

INFLUÊNCIAS INTERLINGUÍSTICAS DA FALA NA ESCRITA DE CRIANÇAS MULTILÍNGUES

Rosemari Lorenz Martins*
Simone Bohrz Pacheco*

RESUMO: O multilinguismo, em geral, é bastante valorizado no Brasil. Isso não ocorre, entretanto, quando se acredita que uma língua pode interferir na fala e, especialmente, na escrita da língua materna. Foi nesse contexto que se realizou este trabalho, cujo tema são as influências interlinguísticas na escrita do português brasileiro de duas crianças multilíngues, falantes de português, alemão e inglês. Para discutir questões relativas a esse tema, estabeleceu-se como objetivo geral verificar em que medida a língua alemã interfere na produção escrita do português brasileiro de duas crianças falantes de português, alemão e inglês. E, como objetivos específicos, identificar qual o tipo de interferência mais recorrente na escrita dessas crianças (fonológica/ortográfica, sintática, morfológica ou semântica) e qual o papel da escolaridade nas influências interlinguísticas na escrita em português das crianças investigadas. Para tanto, foi realizado um estudo de caso com duas crianças multilíngues, uma do sexo feminino e outra do masculino. A análise dos dados coletados com as crianças revelou que os erros de ordem fonológica/ortográfica presentes nos textos analisados, provavelmente, decorrem do processo de aquisição da ortografia das crianças, enquanto os erros de ordem sintático/semântica, identificados em dois textos de uma das crianças, possivelmente, advenham de influências do alemão no português, em função da intensidade e da quantidade do input que essa criança recebe dessa língua.

ABSTRACT: The multilingualism, in general, is highly valued in Brazil. That does not occur, however, when it is believed that a language can interfere on the speech and, specially, on the writing of the maternal language. It was in this context that this work was done, of which theme are the interlinguistic influences on the writing of the Brazilian Portuguese of two multilingual children speakers of Portuguese, German and English. To discuss questions related to this theme, it was established as general objective to verify in which measure the German language interferes on the written production of the Brazilian Portuguese of two children speakers of Portuguese, German and English. And, as specific objectives, to identify which type of interference is more recurrent on the writing of these children (phonological/orthographic, syntactic, morphological or semantic) and what is the role of schooling in the interlinguistic influences on the writing in Portuguese of the children investigated. Therefore, a case study with two multilingual children was conducted, one male and one female. The collected data analysis of both children revealed that the phonological/orthographic errors in the analyzed texts are probably due to the process of their orthography acquisition, while the syntactic/semantic errors, identified in two texts of one of them, are possibly derived from German influences in Portuguese, resulted of the intensity and quantity of input that this child receives from this language.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da escrita. Bilinguismo. Ortografia.

KEYWORDS: Bilingualism. orthography. Writing Acquisition.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a globalização, falar um segundo ou terceiro idioma é valorizado cada vez mais nos contextos sociais atuais em que existe a necessidade de saber se comunicar em diferentes línguas para integrar-se à sociedade. Nesse sentido, pais e algumas escolas brasileiras têm procurado adequar-se para promover uma educação que congregue o aprendizado eficaz de línguas estrangeiras paralelamente ao português. Um exemplo disso são as escolas bilíngues. Além disso, alguns pais já falam dois ou mais idiomas em casa com seus filhos ou contratam profissionais para ensinar-lhes outro idioma.

Experiências de pais que se engajam no processo de educar seus filhos de forma bilíngue ou multilíngue desde cedo no Brasil, contudo, ainda são poucas. Isso se deve, em parte, porque alguns pais e, inclusive, professores ainda acreditam que falar mais de uma língua ou aprender mais de uma língua durante o processo de alfabetização pode interferir na aprendizagem do português, porque observam que algumas crianças fazem trocas de letras na escrita, as quais compreendem advir de influências interlinguísticas da segunda língua.

Esse tipo de preocupação, entretanto, só faz sentido quando se compreende a alfabetização como a codificação de sons em letras. Nessa perspectiva, para aprender a ler e escrever, para alfabetizar-se, a criança precisa aprender as correspondências entre fonemas e grafemas e, para escrever bem, precisa “ouvir” e falar bem, conforme Cagliari (2001). É nessa concepção de alfabetização que pais e professores se baseiam quando creem que a causa para as dificuldades de alfabetização e para os erros de ortografia das crianças bilíngues sejam as influências interlinguísticas.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1986), entretanto, aprender a escrever não se reduz à associação entre sons e letras ou à memorização de palavras, mas resulta de um processo de construção. Sendo assim, o erro ortográfico integra a construção da escrita de qualquer criança na fase inicial de aquisição, uma vez que todas tendem a escrever como falam, não só as crianças bilíngues ou multilíngues.

É nesse contexto que são discutidas as influências interlinguísticas na escrita do português brasileiro, doravante PB, de duas crianças multilíngues, falantes de PB, alemão, doravante AL, e inglês, tendo como objetivo geral verificar em que medida o AL interfere em sua produção escrita em PB. E, como objetivos específicos, identificar qual o tipo de interferência mais recorrente em sua escrita (fonológica/ortográfica, sintática, morfológica ou semântica) e qual o papel da escolaridade nessas influências interlinguísticas.

Para atender os objetivos estabelecidos, foi realizado um estudo de caso com duas crianças multilíngues, falantes de PB, AL e inglês, uma do sexo masculino, com 11 anos, e outra do sexo feminino, com 9 anos, residentes em Ivoti/RS.

1. AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A aquisição da linguagem caracteriza-se por um processo complexo. O homem é a única espécie viva existente na Terra a conseguir comunicar-se através da linguagem, expressando sentimentos, desejos e ideias. A língua, portanto, pode ser considerada como uma ferramenta de uso do ser humano para fins comunicativos e de expressão.

Em 2002, Tasca dizia que, no âmbito escolar, não era característica comum entre os profissionais de ensino possuir a consciência de que, devido à complexidade da linguagem, era vital buscar novos conceitos, novas metodologias de análise, novos questionamentos e novas formulações, ou seja, infelizmente, raros eram os professores pesquisadores desses processos nas escolas (TASCA, 2002, p.16).

Dessa falta de pesquisas, de acordo com Tasca (2002, p.16), originava-se a ignorância referente à linguagem e ao seu uso, o que acarretava consequências das quais eram vítimas não somente leigos em linguística, mas essencialmente professores de língua materna e estrangeira, incluindo-se os pedagogos, que são responsáveis pela fase inicial do processo de aquisição da linguagem de crianças no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

O número de pesquisas sobre aquisição da linguagem e sobre aquisição da escrita aumentou consideravelmente de 2002 para cá, mas as pesquisas realizadas por professores que atuam com crianças em situação de alfabetização em seu dia a dia continuam sendo poucas. Além disso, os resultados das pesquisas nem sempre chegam aos profissionais que estão nas salas de aula tampouco aos pais. Por isso, possivelmente, muitos pais ainda têm receio de expor seus filhos a mais de uma língua antes de estarem alfabetizados ou ao longo do processo de alfabetização e, pelo mesmo motivo, alguns professores continuam desaconselhando os pais a fazê-lo.

O que pais e professores precisam ter claro, contudo, embora seja consenso, conforme Cardoso-Martins e Corrêa (2008), entre os dois principais paradigmas os quais vêm influenciando os estudos sobre o desenvolvimento da escrita - o construtivista e o fonológico - a recorrência à fala durante o processo de aquisição da escrita, é que a escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1986, p.10), é um objeto simbólico, ou seja, é um sistema para descrever os fonemas da língua com suas regras e propriedades

singulares. Isto é, a escrita não constitui uma representação exata da linguagem oral, ela não caracteriza sua transcrição, pois o sistema de escrita alfabético faz uma análise da linguagem para poder identificá-la e representá-la de forma simbólica e não transcrevê-la.

Ainda de acordo com as mesmas pesquisadoras, a escrita não constitui uma transcrição fonética da fala, porque a relação existente entre fala e escrita é, conforme Kato (1990) e Ferreiro e Teberosky (1986), fonêmica, já que procura representar funcionalidades significantes da fala e não seus sons. Assim, segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a aquisição da linguagem escrita exige a compreensão da representação da linguagem, sendo vital que esse processo se caracterize por um trabalho consciente no qual a criança seja capaz de desvincular-se do concreto para apropriar-se da capacidade de abstração (VIGOTSKY, 1996). Logo, dificuldades de escrita de crianças multilíngues durante o processo de alfabetização não podem ser simplesmente creditadas ao multilinguismo.

No construtivismo, com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), a escrita é entendida como resultado de um processo longo de construção, pois, para que a criança domine o sistema alfabético, ela necessita anteriormente passar por quatro estágios, também nomeados períodos evolutivos: o pré-silábico, o silábico, o silábico-alfabético e o alfabético.

Contudo, nem todos os pesquisadores concordam com o paradigma construtivista de Ferreiro e Teberoski (1986), de acordo com o qual o desenvolvimento da escrita está relacionado às mudanças na capacidade lógica das crianças, como Cardoso-Martins e Corrêa (2008), que partem do pressuposto de que a criança precisa compreender que as letras representam sons da fala para aprender a ler e a escrever. O que é unânime em todos os estudos, entretanto, é a recorrência à fala durante o processo inicial de aquisição da escrita.

Sendo assim, ao aprender a escrever, na tentativa de representar graficamente a língua oral, a criança, recorre à organização do sistema fonológico da língua que domina. Dessa forma, é possível que os ‘erros’ de escrita produzidos pelas crianças em fase de aquisição da escrita tenham motivações de ordem fonético-fonológica, uma vez que sua escrita se caracteriza pela representação gráfica dos fonemas que ela reconhece no seu sistema fonológico (MARTINS, 2013, p.57).

Para Moraes (1996), a grande questão para a aprendizagem da escrita é o reconhecimento da relação entre a linguagem falada e a escrita, porque, segundo o pesquisador, quando a criança começa a escrever, ela tenta representar os sons e não memorizar as palavras. Entretanto, de acordo com Abaurre (1999, p.172), acreditar que as crianças produzam uma escrita “colada” na fala, representando por meio de letras os sons da oralidade, é ingênuo. Por outro lado, acreditar em uma autonomia total da

escrita em relação à fala, conforme a mesma pesquisadora, também é ingênuo. Para ela, “nem sempre a escrita da criança representa exclusivamente a forma como ela fala, pois, por vezes, reflete a forma como ela pensa sobre a estrutura da língua que fala e sobre sua forma de representação na escrita” (MARTINS, 2013, p.57).

Dessa forma, para Tasca (2002), existem três componentes envolvidos no aprendizado da escrita: “um sistema de unidades fonológicas, um sistema de unidades gráficas e um sujeito que estabelece relações entre os dois sistemas” (TASCA, 2002, p.31). Sendo assim, para compreender o processo de aquisição da escrita alfabética, especialmente de crianças bilíngues ou multilíngues, seria importante que o professor alfabetizador conhecesse o sistema fonológico do PB e seu sistema ortográfico, porque a escrita não é um espelho da fala, conforme Cagliari (1989/2001), uma vez que não há uma relação biunívoca entre os símbolos gráficos da escrita do PB e os sons da fala. Nessa perspectiva, os erros ortográficos são, segundo Abaurre e Silva (1993) e Cagliari (2001), estratégias que o aprendiz utiliza para apropriar-se da linguagem escrita. E, conhecendo essas estratégias, o professor poderá auxiliar melhor seu aluno em seu processo de aquisição da escrita.

1.1 O SISTEMA ORTOGRÁFICO DO PB E OS ERROS DE ORTOGRAFIA

A ortografia foi criada, de acordo com Cagliari (2001, p. 354), “para neutralizar a variação dialetal, fazendo com que todas as palavras tenham apenas uma forma escrita”. Assim, a escrita “não representa a fala de ninguém” (CAGLIARI, 2001, p. 251) “e, além disso, em função de seu modo único de representação, anula as variedades linguísticas usadas por determinadas comunidades na fala” (MARTINS, 2013, p. 63).

Para Morais (2000), a ortografia é um tipo de saber que resulta de “uma convenção, de uma negociação social, que assume um caráter normatizador e que funciona como uma forma de ‘cristalizar’, na escrita, as diferentes formas de falar, facilitando, assim, a comunicação” (MARTINS, 2013, p. 63). A ortografia do português, conforme Kato (1990), procura representar o que é funcional no sistema de sons da língua, aquilo que possui valor contrastivo, ou seja, os fonemas, que são unidades capazes de distinguir significados. Dessa forma, a troca de apenas um som pode modificar o significado de uma palavra, como em ‘bala’, ‘pala’ e ‘mala’.

Para compreender melhor o sistema de sons do português, pode-se recorrer a Lemle (1982) que, ao analisar o sistema de consoantes do PB, identificou dois tipos de relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas: as biunívocas e as múltiplas. Na relação biunívoca, segundo a pesquisadora, um fonema tem apenas uma representação gráfica, e uma representação gráfica corresponde a apenas um fonema, como ocorre com os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/, os quais correspondem, respectivamente, aos grafemas

‘p’ (‘pena’, ‘capa’, ‘pluma’), ‘b’ (‘bota’, ‘cabo’, ‘bruma’), ‘t’ (‘tela’, ‘gato’, ‘trevo’), ‘d’ (‘data’, ‘moda’, ‘drama’), ‘f’ (‘fato’, ‘café’, ‘frevo’) e ‘v’ (‘vaso’, ‘nove’, ‘livro’) (LEMLE, 1982, p.17). Ressalta-se que não haverá correspondência biunívoca quando os grafemas ‘t’ e ‘d’ forem seguidos pela vogal “i”, como nas palavras “tia” e “dia”.

Já as relações múltiplas caracterizam-se pelo fato de um grafema representar vários fonemas, como ocorre com os grafemas ‘r’, ‘c’, ‘s’, ‘g’, ‘m’, ‘n’ e ‘l’, que representam, respectivamente, os fonemas /R/ (‘rato’) e /r/ (‘era’); /k/ (‘casa’) e /s/ (‘cena’); /s/ (‘sapo’) e /z/ (‘casa’); /g/ (‘gato’) e /ʒ/ (‘gelo’); /m/ (‘mala’) e nasalização da vogal anterior (‘campo’); /n/ (‘navio’) e nasalização da vogal anterior (‘ganso’); /l/ (‘bola’) e /u/ (‘sal’), ou um fonema ser representado por vários grafemas, como ocorre com os fonemas /s/, /R/, /ʒ/, /ʃ/, /g/ e /k/, os quais representam, respectivamente, os fonemas ‘ss’ (‘passado’), ‘sc’ (‘nascer’), ‘sç’ (‘nasça’), ‘xc’ (‘exceção’), ‘s’ (‘semente’, ‘urso’), ‘c’ (‘cinema’, ‘ócio’), ‘ç’ (‘moço’, ‘março’), ‘x’ (‘experiência’) e ‘xs’ (‘exsudar’); ‘r’ (‘rosa’, ‘honra’) e ‘rr’ (‘carro’); ‘j’ (‘jato’, ‘caju’, ‘jiboia’) e ‘g’ (‘geleia’, ‘mágico’); ‘x’ (‘xadrez’, ‘faixa’) e ‘ch’ (‘chave’, ‘fechadura’); ‘g’ (‘gota’, ‘vaga’, ‘ogro’) e ‘gu’ (‘guerra’, ‘águia’); ‘c’ (‘casa’, ‘casaco’) e ‘qu’ (‘queijo’, ‘esqueleto’) (LEMLE, 1982, p. 21).

Antes de chegar ao conhecimento ortográfico e escrever de acordo com todas as normas, a criança, contudo, deve compreender a escrita alfabética, deve aprender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, segundo Ferreiro e Teberoski (1986). Dessa forma, podem-se compreender os erros ortográficos como sendo estratégias utilizadas pelo aprendiz na tentativa de apropriar-se da linguagem escrita (CAGLIARI, 2001).

Sendo assim, é importante que o professor conheça a natureza do erro ortográfico do aluno e a hipótese de escrita utilizada por ele, para que possa contribuir de forma adequada para o processo de aprendizagem da ortografia. Nessa perspectiva, quando uma criança escreve “errado”, isso não necessariamente advém do fato de ela falar “errado”, pode resultar, simplesmente, de seu processo de aquisição das normas ortográficas.

Considerando-se que esse pode ser o caso das crianças que estão sendo investigadas neste trabalho, apresentam-se, em um primeiro momento, os resultados de uma pesquisa sobre ortografia realizada por Zorzi (1998) com 514 crianças monolíngues de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de cinco escolas de São Paulo e, posteriormente, para servir de contraponto, os resultados da pesquisa realizada por Martins (2013) com 36 crianças bilíngues, falantes do PB e do Hunsrückisch, que evidenciaram, em alguma medida, influências interlinguísticas da língua de imigração alemã em sua escrita no PB.

Zorzi (1998) encontrou, em sua pesquisa, 21.196 erros, os quais categorizou em onze tipos: alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas,

alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade, omissão de letras, alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras, alterações decorrentes de confusão entre as terminações *am* e *ão*, generalização de regras, alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, acréscimo de letras, letras parecidas, inversão de letras e outras. Os Quadros que 1 e 2 que seguem mostram, respectivamente, o percentual de erros por série e a média de erros por aluno.

Quadro 1 - Frequência de erros ortográficos nas 4 primeiras séries do Ensino Fundamental

	1ª série %	2ª série %	3ª série %	4ª série %	TOTAIS %
Representações múltiplas	21,1	12,6	8,5	5,3	47,5
Apoio na oralidade	6,9	4,6	3,3	2	16,8
Omissões	4,2	2,4	1,7	1,3	9,6
Junção/separação	3,1	1,9	1,8	1	7,8
Confusão am X ão	2,1	1,4	1,1	0,6	5,2
Generalização	1,7	1,3	0,9	0,7	4,6
Surdas / sonoras	1,3	1,4	0,7	0,4	3,8
Acréscimo de letras	0,6	0,3	0,3	0,2	1,4
Letras parecidas	0,6	0,4	0,2	0,1	1,3
Inversões	0,6	0,3	0,1	0,08	0,6
Outras	0,6	0,3	0,2	0,08	1,2

Fonte: Zorzi (1998, p.4)

Quadro 2 - Quadro Comparativo do número médio de erros ortográficos nas 4 séries

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Representações múltiplas	35,2	21,1	14	8,5
Apoio na oralidade	11,5	7,7	5,4	3,2
Omissões	6,9	4,1	2,8	2
Junção/separação	5,2	3,1	3	1,6
Confusão am X ão	3,4	2,3	1,9	1
Generalização	2,8	2,2	1,4	1,2
Surdas / sonoras	2,2	2,3	1,1	0,7
Acréscimo de letras	1,0	0,5	0,5	0,3
Letras parecidas	1,0	0,6	0,4	0,2
Inversões	0,6	0,2	0,2	0,08
Outras	1,1	0,6	0,3	0,1

Fonte: Zorzi (1998, p.3)

Observando-se os Quadros 1 e 2, verifica-se que os erros ortográficos são bem frequentes e bastante variados entre as crianças monolíngues dos quatro primeiros anos da educação básica investigadas por Zorzi (1998).

No que diz respeito a crianças bilíngues, apresentam-se os resultados obtidos por Martins (2013), que analisou 36 textos escritos por crianças bilíngues de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da cidade de Morro Reuter/RS e que identificou apenas 31 erros, o que equivale a menos de um erro por texto. As categorias analisadas por Martins (2013) foram a desonorização, que consiste na troca de um grafema que representa um fonema vozeado pelo seu corresponde desvozeado, como na escrita de ‘poneca’ para *boneca*, processo mais verificado nos textos analisados, com um total de 25 erros; a sonorização, que consiste na troca de um grafema que representa um fonema desvozeado pelo seu corresponde vozeado, como na escrita de ‘tardaruga’, para *tartaruga*, processo que apareceu em segundo lugar nos textos analisados, com 5 erros; a neutralização, que consiste na troca do dígrafo ‘rr’ pela consoante ‘r’, como na escrita de ‘caroça’ para *carroça*, processo que apareceu somente uma vez nos textos analisados; e a potencialização, que consiste na troca do grafema ‘r’ pelo dígrafo ‘rr’, como em ‘barrata’ para *barata*, que não foi registrado nenhuma vez.

Esses resultados divergem um pouco dos encontrados por Martins (2013) para a análise da fala dessas mesmas crianças, que revelou um percentual maior de neutralizações (454 ocorrências em 660 dados, o que equivale a um percentual de 68,8%) do que de trocas entre grafemas que representam fonemas vozeados e desvozeados (sonorização, com 10 ocorrências em 5.666 dados, o que equivale a 0,2%; desonorização, com 95 ocorrências e 3.775 dados, o que equivale a 2,5%) e também uma pequena incidência de potencialização (com 47 ocorrências em 1.007 possibilidades, o que equivale a 4,7%).

A baixa incidência de trocas entre róticos nas produções escritas pode estar relacionada, contudo, segundo Martins (2013), ao fato de as crianças terem consciência de que possuem dificuldades com esse segmento, o que fez com que evitassem, em seus textos, a escrita de palavras com “erre”. A incidência significativa de erros de escrita relacionados à troca de grafemas que representam fonemas vozeados por grafemas que representam fonemas desvozeados e vice-versa, por outro lado, decorre, possivelmente, de acordo com a mesma pesquisadora, de influências da fala na escrita e, no caso desses informantes, de influências interlinguísticas do Hunsrückisch no PB, já que muitas das palavras redigidas com erro também foram produzidas com os mesmos erros na oralidade.

Martins (2013) ressalta, contudo, que essa conclusão deve ser relativizada, porque não houve correspondência total entre as palavras escritas com erro e as palavras produzidas com troca de fonemas na fala. E também porque esse tipo de erro é bastante frequente na escrita entre monolíngues, como mostrou Zorzi (1998). Assim, se de um lado esse tipo de erro pode resultar de influências da fala bilíngue (PB/Hunsrückisch) na escrita

do PB, de outro, pode derivar apenas do processo de aquisição da escrita em que as crianças se encontram.

2. METODOLOGIA

O estudo de caso para este trabalho foi realizado com duas crianças, uma do sexo feminino, com nove anos e que frequentava o 3º ano do Ensino Fundamental, e um menino de 11, que frequentava o 5º ano do Ensino Fundamental. As crianças residem na cidade de Ivoti/RS e estudam em uma escola bilíngue – português/inglês, mas passam 20 dias, três vezes por ano, na Alemanha, onde também frequentam a escola. Em casa, as crianças falam, basicamente, alemão. As crianças foram escolhidas por estarem em processo de aquisição da linguagem e da ortografia e porque estão expostas a três idiomas: PB, AL e Inglês.

Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados quatro conjuntos de imagens: (1) 7 imagens sequenciais da história “*Frog, where are you?*”, de Mercer Maier (1969) (ANEXO A); (2) história em quadrinhos “Das Essen” (ANEXO B); (3) história em quadrinhos “Der Schmöker” (ANEXO C) e (4) história em quadrinhos “Zurück zur Natur” (ANEXO D), imagens ilustrativas do livro “Deutsch mit Vater und Sohn”, de Franz Eppert (2001), que possui histórias em quadrinhos sem texto.

A partir dos quatro conjuntos de imagens selecionadas, solicitou-se às crianças que redigissem uma história em português. Após, todos os textos foram digitados (APÊNDICES A, B, C, D, F, G e H) mantendo-se a forma original de escrita. Em seguida, realizou-se um levantamento de todos os erros presentes nas produções textuais das crianças, os quais foram classificados em duas categorias: (i) fonológico/ortográficos, erros ortográficos decorrentes da intervenção da fala na escrita, e (ii) sintático/semânticos, inadequações decorrentes de problemas de sentido.

Feita a categorização dos erros, os resultados foram comparados aos obtidos por Zorzi (1998), que realizou pesquisa com crianças monolíngues, e por Martins (2013), que investigou crianças bilíngues.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a categorização dos erros de escrita dos oito textos (destaca-se que o erro, neste trabalho, é entendido como construtivo, como parte do processo de aquisição da escrita e da ortografia), verificou-se que, nos textos do menino (C1), ocorreram tanto erros do tipo fonético/ortográficos como semânticos, enquanto nos textos da menina (C2) foram

encontrados somente erros do tipo fonético/ortográficos, como pode ser visualizado na Tabela 1.

Tabela 1 – Categorização dos erros de escrita

Tipos de erros/textos	Fonológico/ Ortográficos C1	Fonológico/ Ortográficos C2	Semânticos C1	Semânticos C2
Texto 1	2	5	1	0
Texto 2	6	9	1	0
Texto 3	1	2	0	0
Texto 4	1	12	0	0
TOTAL	10	28	2	0

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Observando-se a Tabela 1, verifica-se que C1, apresentou 10 erros do tipo fonológico/ortográficos (escreveu “correndo” no lugar de *correndo*; “mais” no lugar de *mas*; “devez incuanto” no lugar de *de vez em quando*; “grosseira” no lugar de *grosseira*; “começou” no lugar de *começou* (2 vezes); “cherou” no lugar de *cheirou*; “derrubou” no lugar de *derrubou*; “dizeram” no lugar de *disseram*; “dorado” no lugar de *dourado*) e 2 do tipo semântico (escreveu “o garoto e o cão acordaram e foram *olhar pelo sapo*”, e “hoje vou *cozinhar a receita* da minha mãe”, que não são formas usuais do PB), totalizando 12 erros.

As duas ocorrências consideradas “erros sintático/semânticos”, possivelmente, decorrem de influências do AL na escrita do PB do menino investigado. Comumente, não se usaria, no Brasil, na escrita do PB, a expressão “olhar pelo sapo”. Provavelmente as crianças e, até mesmo os adultos, escreveriam “olhar o sapo”. Traduzindo-se a expressão para o alemão, contudo (“nach dem Frosch sehen/schauen”), ela faz sentido e é usual, o que parece indicar ter havido influência da fala do AL na escrita em PB.

Com o intuito de verificar se a criança tinha consciência da influência do AL em sua escrita em PB, dirigiu-se o seguinte questionamento ao menino: “as pessoas costumam falar ‘*olhar pelo sapo*’ em PB”? Ele imediatamente respondeu: “não, eu vou olhar o sapo”.

Observação semelhante pode ser feita no que diz respeito à segunda expressão “hoje vou *cozinhar a receita* da minha mãe”, que também não é usada normalmente em PB, pois não costumamos dizer “cozinhar a receita”, mas, “fazer a receita”. Essa forma de expressão, todavia, é bastante frequente no AL “Heute werde ich das Rezept von meiner Mutter kochen”. Sendo assim, mais uma vez, parece ter havido influências da fala do AL na escrita em PB da criança pesquisada.

Quando questionada sobre como diria essa frase em AL, C1 respondeu: “Heute möchte ich die Rezept von meine Mama backen”. Essa resposta, contudo, leva a questionar sobre se realmente a frase escrita resulta de influências do AL no PB, já que “backen”, em PB é assar, assar bolo, carne, etc., e não cozinhar; e cozinhar, em AL, é “kochen”. Dessa forma, a hipótese da influência do AL na escrita do PB não se confirmaria.

A Tabela 1 mostra também que a menina investigada, C2, apresentou 28 erros do tipo fonológico-ortográficos (escreveu “cachorro” no lugar de cachorro (6 vezes); “poscar” no lugar de buscar; “jingou” no lugar de xingou; “gomida” no lugar de comida; “potou” no lugar de botou; “comeso” no lugar de começo; “tupara” no lugar de tubarão; “somiu” no lugar de sumiu; “estam” no lugar de estão, “cherou” no lugar de cheirou; “lichu” no lugar de lixo; “peiche” no lugar de peixe (6 vezes); “camiando” no lugar de caminhando; “fes” no lugar de fez (3 vezes); “botarão” no lugar de botaram; “ensima” no lugar de em cima).

No que diz respeito aos erros fonológico-ortográficos, verificou-se, nos textos de C1, a ocorrência, de quatro tipos de erros: dessonorização (troca de grafema que representa um fonema vozeado por grafema que representa um fonema desvozeado), como na troca de /d/ por /t/ em “devez incuanto” no lugar de ‘de vez em quando’; sonorização (troca de grafema que representa fonema desvozeado por grafema que representa fonema vozeado), como na troca de /s/ por /z/ em “grosseira” no lugar de ‘grosseira’, “começou” no lugar de ‘começou’ (duas vezes) e “dizeram” no lugar de ‘disseram’; neutralização (troca entre erre forte e erre fraco), como na escrita de “correndo” no lugar de ‘correndo’ e “derrubou” no lugar de ‘derrubou’ e monotongação (substituição de um ditongo por uma vogal) /ditongação (substituição de uma vogal por um ditongo), como na escrita de “cherou” no lugar de ‘cheirou’ e de “dorado” no lugar de *dourado* (monotongação), e de “mais” no lugar de ‘mas’ (ditongação).

Desses quatro tipos de erros, três (dessonorização, sonorização e neutralização) foram identificados por Martins (2013) como decorrentes de influências interlinguísticas do Hunsrückisch (Língua de imigração trazida ao Brasil pelos imigrantes alemães) na escrita do PB, o que permite inferir que, possivelmente, os erros realizados por C1 também possam ter resultado da influência do AL na escrita do PB, uma vez que o sistema fonológico do AL é semelhante ao do Hunsrückisch no que diz respeito à produção dos fonemas oclusivos (/d/-/t/), fricativos (/z/ - /s/) e róticos (/R/ (erre forte) e /r/ (erre fraco)).

Cabe destacar, contudo, assim como já foi referido por Martins (2013), que esses tipos de erros são encontrados também em textos de crianças monolíngues, como mostra o estudo realizado por Zorzi (1998), o qual investigou textos de crianças da 4ª série (o que equivale ao 5º ano, ano escolar frequentado pela C1), cujo resultado pode ser visto no Quadro 3.

Quadro 3 - Quadro comparativo de erros categorizados conforme Zorzi (1998)

Tipo de erro	Alunos da 4ª série Número médio de erros por aluno	Número de erros C1
representação múltipla	8,5	6
grafia de fonemas surdos e sonoros	0,7	1
apoio na oralidade	3,2	2

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Comparando-se os resultados de C1 com os obtidos por Zorzi (1998), fica difícil creditar os erros fonológico-ortográficos de C1 a influências interlinguísticas do AL na escrita em PB, já que o menino apresentou uma média de erros inferior ou muito próxima, por exemplo, à verificada por Zorzi (1998).

Considerando-se as categorias de erros propostas por Martins (2013) como decorrentes de influências interlinguísticas do Hunsrückisch na escrita do PB, C2 apresentou erros que se encaixam em três das categorias estudadas: neutralização, com 6 erros (como na escrita de *cachoro* para *cachorro*), dessonorização, com 3 erros (como na escrita de *poscar* no lugar de *buscar*, *potou* no lugar de *botou* e *tapara* no lugar de *tubarão*), e sonorização, também com 3 erros (como na escrita de *jingou* no lugar de *xingou*, *gomida* no lugar de *comida* e *comeso* no lugar de *começo*). Os restantes 16 erros não são considerados, segundo Martins (2013), como decorrentes de influências interlinguísticas.

Categorizando-se esses erros com base em Zorzi (1998), tem-se 17 erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, como na escrita de “cachorro” no lugar de *cachorro* (6 vezes), “peiche” no lugar de *peixe* (6 vezes), “fes” no lugar de *fez* (3 vezes), “liche” no lugar de *lixo*, “ensima” no lugar de *em cima*; 6 erros envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, como na escrita de “poscar” no lugar de *buscar*, “jingou” no lugar de *xingou*, “gomida” no lugar de *comida*, “potou” no lugar de *botou*, “comeso” no lugar de *começo*, “tupara” no lugar de *tubarão*; um “erro” decorrente alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade, na escrita de “cherou” no lugar de *cheirou*; dois erros produzidos por confusão entre as terminações “am” e “ão”, como na escrita de “botarão” no lugar de *botaram* e de “estam” no lugar de *estão*; um “erro” decorrente de generalização de regras, na escrita de “somiu” no lugar de *sumiu*; e um “erro” decorrente de letras parecidas, na escrita de “camiando” no lugar de *caminhando*.

Considerando-se a média de erros por aluno verificada por Zorzi (1998) para a 2ª série, o equivalente hoje ao 3º ano, ano escolar de C2, fica claro que a média de erros de C2 é, na maioria das vezes, inferior à dos alunos monolíngues investigados por Zorzi, como pode ser visto no Quadro 4.

Quadro 4 - Quadro comparativo de erros categorizados conforme Zorzi (1998)

Tipo de erro	Alunos da 2ª série Média de erros por aluno	Número de erros C2
---------------------	--	-------------------------------

representação múltipla	21,1	17
grafia de fonemas surdos e sonoros	2,3	6
apoio na oralidade	7,7	1
confusão entre as terminações “am” e “ão”	2,3	2
generalização de regras	2,2	1
letras parecidas	0,6	1

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Observando-se o Quadro 4, verifica-se que C2 teve mais erros do que a média apresentada pelos monolíngues investigados por Zorzi (1998) em apenas duas categorias: erros envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, em que C2 totalizou 6 erros, enquanto os monolíngues tiveram, em média, apenas 2,3, e erro decorrente de letras parecidas, em que C2 teve um “erro”, enquanto a média dos monolíngues foi de apenas 0,6. Esse resultado permite dizer, por um lado, que o desempenho ortográfico de C2 não difere muito do dos monolíngues, mas, por outro, a categoria em que C2 teve mais erros é justamente uma das indicadas por Martins (2013) em que ocorrem, possivelmente, influências dos Hunsrückisch na escrita em PB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos textos das duas crianças revelou que três categorias de erros são comuns a ambas: os erros decorrentes da possibilidade de representação múltipla, os erros envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros e as alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade. A diferença está na quantidade de erros, já que C1 teve bem menos erros nas duas primeiras categorias (6 decorrentes da possibilidade de representação múltipla e um envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, enquanto C2 totalizou 17 erros decorrentes da possibilidade de representação múltipla e 6 envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros) do que C2. Essa diferença pode estar relacionada ao grau de escolaridade e de experiência com a escrita, uma vez que C1 está no 5º ano e C2 no 3º.

A diminuição dos erros nessas categorias em função do grau de escolaridade já havia sido verificada por Zorzi (1998), como pode ser visto no Quadro 1, e por Martins (2013), segundo a qual, os erros também foram diminuindo com o avanço da escolaridade.

Considerando-se o baixo índice de erros, fica bastante difícil atribuir os erros fonológico-ortográficos produzidos pelas crianças investigadas como resultantes de influências interlinguística do AL na escrita do PB, uma vez que, dificilmente, C1 diria

“grosseiro”, “começou” ou “dizeram”, embora pudesse dizer “incuanto”, “derrubou” e [corendo], de modo que apenas 50% dos erros dessas categorias poderiam ser creditados a influências da fala na escrita.

Da mesma forma, dificilmente C2 diria “comeso”. A escrita das demais palavras até poderia ter sofrido influência do AL (“jingou”, “gomida”, “poscar”, “potou”, “tupara” e “cachorro”) mas, como a média de erros de C2, no caso das possibilidades de representação múltipla e de erros decorrentes de apoio na oralidade é inferior do que a verificada por Zorzi (1998), possivelmente esses erros estejam relacionados ao próprio processo de aquisição da escrita da menina. No caso dos erros envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, categoria em que C2 teve mais erros do que a média verificada por Zorzi (1998), talvez possa haver influência da fala na escrita, mas não necessariamente do AL na escrita em PB, porque, de acordo com Cagliari (2001), dessonorizações podem decorrer do que ele denominou de “escrita em silêncio”, pois os aprendizes tenderiam a dessonorizar fonemas sonoros devido ao sussurro das palavras ao escrever.

No que diz respeito, contudo, às duas ocorrências consideradas erros sintático/semânticos, identificadas nas produções de C1, considera-se que possa ter havido influência do AL na escrita em PB, porque, quando a criança tentou usar uma linguagem mais rebuscada, como ela informou, buscou referência em todo seu aparato linguístico, que possivelmente possui fortes traços do AL, uma vez que o *input* dessa língua é bastante intenso, porque, além de usar essa língua em casa, frequenta a escola na Alemanha.

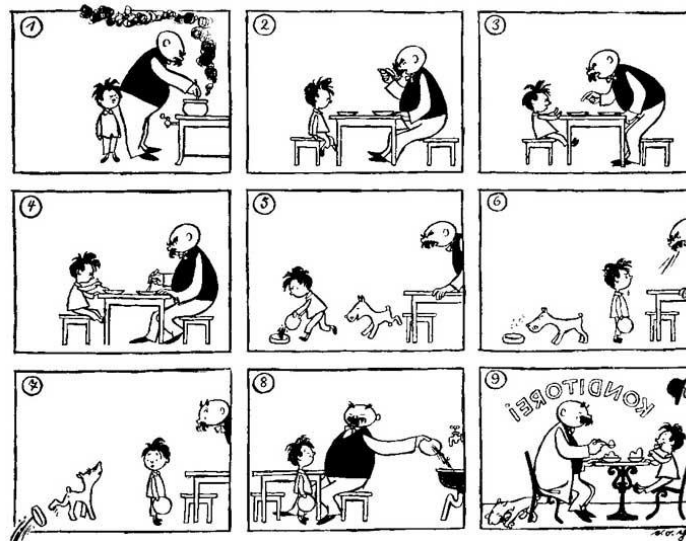
Cabe destacar que esse mesmo tipo de interferência pode não ter aparecido nos textos de C2, primeiro porque ela redigiu textos menos elaborados por estar apenas no 3º ano, depois porque seu tempo de exposição ao AL é menor do que o de C1, porque é mais jovem e, em função disso, foi menos vezes à Alemanha. Confirmando, dessa forma, a tese de Abutalebi, Cappa e Perani (2001) e Byalistok et al. (2005), que acreditam que o que mais impacta na proficiência de um segundo ou terceiro idioma não é a idade em que se adquire o novo idioma, mas a intensidade, a frequência e a qualidade da exposição a esse idioma.

ANEXOS

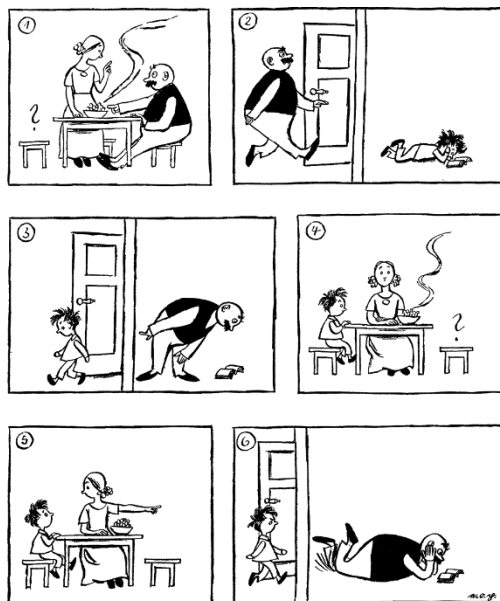
IMAGENS DO LIVRO "FROG, WEHRE ARE YOU?"



“DAS ESSEN”



“DER SCHMÖKER”



“ZURÜCK ZUR NATUR”



REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) *Aquisição de linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 167-186.
- ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em psicologia*, São Paulo, v. 1, p. 89-102. 1993.
- ABUTALEBI, J.; CAPPA, S. F.; PERANI, D. The bilingual brain as revealed by functional neuroimaging. *Bilingualism*, v.4, p.179-190. 2001.
- BYALISTOK, E. et al. Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: Evidence from MEG. *Neuroimage*, v.24, n.1, 40-49. 2005.
- CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica: com especial destaque para o modelo fonêmico*. São Paulo: Mercado de Letras, 1989.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2001.
- CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.24, n.3, p. 279-286. 2008.
- EPPERT, F. *Deutsch mit Vater und Sohn: 10 Bildergeschichten von e. O. Plauen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning, Deutschland: Hueber Verlag, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Artes Médicas, 1986.
- KATO, M. A. *No Mundo da Escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1982.
- MAYER, M. *Frog, wehre are you?* New York: Dial Press, 1969.
- MARTINS, R. L. *Influências interlinguísticas na fala e na escrita de crianças bilíngues falantes do português e do Hunsrückisch: consoantes oclusivas, fricativas e róticas*. 2013. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.



MORAIS, A. G. *O aprendizado da ortografia*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TASCA, Maria. *Interferências da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

* Universidade Feevale. Professora do Curso de Letras, Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras, Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e Assessora de Pós-graduação Stricto Sensu. Doutora em Letras.

** Colégio Visconde de Porto Seguro, Unidade Morumbi/SP. Professora de Alemão. Graduada em Letras - Português/Alemão e Graduada em Pedagogia.