



ANÁLISE DE ERROS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS APRENDENDO PORTUGUÊS BRASILEIRO

ANALYSIS OF ORTHOGRAPHIC ERRORS IN THE WRITING
OF FOREIGN STUDENTS LEARNING BRAZILIAN
PORTUGUESE

Claudia Tereza Sobrinho da Silva¹
Universidade Federal da Bahia

Carolina Lima Santos²
Universidade Federal da Bahia

Maria Eduarda Valença Mota³
Universidade Federal da Bahia

Noemi Costa de Amorim⁴
Universidade Federal da Bahia

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar os erros ortográficos presentes na produção escrita de aprendizes de Português como Língua Estrangeira (PLE), categorizando-os e investigando suas possíveis causas no processo de produção escrita. O estudo discute a relação entre oralidade e escrita e o papel da interlíngua na formação de hipóteses ortográficas. Trata-se

¹ claudia.tsobrinho@gmail.com

² limcarolina@gmail.com

³ dudavmota@gmail.com

⁴ noemidamorim@gmail.com

de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, com base na tabulação e análise de erros ortográficos presentes nas produções textuais de estudantes estrangeiros, resultando em um total de 942 ocorrências registradas. Os resultados demonstram que os erros ortográficos mais recorrentes estão relacionados à acentuação gráfica, às arbitrariedades das regras ortográficas e a interferências interlinguísticas, revelando a complexidade do processo de internalização do sistema ortográfico do português.

Palavras-Chave: Ortografia; Português como Língua Estrangeira; Interlíngua.

Abstract: *This article aims to analyze the orthographic errors present in the written production of learners of Portuguese as a Foreign Language (PLE), categorizing them and investigating their possible causes in the process of written production. The study discusses the relationship between orality and writing and the role of interlanguage in the formation of spelling hypotheses. This is a quantitative and qualitative research, based on the tabulation and analysis of spelling errors found in foreign students' written texts, resulting in a total of 942 registered occurrences. The results demonstrate that the most recurrent orthographic errors are related to graphic accentuation, the arbitrariness of spelling rules, and interlinguistic interferences, revealing the complexity of the internalization process of the Portuguese orthographic system.*

Keywords: *Orthography; Portuguese as a Foreign Language; Interlanguage.*

A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO

A língua portuguesa é, atualmente, falada por mais de 266 milhões de pessoas, sendo a oitava língua mais falada no mundo, conforme informações do Ethnologue.com⁵. Está presente nos cinco continentes como língua materna e é a língua oficial em nove países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Além desses países, a língua portuguesa também é falada por parte da população de Macau, na China, de Goa, na Índia, e em algumas comunidades de países da América do Sul, como no Uruguai, no Paraguai e na Venezuela.

No início do século XXI, o interesse pelo Brasil e por sua cultura, alavancado por seu crescimento econômico, abriu um novo universo de possibilidades de trabalho. Consequentemente, cada vez mais estrangeiros, no mundo globalizado em que vivemos, têm interesse em aprender a língua portuguesa:

⁵<https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>. Acesso em 02/06/2025.

O período pós-2004, que aqui nos interessa, tem sido um período virtuoso para o crescimento da língua portuguesa, tanto internamente como externamente. Ampliou-se o letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultural mais sofisticado, mais viagens ao exterior e maior acesso à Internet. Estes fatores fomentam um interesse maior pelos países de língua portuguesa e, conseqüentemente, maior disposição para o seu aprendizado como língua estrangeira. (Oliveira, 2013, p.417)

Tal interesse pode ser comprovado, entre outros fatores, através do aumento significativo no número de estrangeiros interessados em realizar o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), único certificado de proficiência oficialmente reconhecido pelo governo brasileiro (Villela, Neves, Tosatti, 2017), bem como pela criação de cursos de formação de professores para atuarem na área de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Algumas iniciativas do governo têm facilitado o acesso de alunos estrangeiros às diferentes instituições de ensino brasileiras, seja a nível de graduação ou de pós-graduação, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) – para ser aceito neste último, é necessária a certificação do Celpe-Bras. Em tais programas são contemplados alunos de diversos países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos de cooperação cultural, educacional e econômica. Além de programas governamentais, algumas organizações não governamentais e instituições religiosas têm auxiliado refugiados no ensino da língua portuguesa (cf. Cruz, 2017, p. 45).

Essa relativamente nova situação de destaque da língua portuguesa no contexto atual tem proporcionado algumas frentes de estudo e de trabalho, como a ampliação de centros de ensino da língua, a criação de cursos de formação de professores em português como uma língua estrangeira, como é o caso da UFBA, e um aumento significativo nas pesquisas e na produção acadêmica sobre o processo de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira.

1 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

A maior parte dos estudos voltados para o ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira⁶ volta-se para questões relacionadas a) à sala de aula: formação ou atuação de professores; aspectos interculturais no ensino, na aprendizagem e na avaliação; material didático para o ensino-aprendizagem; b) ao exame de certificação oficial Celpe-Bras e c) às políticas linguísticas. Proporcionalmente, ainda são poucos os estudos que se voltam à descrição e à análise linguística do português para falantes de outras línguas.

Sabemos que a interação linguística, em língua materna (LM) ou em língua estrangeira (LE), envolve diversos tipos de conhecimentos e de habilidades. A esse sistema subjacente de conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação, Canale e Swain (1980 *apud* Canale, 1990) denominaram competência comunicativa, que inclui, ao menos, quatro componentes: 1) a *competência gramatical*, que se refere ao conhecimento sobre as regras e as características da língua que permitem ao indivíduo falar e compreender os diversos enunciados; 2) a *competência sociolinguística*, que são as “regras socioculturais que regem o uso da língua” (Oliveira, 2010, p. 48); 3) a *competência discursiva*, que diz respeito ao conhecimento que possibilita a produção de textos (falados ou escritos) de diferentes gêneros textuais a partir das da combinação de formas e significados gramaticais (Canale, 1990); e 4) a *competência estratégica*, que se refere às estratégias utilizadas para compensar alguma falha ou para melhorar a comunicação ou para melhorar a comunicação.

Essa noção de competência comunicativa é fundamental para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de língua, afinal, aprender uma língua não se restringe apenas à ampliação do vocabulário ou à pronúncia

⁶ No presente projeto, não faremos distinção entre língua estrangeira e segunda língua.

perfeita das palavras. Aprender uma língua é muito mais. Ao ensinar uma língua estrangeira, principalmente em situação de imersão, o(a) professor(a) precisa “se certificar de que está oferecendo as informações gramaticais necessárias para ajudar seus alunos a construir os conhecimentos de que precisam para desenvolverem sua competência comunicativa” (Oliveira, 2010, p. 48).

As regras ortográficas de uma língua situam-se no escopo da competência gramatical, pois integram o sistema formal que organiza a língua: são convenções normativas responsáveis por regular a representação gráfica de fonemas, morfemas e palavras, assegurando estabilidade, legibilidade e reconhecimento lexical. Assim, o domínio da ortografia não se limita a uma habilidade mecânica de escrita, mas configura-se como parte essencial do conhecimento linguístico estruturado, constituindo, portanto, um componente fundamental da competência gramatical.

Em uma situação formal de aprendizagem de língua, é exigido do aprendiz lidar não apenas com uma gramática diferente, mas também com um sistema de escrita e um conjunto de convenções ortográficas próprios da língua-alvo, que muitas vezes se distanciam significativamente dos de sua LM.

Muitas são as pesquisas desenvolvidas sobre o aprendizado da ortografia da língua portuguesa: etapas da aprendizagem, tipologia de erros, interferências da oralidade na escrita ortográfica. Tais pesquisas, no entanto, versam sobre o aprendizado da ortografia enquanto língua materna. É bem provável que o aprendizado da ortografia da língua portuguesa por parte dos estrangeiros difira do aprendizado dos falantes que terão a língua portuguesa como sua língua materna, uma vez que aqueles já terão algum tipo de conhecimento prévio sobre leitura e escrita em sua língua materna. A esse respeito, Alves (2012, p. 170) afirma: “acredita-se que o ensino formal da leitura e da escrita na língua materna faz com que o aprendiz seja mais sensível aos detalhes da forma da L2, uma vez

que já desenvolveu, em sua primeira língua, a capacidade de tomar a língua como objeto de análise.”.

Muitas vezes deixada de lado ou não sendo adequadamente trabalhada nas aulas de PLE, alguns estudos em psicolinguística (cf. Coutsougera, 2007; Bassetti, 2008) têm mostrado que a ortografia é um elemento muito importante no aprendizado de uma língua estrangeira, uma vez que “pode afetar diretamente a capacidade de aquisição fonológica de uma língua estrangeira” (Oliveira, 2015, p. 19).

Poucos trabalhos abordam o aprendizado da ortografia do português por estudantes estrangeiros (cf. Pinto, 2011; Cordeiro, 2018) – o que faz com que a presente proposta contribua para o estudo sobre o aprendizado do sistema de escrita em uma segunda língua. Assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar os erros ortográficos identificados em produções escritas de aprendizes estrangeiros de Português Língua Estrangeira (PLE), agrupando-os em categorias para análise de acordo com os tipos de erros encontrados.

2 A ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

“A ortografia é um fenômeno da escrita” que tem como função principal permitir a leitura, neutralizando a variação linguística (Cf. Cagliari, 2002, Cagliari, 2015), em uma tentativa de unificar a forma como se escreve em uma determinada língua, não estando “necessariamente associada de forma lógica à oralidade” (Roberto, 2016, p.146). Deste modo, a ortografia atua na parte gráfica e funcional da escrita, definindo o som das letras, ou seja,

as relações entre letras e sons – e vice-versa – serem (serão) controladas pela ortografia e não pelo princípio acrofônico do alfabeto (ou seja, letra “a” tem o som de “a”, letra “t” tem o som de “t”, etc). Com a ortografia, uma letra representará todos os sons que os falantes de todos os dialetos atribuem a ela em todas as palavras da língua. (Cagliari, 2009, p. 3)

A língua portuguesa usa o sistema de escrita do tipo alfabético, baseado no significante – diferente do sistema de escrita ideográfico que se baseia no significado (Cagliari, 1992). Assim sendo, vincula-se aos elementos sonoros da língua, cada elemento gráfico (letra) representará uma unidade sonora e que cada unidade sonora será representada por uma letra (Faraco, 2005). No entanto, essa relação não é tão simples como parece ser pois as regras ortográficas da língua seguem, também, “o princípio da memória etimológica” (Cf. Faraco, 2005, p. 9), ou seja, a origem das palavras é um critério a ser levado em consideração:

Ao operar com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação unidade sonora/letra não será 100% regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias. Serão estas representações que trarão dificuldades especiais não só para o alfabetizando, mas igualmente para o já alfabetizado. (Faraco, 2005, p. 10)

Embora a natureza da nossa ortografia seja essencialmente fonêmica, uma vez que procura representar o que é “funcionalmente significativo” (Kato, 2004), Kato (2004) afirma que a nossa ortografia tem, também, motivações fonêmica e fonética, fonética, lexical e diacrônica. Além disso, a nossa escrita possui uma “natureza parcialmente ideográfica pois: a) sua regularidade ortográfica pode ser regida por coerência lexical; b) tem natureza arbitrária se considerada do ponto de vista sincrônico” (Kato, 2004, p. 20).

As relações entre a cadeia fonológica e o sistema ortográfico variam de língua para língua, apresentando diferentes níveis de profundidade ortográfica, “que se distribuem em um contínuo que vai da quase total transparência à grande opacidade” (Soares, 2016, p. 89). Assim, são as chamadas ortografias transparentes aquelas cuja relação fonema-grafema é mais simples, mais direta, mais consistente e mais coerente; são chamadas ortografias opacas aquelas cuja correspondência fonema-grafema é mais complexa, ambígua, inconsistente e variável (Cf. Cook; Bassetti, 2005; Bassetti, 2008). Nesse contínuo, a ortografia do português brasileiro situa-se mais próxima de ortografias consideradas

transparentes, sendo, portanto, caracterizada como relativamente transparente. Apesar de ser relativamente transparente, há um descompasso entre os ajustes ortográficos e as mudanças diacrônicas, entre o registro ortográfico oficial e a língua falada, que impõe dificuldades que são mais visíveis em relação à escrita do que à leitura, pois “Essas regras são o resultado de um complexo jogo de interesses políticos, religiosos, ideológicos, culturais etc.

Nas línguas que utilizam o tipo de escrita alfabética, o valor do elemento gráfico varia de uma língua para outra, de acordo com suas regras ortográficas. Na língua portuguesa, são poucos os casos de correspondência biunívoca entre letras e sons (Lemle, 2004). De acordo com Lemle (2004), ocorre poligamia (um som que se associa a letras diferentes – ex.: [k] *ca*sa; [k] *qu*ilo), poliandria (uma letra que se associa a sons diferentes – ex. *exa*to [z], *táxi* [ks], *x*ale [S]) e rivalidades ou concorrências (duas letras estão aptas para representar um mesmo som, no mesmo lugar – ex: o [z] intervocálico – *me*sa, *certe*za, *ex*emplo). Assim, apenas a mediação fonológica não é suficiente para garantir o sucesso na escrita ortográfica.

Ainda que não tenha de lidar com todas as questões com as quais uma criança em fase de alfabetização em sua língua materna se depara, aprender o conjunto de regras de escrita de uma outra língua envolve questões que vão além da assunção da escrita e da leitura como um processo de codificar-decodificar. Conhecer e compreender as regras que governam a leitura e a escrita é de suma importância para a produção e a compreensão de textos que circulam socialmente. Sabemos que o ensino de uma língua estrangeira vai além dos elementos relacionados à oralidade. Alunos de intercâmbio acadêmico, funcionários de grandes empresas multinacionais precisam apresentar, também, um bom domínio das diversas práticas sociais da escrita. Além disso, muitos alunos estrangeiros, atualmente matriculados nos cursos de português, têm interesse ou precisam de uma certificação oficial de proficiência, no caso, o exame

Celpe-Bras. Documentos oficiais, exames e textos acadêmicos com certo grau de formalidade devem estar em acordo com o que estabelecem as normas ortográficas estabelecidas no Decreto nº 6.583.

Apesar de ser relativamente transparente, a escrita ortográfica das palavras da língua portuguesa exige do aprendiz um trabalho cognitivo para lidar com diferentes questões:

Uma boa parte das regularidades presentes na ortografia do português são de natureza mais complexa e exigem, não só análises mais sutis das correspondências grafo-fônicas e da tonicidade das vogais, bem como que a atenção do usuário seja deslocada para outros níveis de análise da língua, tais como a morfologia e a sintaxe. (Rego; Buarque, 2005, p. 23)

Compreendemos a ortografia, assim como Silva e Morais (2007, p. 65), como “um objeto de conhecimento que pode e deve ser incorporado através da reflexão” (cf. Morais, 1998, 1999; Rego; Buarque, 1999):

Não é demais destacar que a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, mas, ao contrário, uma construção em que os aprendizes elaboram hipóteses sobre como se escrevem corretamente as palavras de sua língua. Embora não coincidam, em muitos casos, com a norma ortográfica, essas hipóteses têm uma lógica que não pode ser subestimada (Silva; Morais, 2007, p. 65).

Diversos são os trabalhos que abordam a estrutura do nosso sistema ortográfico, elencando as regularidades que facilitam o aprendizado no ensino de português LM e as possíveis dificuldades encontradas: Lemle (2004), Faraco (2003), Morais (2005) são alguns deles. Outros trabalhos apresentam propostas para análise e classificação dos erros ortográficos, bem como analisa as suas motivações, como os trabalhos de Lemle (2004), Zorzi (1998), Miranda et al. (2005). Poucas são as pesquisas que abordam o aprendizado da ortografia por estudantes estrangeiros aprendizes do português brasileiro.

Diferente da realidade do ensino de língua materna, no ensino da língua estrangeira (LE), boa parte do alunato já domina algum sistema de escrita, já compreendendo, de alguma forma, a importância da escrita, as suas funções e

utilidades na sociedade contemporânea. Ademais, já desenvolveram estratégias, processos, habilidades para ler e escrever em sua língua materna, o que afeta a forma como eles aprenderão e usarão a escrita na língua estrangeira em suas tentativas de acerto. Se por um lado há uma vantagem na aprendizagem de uma outra língua, ou seja, a LE/L2, por outro, a língua materna do aprendiz, a L1, pode induzi-lo a cometer erros que falantes dessa língua não cometeriam.

Importante lembrar que

O aprendiz é confrontado com o problema de erros sempre que aprende/adquire uma língua. Os erros são, atualmente, considerados uma característica inevitável da aprendizagem, uma vez que o aprendiz está sujeito a cometer erros ao longo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua (Souza, 2011, p. 51).

De acordo com Maia (2009, p. 40), os erros acontecem porque os aprendizes estão buscando se aproximar da língua estrangeira. Eles são evidências de que estão usando determinado sistema linguístico e, segundo Ferreira Júnior (2007), é um processo contínuo de re(construção) ou (re)estruturação do conhecimento através da busca constante de adequação deste sistema às informações presentes no insumo linguístico.

Ao analisarmos o processo de aprendizado de uma segunda língua (ou língua estrangeira) e ao observarmos os erros encontrados e a concepção da sua importância na aquisição de uma nova língua, uma noção a ser levada em conta é a de interlíngua, conceito elaborado por Selinker (1972). A interlíngua seria, nessa lógica, um sistema linguístico único desenvolvido pelos aprendizes, em uma estruturação dinâmica, que se diferencia tanto da LM, quanto da LE. Dessa forma, a interlíngua é uma espécie de sistema linguístico híbrido, que contém elementos da língua materna e da língua estrangeira, “e que permite, na constante busca de sentido na aprendizagem da L2 por parte do aprendiz, que ‘identificações entre-línguas’ sejam feitas” (Ferreira Junior, 2007, p. 224).

A interlíngua, então, refere-se às etapas pelas quais o aprendiz percorre antes de alcançar sua meta ao aprender uma LE, isto é, a fluência comunicativa adequada de acordo com os seus objetivos e com o contexto em que está inserido (Rocha; Robles, 2017). Nessa lógica, entende-se que os erros do aprendiz não acontecem por acaso, mas são um reflexo da aquisição processual da LE, em que, nessa etapa anterior, um sistema de regras próprio é criado e pode ser observado através das tentativas de comunicação em uma LE, com interferências da LM do estudante.

O conceito de interlíngua torna-se necessário para compreender a ocorrência de erros na aquisição de uma língua, especialmente ao tratar-se de ortografia, pois entende-se este processo como fundamental para consolidação da aprendizagem completa, além de complexo por envolver a LM do aprendiz, os insumos recebidos da LE, e a própria produção da interlíngua, sendo tais movimentos importantes para alcançar a proficiência na língua estudada. Assim, a pesquisa considera os conceitos de erro e de interlíngua para realizar a análise dos textos.

3 METODOLOGIA

O *corpus* deste estudo é constituído por 47 textos produzidos por alunos estrangeiros, com idades entre 18 e 45 anos, regularmente matriculados em turmas no Curso de Português como Língua Estrangeira do Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Os participantes, provenientes de diferentes nacionalidades, possuíam níveis de proficiência distribuídos entre as seis etapas do curso: níveis Básico 1 e Básico 2, Intermediário 1 e Intermediário 2, Avançado 1 e Avançado 2. Os dados foram coletados ao longo dos anos 2022 e 2023, totalizando 942 ocorrências registradas⁷.

⁷ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética sob o número 50001921.0.0000.5531.

A coleta dos textos ocorreu em situações de produção escrita formal, desenvolvidas no âmbito do curso, com foco em tarefas que envolvem diferentes gêneros textuais, como redações descritivas, narrativas e argumentativas. Essa diversidade de gêneros possibilitou a observação de como os aprendizes aplicam as regras ortográficas em contextos variados de escrita.

Convém destacar que parte das produções analisadas foi realizada em formato digital, uma consequência do período de adaptação pedagógica pós-pandemia. Nessas produções, observou-se menor incidência de desvios ortográficos, uma vez que os próprios ambientes de escrita digital oferecem suporte automatizado de correção, como sublinhado de erro e sugestões de grafia. Esse fator, embora não invalide a análise, impõe uma ressalva metodológica: textos digitados tendem a apresentar menor número de ocorrências espontâneas de erro em comparação com textos manuscritos, o que pode influenciar a distribuição dos dados.

Os erros encontrados passaram por análise que leva em consideração as regras estabelecidas pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (2014). Trata-se de uma pesquisa de análise quantitativa e qualitativa, visto que contabiliza a frequência dos erros ortográficos e busca compreender suas possíveis causas e padrões, considerando fatores fonológicos, morfológicos e de interferência interlinguística.

A análise quantitativa foi realizada com auxílio de planilhas eletrônicas (Microsoft Excel), nas quais as ocorrências foram organizadas por grupos de tipos de erros identificados. Após a sistematização dos dados, foram gerados, no próprio Excel, gráficos e tabelas que sintetizam e ilustram os resultados obtidos. A análise qualitativa envolveu leitura minuciosa das produções e correlação entre o desvio e possíveis motivações linguísticas, com ênfase nas relações entre a estrutura fonológica da língua materna dos aprendizes e o sistema ortográfico do português brasileiro.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Após uma análise inicial dos erros ortográficos presentes nos textos, verificou-se que os erros ocorriam devido: 1) à ausência ou ao uso inadequado da acentuação gráfica; 2) à influência da fala na escrita; 3) ao não cumprimento de regras de convenção (orto)gráfica da língua portuguesa; 4) à influência de outra língua; 5) ao uso inadequado ou pela criação de uma palavra inexistente na língua portuguesa.

4.1 Erros no uso do acento gráfico

O acento gráfico pode ser compreendido como um recurso utilizado para marcar a tonicidade das sílabas em palavras que extrapolam as tendências prosódicas da língua (Ney; Miranda, 2019), isto é, uma marcação para destacar os casos prosódicos menos frequentes da língua, as exceções à regra. Para a análise das produções textuais, foram levados em consideração o acento agudo [´], o acento circunflexo [^] e o til [~], um acento gráfico auxiliar utilizado para marcar nasalidade das vogais a e o (cf. Scliar-Cabral, 2020)

Os erros cometidos com relação ao acento gráfico subdividem-se em dois tipos de ocorrência: a primeira ocorrência está atrelada à ausência do acento gráfico na escrita dos aprendizes, ou seja, omissão da marcação que é obrigatória de acordo com as normas ortográficas em vigor na língua portuguesa, como “ferias” em lugar de “férias”, e “numero” em lugar de “número”. A segunda ocorrência relacionada com a acentuação refere-se ao uso inadequado do acento, seja na marcação em sílabas incorretas, como “paramêtros” em lugar de “parâmetros”, e “espectacúlos” em lugar de “espetáculos”, seja na escolha equivocada do acento, como “económico” em lugar de “econômico”, e “privação” em lugar de “privação”.

4.2 Erros decorrentes da influência da fala na escrita

Aqui estão agrupados os erros que ocorrem quando o aprendiz busca transpor diretamente os sons percebidos na fala para a escrita. Agrupamos aqui os erros que também são comumente registrados na escrita de estudantes brasileiros, como a não representação da semivogal de ditongos fonéticos, a omissão do erre em final de palavras, e o alçamento de vogais pré-tônicas. São exemplos desta categoria: “uso” para “usou”, “professoris” para “professores”, “muda” para “mudar”, “disapego” para “desapego”, “muinto” para “muito”.

4.3 Erros decorrentes do não cumprimento das regras de convenção (orto)gráfica da língua portuguesa

Aqui estão agrupados os erros na escrita de palavras que não seguem as normas da ortografia da língua portuguesa, mas que não necessariamente demonstram influência de outra língua. São, portanto, erros que fogem às convenções do sistema ortográfico do português, como escrever “qem” ao invés de “quem”, muitas vezes decorrentes da omissão de letras, como em “camiho” para “caminho”, “futebolista” para “futebolista”; erros que são decorrentes da arbitrariedade das regras ortográficas da língua, como “guarda chuva” para “guarda-chuva”, “são Paolo” para “São Paulo”; erros que são provenientes da confusão entre grafemas que representam um mesmo fonema, como em “vosê” para “você”, “mixta” para “mista”, “con” para “com” e erros resultantes do desconhecimento de convenções gráficas da língua, como erros de separação silábica “invest-imento”; “conhecime-nto” ou consequentes do não cumprimento da regra que postula que se deve iniciar frases ou grafar nomes próprios com letra maiúscula, por exemplo.

Um outro erro frequente nas produções textuais dos alunos é a inclusão ou omissão de letras na escrita. São exemplos de inclusão de letras: “dentrou” para “dentro”, “quaser” para “quase”, “torenei” para “treinei”, “gostavamaos” para “gostávamos”; e de omissão de letras: “alemãs” para “alemães”, “ilhina” para “ilhinha” e “perla” para “pela”.

4.4 Erros decorrentes da influência de outra língua

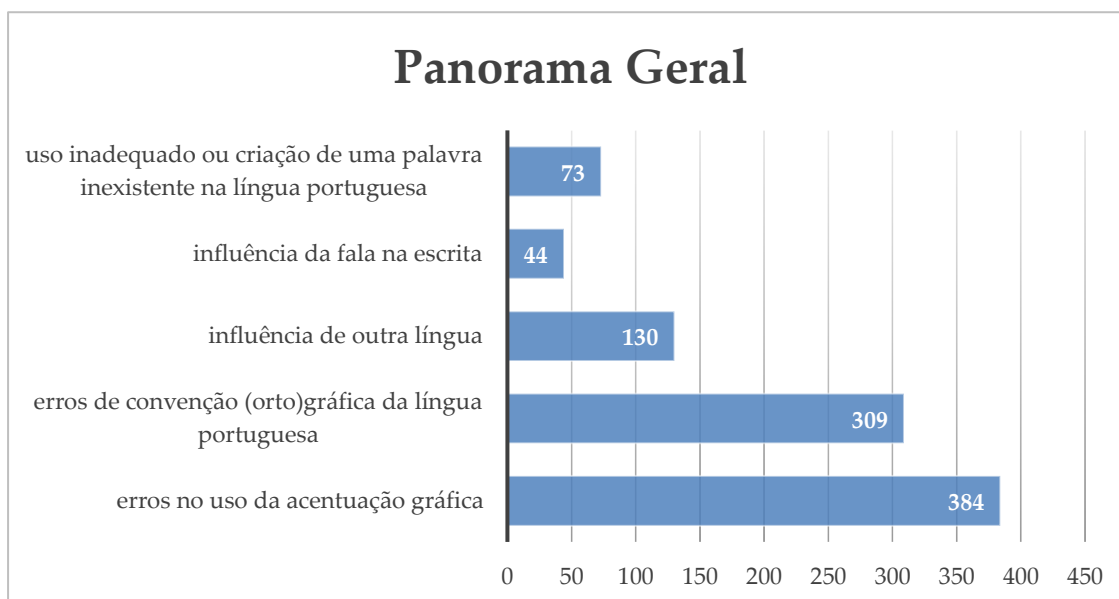
Outro tipo de erro presente está relacionado à influência de outra língua na escrita, geralmente a língua materna do aprendiz, também chamados de erros interlinguais. Como exemplo, observa-se a escrita de “joya” em lugar de “jóia”, “punto” em lugar de “ponto”, exemplos de interferência da língua espanhola no momento da produção textual em língua portuguesa; ou “different” para “diferente”, “brazil” para “Brasil”, exemplos de interferência da língua inglesa na produção textual.

4.5 Erros decorrentes de uso inadequado ou da criação de vocábulos inexistentes

Aqui estão agrupados os erros decorrentes de um uso inadequado das letras, em função de uma confusão entre sons. Por exemplo: “bataria” para “bateria”, “acarajá” para “acarajé”, “seperam” para “separam”. Aqui também estão os erros decorrentes da escrita de vocábulos inexistentes, criados a partir de regras de formação de palavras da língua portuguesa, mas que não estão dicionarizadas: “reflexionar”, “depressavação”, “costal”. Essa criação de palavra nova, quer uma criação original, quer uma criada em decorrência de uma tradução emprestada, é denominada por Kumaravadivelu (1998 apud Allain; Durão, 2022) como “transferência criativa”.

O gráfico 1 abaixo apresenta os resultados da análise realizada.

Gráfico 1: Panorama Geral



Fonte: Autoria própria, elaborada para o artigo Análise de erros ortográficos na escrita de estudantes estrangeiros aprendendo português brasileiro, 2025.

De uma maneira geral, a ortografia da língua portuguesa não apresentou grandes dificuldades para os estudantes estrangeiros do grupo analisado, geralmente falantes de espanhol, francês e inglês. O fato de a língua portuguesa possuir uma ortografia relativamente mais próxima da transparência pode justificar tal facilidade. No entanto, alguns tipos de erros são mais frequentes e precisam ser levados em conta pelos docentes de PLE, como, por exemplo, a acentuação gráfica.

Como pode ser observado no Gráfico 1, ocorre uma prevalência de erros relacionados ao uso do acento gráfico. Em tal categoria, foram considerados dois tipos de ocorrência: omissão e uso inadequado do acento. O Gráfico 2 abaixo mostra o percentual de ocorrência de erros de acentuação nos dados analisados.

Gráfico 2: Erros relacionados ao uso do acento gráfico

Fonte: Autoria própria, elaborada para o artigo Análise de erros ortográficos na escrita de estudantes estrangeiros aprendendo português brasileiro, 2025.



A omissão do acento gráfico é, entre os erros ortográficos, o mais registrado. Tal fato corrobora os achados de Sousa (2011), ao analisar os erros na produção escrita de aprendizes do português LE. Entre os acentos gráficos, a omissão do acento agudo ocorre com mais frequência do que os demais acentos gráficos, possivelmente pelo número mais elevado de palavras marcadas com este tipo de acento, visto que ele assinala não apenas as vogais tônicas das sílabas com vogais abertas *e* e *o*, como também pode ocorrer com as vogais *i* e *u*, diferentemente do acento circunflexo, que marca apenas vogais fechadas, e do til, que possui um uso restrito as vogais *a* e *o*.

Uma outra categoria em que os erros são relativamente frequentes é a categoria relacionada aos erros de convenção (orto)gráfica. Aqui estão erros decorrentes de um desconhecimento desde regras básicas da ortografia da língua portuguesa, como a letra *q* sempre aparecerá seguida da letra *u*, nomes próprios são ortografados com letra maiúscula, até regras mais complexas e arbitrárias, como o uso do hífen em *guarda-chuva*. Considerando o ensino de língua

portuguesa como LM, Cagliari (1999), afirma que esse tipo de erro evidencia que a ortografia não corresponde apenas à transcrição da fala, mas a um sistema de representação da língua que possui suas próprias convenções. Morais (1998) propõe uma distinção entre as palavras regulares e irregulares, considerando as regulares como passíveis de compreensão das regras subjacentes à sua ortografia, enquanto as irregulares seriam aquelas que dependeriam da memorização para a sua escrita correta, pois não seguem regras previsíveis da língua, como por exemplo a palavra “*exame*”, em que o “*x*” representa o som de /z/. Conseqüentemente, assim como no ensino de português como LM, a ortografia precisa ser objeto de estudo também na aula de PLE, necessitando ser ensinada e sistematicamente praticada (cf. Morais 1998).

Erros categorizados como consequentes da influência de outra língua, geralmente a língua materna do aprendiz também são frequentes. É fundamental compreender que a língua materna não deve ser excluída do processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, ela constitui uma base essencial para a aquisição de novos conhecimentos linguísticos, além de representar um importante elemento cultural. Nesse sentido, Cook (2001) defende que “a língua materna é um recurso positivo para o aprendiz de segunda língua; ela fornece uma base a partir da qual novas estruturas linguísticas podem ser compreendidas e internalizadas”.

Com relação à interferência da fala na escrita, devemos levar em consideração, como dito anteriormente, que a ortografia do português brasileiro se vincula aos elementos sonoros da língua, o que gera alguns empecilhos, visto que a fala é variável e a ortografia não está “necessariamente associada de forma lógica à oralidade” (Roberto, 2016, p.146). Existem muitas formas de se falar a mesma coisa, assim é esperado que enquanto aprendentes de uma nova língua haja uma interferência da oralidade. Ao escrever, na tentativa de imitar a fala, percebemos divergências na escrita ortográfica, trazendo à tona a

convencionalidade da língua escrita e a impossibilidade de se acompanhar as variedades da oralidade.

Assim, os desvios ortográficos decorrentes da influência da oralidade ocorrem quando o aprendiz busca transpor diretamente os sons percebidos na fala para a escrita. Exemplos típicos incluem formas como “*árvoris*” no lugar de “*árvores*”, evidenciando a elevação vocálica, fenômeno em que a letra *e* é percebida e reproduzida como [i] em posição átona final de palavras em grande parte delas. Esse padrão se estende também a verbos no infinitivo, como em “*muda*” em vez de “*mudar*”, configurando uma apócope da consoante final “*r*”, que ocorre na fala e é reproduzida de forma não normativa na escrita.

Ao formular hipóteses acerca da grafia de determinados vocábulos, observa-se que, influenciados pela oralidade, os aprendizes da língua portuguesa, tendem a escrever de acordo com aquilo que compreendem dos sons que identificam e percebem em sua própria produção linguística, refletindo a maneira como processam os sons (a exemplo de “*disapego*” ao invés de “*desapego*” e “*seija*” ao invés de “*seja*”). Também podem se aproximar dos sons que conhecem e que naturalmente produzem, mas seguindo os padrões da LM, como um estudante japonês que produziu “*tranquiro*” ao invés de “*tranquilo*”, visto que o fonema /l/ não é um som distinto do /□/ em japonês. Em alguns casos, utilizam também uma língua de apoio para fazer uma adaptação linguística, geralmente o inglês, ou outra língua próxima ao português brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os erros ortográficos são fenômenos recorrentes e esperados neste processo, pois os estudantes estão na fase de internalização das convenções ortográficas da LE que possuem o objetivo de aprender. Segundo Carraher (1990), os erros ortográficos cometidos durante a aprendizagem de uma LE não

são aleatórios, mas podem ser interpretados ao serem levadas em consideração as convenções que fazem parte da norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades, visto que esses desvios apontam para as dificuldades encontradas pelos estudantes ao escreverem palavras que não estão acostumados graficamente.

Além disso, o pleno desenvolvimento e aquisição de uma estrutura linguística é não linear e irregular (Ferreira Junior, 2007), o que significa dizer que o estudante passa por estágios de aprendizagem e pode até mesmo utilizar duas formas ortográficas diferentes para se referir à mesma palavra no texto, situação observada nas análises feitas. Isso pode ser considerado como tentativas de consolidar a LE de acordo com as suas regras, o que implica nos erros que, como já antes dito, são importantes nessa etapa.

Torna-se importante lembrar que não existem apenas fatores linguísticos e cognitivos em jogo. Outros fatores devem ser levados em consideração pelo professor, como a falta de atenção na escrita do texto, que pode levar ao aparecimento de erros, a influência de outras línguas, que são variadas no contexto de ensino de PLE e que podem contribuir ativamente com o processo ou também trazer dúvidas, como, por exemplo, um estudante que possui LM que não utiliza a acentuação gráfica para marcar tonicidade, e os contextos socioculturais de cada aprendiz, que podem afetar o processo de aquisição.

Com relação aos erros mais encontrados, pode-se perceber que a interferência de uma outra língua acontece, mas o desconhecimento de regras da ortografia da língua portuguesa é uma das principais fontes para a presença de erros, como os casos encontrados que fogem da convenção gráfica da língua portuguesa, e, principalmente, os casos de acentuação gráfica, que foram maioria absoluta em todos os níveis. Assim, pesquisas sobre como têm sido abordadas a ortografia e a acentuação nos materiais didáticos e nas aulas de PLE são

necessárias, para pensar em medidas que propiciem aos estudantes um conhecimento efetivo das regras da ortografia portuguesa.

A predominância de erros ligados a irregularidades e convenções arbitrárias evidencia que materiais didáticos de PLE precisam dedicar maior espaço à ortografia, tradicionalmente tratada como conteúdo secundário ou periférico. A elaboração de sequências didáticas que articulem fonologia, morfologia e ortografia pode contribuir para reduzir a lacuna identificada no presente estudo, como, por exemplo: 1 - Abordagens sistemáticas e contínuas de ensino da ortografia, especialmente da acentuação e dos grafemas múltiplos do português; 2 - atividades contrastivas entre o português e a LM dos aprendizes, com o objetivo de reduzir a interferência interlinguística; 3 - práticas de escrita manuscrita, dado que o uso frequente de ambientes digitais com corretores automáticos pode mascarar dificuldades reais dos estudantes; 4 - estratégias metalinguísticas, que promovam reflexão explícita sobre regras, irregularidades e padrões ortográficos do português.

A relevância deste trabalho está, portanto, em oferecer subsídios que ampliem as discussões e reflexões sobre o ensino de ortografia do português para estrangeiros. Ao reunir dados empíricos e discutir implicações pedagógicas, a pesquisa contribui para uma compreensão das dificuldades encontradas pelos aprendizes no aprendizado da ortografia do português, permite uma análise mais detalhada dos erros ortográficos e pode ser utilizada como um referencial para o desenvolvimento de práticas de ensino mais eficazes. Espera-se, assim, apoiar professores e pesquisadores na construção de abordagens menos mecânicas e mais sensíveis às dificuldades reais dos aprendizes, promovendo um trabalho ortográfico que seja não apenas corretivo, mas verdadeiramente reflexivo sobre as normas da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

Acordo ortográfico da língua portuguesa: atos internacionais e normas correlatas. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

ALLAIN, Sandrine; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Interlíngua, análise de erros e influências interlinguísticas: experiências de ensino e aprendizagem on-line de FLE. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 25, n. 49, p. 108-142, 2022.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. **LAMPRECHT, RR et al. Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 169-190, 2012.

BASSETTI, Benedetta et al. Orthographic input and second language phonology. In: **Input matters in SLA.** MULTILINGUAL MATTERS LTD, 2008. p. 191-206.

CAGLIARI, Luiz C. Ortografia na vida e na escola. MASSINI-CAGLIARI, G. e CAGLIARI, L. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-95, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**, n. 20, p. 43-58, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Ortografia não é apenas escrever palavras com a grafia correta. Campinas: **Revista ComCiência**, n. 113, p. 0-0, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (org.) **Ortografia da língua portuguesa:** história, discurso, representações. São Paulo: Contexto, 2015. P. 17 – 52.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (orgs.). **Language and communication.** Singapura: Longman, 1990 [1983]. p. 2-27.

CORDEIRO, Daisy. Análise de erros na produção escrita de estudantes de PL2: uma abordagem sociocultural. **Domínios de Linguagem**, v. 12, n. 2, p. 803-838, 2018.

COUTSOUGERA, Photini. The impact of orthography on the acquisition of L2 phonology: Inferring the wrong phonology from print. In: **Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference.** 2007. p. 1-5.

CRUZ, Junia Moreira da. Português como língua estrangeira para refugiados: inserção social em consonância com o interculturalismo. In: COURA-SOBRINHO, J. (Org.). **Estudos em português como língua estrangeira:** um panorama da área. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017. P. 45-56.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRA JUNIOR, Fernando G. Uma interlíngua conexionista. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, p. 219-231, 2007.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2004.

MAIA, Ana Meire Bezerra da. **Os erros de interlíngua na produção escrita da LE (inglês):** um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito

-
- Federal. 2009. 111 f. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Letras. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- MIRANDA, Ana Ruth Moresco; DA SILVA, Michelle Reis; MEDINA, Sabrina Zitzke. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. **Linguagens & Cidadania**, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, Artur Gomes de. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 7 - 19.
- MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam. MEC. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: 2012**, v. 1, p. 6-18.
- NEY, Luanda Alvariza Gomes; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o acento gráfico na aquisição da escrita: ortografia e fonologia. **Ilha do Desterro**, v. 72, p. 223-248, 2020.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 52, p. 409-433, 2013.
- OLIVEIRA, Caio Frederico Lima Correia Novais de. **A influência da ortografia na percepção e produção do inglês como língua estrangeira**. 2015. 107 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.
- PEREYRON, Leticia; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. A transferência vocálica em falantes bilíngues e trilingües: uma concepção de língua como sistema adaptativo complexo. **Revista virtual de estudos da linguagem-ReVEL**. Novo Hamburgo, RS. Vol. 14, n. 27 (ago. 2016), p. 226-265, 2016.
- PINTO, Matilde Bernardes. **Desvios na representação ortográfica das vogais posteriores por aprendentes de português língua não materna (PLNM)**. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra (Portugal).
- REGO, Lucia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. **O aprendizado da ortografia**, v. 3, p. 21-41, 1999.
- ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. Parábola, 2016.
- ROCHA, Nildicéia Aparecida; ROBLES, Ana María del Pilar Altamirano. Interferências Linguísticas durante a interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 25, n. 2, p. 641-680, 2017.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Conhecimentos necessários para saber ler os acentos gráficos no português. **Confluência**, p. 9-24, 2020.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 61 - 76.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUSA, Sandra Santos. **Análise de Erros na Produção Escrita de Aprendentes de Português Língua Estrangeira: Nível A1 2**. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto (Portugal).

VILLELA, Ana Maria Nápoles; DE OLIVEIRA NEVES, Liliane; TOSATTI, Natália Moreira. Relações de poder no exame Celpe-Bras. **Linha D'Água**, v. 30, n. 1, p. 115-126, 2017.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. 1998.

Nota do editor:

Artigo submetido para avaliação em: 06 de novembro de 2025.

Aprovado em sistema duplo cego em: 16 de novembro de 2025