

Refletindo sobre ‘erros’ em sala de aula: ativação da consciência metalinguística em aprendizes de português como língua estrangeira (ple) na correção de duas produções escritas infantis

Reflecting on ‘mistakes’ in the classroom: activating metalinguistic awareness in portuguese foreign language (pfl) learners when correcting two children’s written productions

Editora-chefe

Marcia dos Santos
Machado Vieira

Editores Associados

Leonie Ette
Miguel Gutiérrez Maté
Patrícia de Ramos

Recebido: 20/06/2024

Aceito: 01/10/2024

Como citar:

FARIA, Carla Valeria de Souza. Refletindo sobre ‘erros’ em sala de aula: ativação da consciência metalinguística em aprendizes de português como língua estrangeira (ple) na correção de duas produções escritas infantis. *Revista Diadorim*, v.26, n.2, e64474, 2024. doi: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2024.v26n2a64474>

Carla Valeria de Souza Faria 

Universidade de Trieste, Departamento de Ciências Jurídicas, da Linguagem, Interpretação e Tradução, Trieste, TS, Itália.

E-mail: carlavaleria.desouzafaria@units.it

Resumo

O objetivo deste trabalho é verificar quais conhecimentos metalinguísticos aprendizes de português como língua estrangeira (PLE) matriculados na graduação em *Comunicazione Interlinguistica Applicata* na *Università degli Studi di Trieste* (Itália), em sua maioria itálofonos e nas fases inicial (nível A2) e intermediária de formação (níveis B1/B2) do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECCR, *LinguaDue I*, 2020), ativam quando convidados a realizar tarefas de leitura e de correção de erros com reescrita dos textos em sala de aula e posterior comentário às correções em casa. Para a realização dessas tarefas, que resultaram na

constituição de um pequeno *corpus*, foi elaborado um experimento no qual se apresentavam duas breves narrações escritas por alunos de turmas de alfabetização de escolas particulares da cidade de Recife publicadas em Silva, Morais e Melo (2005, p. 15). As produções infantis utilizadas apresentam principalmente problemas ortográficos (dificuldades na representação da relação fonema/grafema e de segmentação de palavras) e de organização textual (ausência de pontuação, repetições, presença de conectivos da oralidade). Durante a realização da tarefa 1, a etapa de leitura em voz alta das produções infantis gerou dois resultados diferentes: um positivo e um negativo. No resultado positivo, as/os estudantes conseguiram recuperar palavras como *um dia (udia)* ou *prendeu (predeu)*; no negativo, as/os estudantes demonstraram saber como certos grafemas devem ser pronunciados em certos contextos, mas isso acabou por dificultar a recuperação de algumas palavras escritas e/ou acentuadas de maneira errada. Um exemplo disso é a palavra *cócega /'kõ.se.gal/* escrita *cosica /ko.'zi.ka/* por uma das crianças. O artigo busca também analisar as vantagens e desvantagens de utilizar produções autênticas de sujeitos em fase de alfabetização na ativação da consciência metalinguística de aprendizes de PLE na tarefa de correção e análise de erros.

Palavras-chaves

Consciência metalinguística; Aprendizes de PLE; Correção de erros.

Abstract

This study aims to find out what metalinguistic knowledge Portuguese as a foreign language (PFL) learners in the degree course *Comunicazione Interlinguistica Applicata* at the *Università degli Studi di Trieste* (Italy) activate when asked to perform reading and error correction tasks, rewriting the texts in class and then commenting on the corrections at home. The majority of these learners are Italian-speaking and are at the beginning (level A2) and intermediate (levels B1/B2) stages of training, as defined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, *LinguaDue I*, 2020). To carry out these activities, which resulted in a small *corpus*, we presented two short stories written by students from literacy classes in private schools in the city of Recife, as published in Silva, Morais and Melo (2005, p. 15). The children's productions mainly show problems with spelling (difficulties with phoneme/grapheme relations and word segmentation) and textual organization (lack of punctuation, repetition, and the prevalence of oral connectives). During Task 1, the reading aloud phase of the children's productions generated two different results: one positive and one negative. On the positive side, the students were able to retrieve words such as *um dia (udia)* or *prendeu (predeu)*; on the negative side, the students showed that they knew how certain graphemes should be pronounced in certain contexts, but this

made it difficult to retrieve some misspelled and/or accented words. An illustrative example of which is *cócegas* /'kɔ.se.ga/ (tickle) written *cosica* /ko.'zi.ka/ by one of the children. The article also seeks to analyse the advantages and disadvantages of using authentic productions by literacy learners to activate the metalinguistic awareness of PFL learners in the task of correcting and analysing errors.

Keywords

Metalinguistic awareness; PFL learners; Error correction.

Introdução

A consciência metalinguística desempenha pelo menos dois papéis importantes no desenvolvimento da leitura: num primeiro momento, permite o mapeamento dos elementos da oralidade no sistema de escrita, fundamental para a decodificação das palavras; e num segundo momento, quando a/o aprendiz já desenvolveu uma consciência metalinguística mais aprofundada, isto é, uma melhor compreensão do funcionamento interno das palavras do ponto de vista fonológico, ortográfico e morfológico, e pode aplicá-la numa abordagem analítica para a inferência lexical durante a leitura (Ke; Zhang; Koda, 2023; Roehr-Brackin, 2018).

Diferentemente da aquisição de língua materna (LM), adultos ou jovens adultos alfabetizados que se encontram em processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), já trazem uma bagagem de conhecimento metalinguístico, isto é, “a capacidade de refletir e analisar de forma consciente e intencional os componentes estruturais da linguagem” (Figueira; Pinto; Ojeda, 2019, p. 6), desenvolvido na própria LM e que pode ser ativado durante esse processo.

Um dos motivos pelos quais o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QEQR, *LinguaDue I*, 2020) promove o desenvolvimento do plurilinguismo e do pluriculturalismo é justamente porque o seu desenvolvimento “melhora a percepção de como diferentes línguas se organizam, nos aspectos que têm em comum e nos específicos (desenvolvendo uma consciência metalinguística, interlinguística ou, por assim dizer, “hiperlinguística”)¹, (QEQR, *LinguaDue I*, 2020, p. 30, tradução nossa).

Portanto, no ensino de português como língua estrangeira (PLE) almejamos que a/o aprendiz seja capaz de acionar os conhecimentos metalinguísticos já desenvolvidos

¹ No original: “migliora la percezione di come si organizzano lingue diverse, negli aspetti che hanno in comune e in quelli specifici (sviluppando una consapevolezza metalinguistica, interlinguistica o, per così dire, “iperlinguistica”).”

na sua LM e também em outras línguas estrangeiras do seu repertório linguístico, como o conhecimento das normas ortográficas para suportar o desenvolvimento desse ‘novo’ conhecimento/consciência na aprendizagem do português: i) uma consciência de tipo fonético/fonológico no estabelecimento das relações, nem sempre biunívocas, entre fonemas e grafemas (Faria, 2023); ii) morfológico, de reconhecimento e combinação de morfemas - raízes, prefixos e sufixos, como a correta concretização da relação fonema/grafema quando esta representa o morfema de terceira pessoa do plural do pretérito perfeito simples *-ram* e do futuro do presente *-rão*, ou ainda a terceira pessoa do singular do pretérito perfeito simples dos verbos da 1ª conjugação *-ou*; iii) textual-discursivo, reconhecer os diferentes tipos e gêneros textuais e ser capaz de identificar e reproduzir características estruturais e lexicais dos mesmos; iv) sintático, a organização estrutural da frase; v) semântico, a representação do significado; vi) pragmático, a língua em uso na enunciação (Gerhardt, 2016; Peppoloni, 2018).

As/Os estudantes que participaram do experimento, explicado mais adiante, são em sua maioria itálofonos e estão matriculados na graduação em *Comunicazione Interlinguistica Applicata* na *Università degli Studi di Trieste* (UniTS) – Itália. Parte encontra-se numa fase inicial (nível A2) de formação do QEER e parte na intermediária (níveis B1/B2).

O objetivo deste experimento é identificar quais conhecimentos metalinguísticos aprendizes de PLE ativam quando convidados a realizar tarefas de leitura e de correção de ‘erros’ com reescrita dos textos e escrita de comentários às correções. Além disso, buscamos também analisar as vantagens e desvantagens de utilizar produções autênticas de sujeitos em fase de alfabetização e da leitura silenciosa e em voz alta na ativação da consciência metalinguística de aprendizes de PLE em tarefas de correção e análise de erros.

Para tanto, propusemos a três diferentes grupos de aprendizes de PLE da UniTS (1º, 2º e 3º anos) uma mesma atividade que consistia em duas tarefas: a primeira, em sala de aula, de leitura e correção de duas breves produções infantis realizadas por duas crianças brasileiras em fase de alfabetização numa escola particular de Recife, com posterior reescrita dos textos pelos estudantes; e a segunda, em casa, de explicação em italiano dos aportes feitos.

Antes de passarmos à metodologia que engloba o perfil das/dos estudantes, a constituição do *corpus* e a descrição do experimento com subsequente análise dos dados, cabe uma descrição do tipo de graduação em que estão matriculados as/os aprendizes.

Descrição do curso de graduação

A graduação em *Comunicazione Interlinguistica Applicata*, ofertada pela *Università degli Studi di Trieste* (UniTS) - Itália, forma especialistas em comunicação interlíngua para atuar em empresas, instituições nacionais e internacionais, consulados e embaixadas, entidades locais, setor de saúde, agências de tradução, agências de organização de congressos, feiras comerciais e como profissional liberal. O curso, com duração de três anos, prevê uma prova de ingresso eliminatória, e as/os estudantes admitidos têm de escolher para o seu percurso trienal, obrigatoriamente, três línguas estrangeiras curriculares assim distribuídas:

- 1ª língua: inglês, francês, alemão ou espanhol (língua na qual fez a prova de ingresso);
- 2ª língua: alemão, espanhol, francês, inglês ou russo;
- 3ª língua: alemão, árabe, esloveno, espanhol, francês, neerlandês, **português**, russo, ou servo-croata.

As/Os estudantes também podem cursar o primeiro ano de uma 4ª língua, escolhida entre as terceiras, como disciplina optativa.

Como podemos ver na lista acima, o inglês não figura entre as línguas que podem ser escolhidas como terceira e o russo não pode ser escolhido como primeira. Outras, como **português**, árabe, neerlandês, esloveno ou servo-croata, só podem ser escolhidas como terceira língua. A consequência disto é uma carga horária diferenciada, embora o ensino das três línguas seja obrigatório nos três anos de curso. As terceiras línguas, como é o caso do português, têm a seguinte carga horária na disciplina curricular *Lingua e Traduzione*²: 60h no 1º ano, 30h no 2º e 30h no 3º. Algumas línguas contam com a figura de um colaborador linguístico a tempo indeterminado ou não, outras com contratos de *Attività didattica integrativa (ADI)* com carga horária prevista de 30h para cada ano de estudo, como é o caso atual do português.

Em relação aos níveis de aprendizagem concebidos pelo QEQR, esperamos que as/os estudantes das terceiras línguas, cujo ensino normalmente parte do zero, alcancem os níveis A2 ao final do 1º ano, B1 ao final do 2º e B2 ao final do 3º.

Na Tabela 1, podemos observar a carga horária do ano letivo atual (2023/24) e a do ano anterior (2022/23), além do número de estudantes inscritos na disciplina *Lingua e Traduzione Portoghese*. Em 2023/24, todos os estudantes foram contemplados com as horas de atividade didática integrativa ministradas por uma docente de

² A depender das línguas escolhidas, por exemplo o português, a disciplina passa a se chamar *Lingua e Traduzione Portoghese I, II, III*.

norma europeia (PE). No ano anterior, 2022/23, o 1º ano (atual 2º) e o 2º (atual 3º) só puderam usufruir das aulas da disciplina curricular obrigatória com docente de norma brasileira (PB).

Tabela 1 – Público alvo: disciplina e carga horária por ano letivo de Português

	1º ano		2º ano		3º ano	
	2022/23	2023/24	2022/23	2023/24	2022/23	2023/24
Ano Letivo	2022/23	2023/24	2022/23	2023/24	2022/23	2023/24
N.de estudantes	27 ³	+/- 40	15	+/-15	14	14
<i>Lingua e Traduzione Portoghese</i>	60h PB	60h PB	30h PB	30h PB	30h PB	30h PB
<i>ADI (Attività di didattica integrativa)</i>	–	30h PE	–	30h PE	–	30h PE
Nível ao final do ano letivo	A2	A2	B1	B1	B2	B2
N. de tarefas entregues	–	25	–	7	–	4

Fonte: Elaboração própria

Metodologia

Constituição do corpus

O *corpus* desta pesquisa é composto por 36⁴ produções escritas realizadas no 1º semestre de 2024 assim subdivididas: 25 do 1º ano, 7 do 2º e 4 do 3º, resultado de duas tarefas propostas a aprendizes de PLE, uma em sala de aula e outra em casa, descritas mais adiante.

A ideia desse experimento nasce da leitura de uma atividade proposta por Silva, Morais e Melo (2005, p. 15), no módulo “Ortografia na sala de aula”, aos participantes de um curso de formação de professores para que refletissem sobre os tipos de erros ortográficos cometidos pelas crianças em fase de alfabetização, de modo a terem subsídios para o planejamento do ensino da norma ortográfica:

³ Muitos estudantes também escolhem o português como 4ª língua no 1º ano de curso, frequentando uma única anualidade, daí o menor número de inscritos no 2º ano.

⁴ Por ser um experimento facultativo, nem todos os participantes presentes durante a realização da tarefa em sala de aula entregaram, depois, a complementação feita em casa.

Observe os textos apresentados abaixo, os quais foram escritos por alunos de turmas de alfabetização, de escolas particulares da cidade do Recife, e reflita com o seu grupo sobre a seguinte questão: O que nos revelam os erros ortográficos cometidos por estas crianças? (Silva; Morais; Melo, 2005, p. 15).

Os autores esperavam que os professores percebessem que há irregularidades mas também regularidades na correspondência fonema/grafema e que a ortografia passasse a ser “concebida nas escolas como um objeto de conhecimento que se ensina e se aprende através da compreensão e não apenas da memorização” (Silva; Morais; Melo, 2005, p. 8).

Sendo a ortografia da língua portuguesa classificada numa “posição intermédia” (Martins, 2022, p. 283) no que refere ao *continuum* [+ transparente / + opaco] da consistência de correspondências biunívocas entre fonemas e grafemas⁵, e a do italiano como mais próxima do “polo da transparência” (Martins, 2022, p. 283), surgiu-nos a ideia de utilizar textos autênticos produzidos por crianças de turmas de alfabetização para identificar que tipo de reflexão metalinguística e metatextual as/os aprendizes de PLE dos níveis inicial e intermediário são capazes de ativar durante o seu percurso de aprendizagem formal da língua, e assim testar a capacidade de um estudante adulto estrangeiro de recuperar a ortografia de algumas palavras seja por meio da memorização de sua forma escrita seja por meio do conhecimento das regularidades existentes na relação fonema/grafema.

Perfil das/dos aprendizes participantes da pesquisa

No ano letivo em questão, 2023/24, as/os estudantes que participaram do experimento e entregaram a folha com as tarefas completadas são em sua maioria itálofonos, com exceção de uma estudante do 1º ano, de origem ítalo-tcheca, que frequentou as aulas como participante do programa Erasmus, e duas do 2º ano: uma de origem brasileira e outra, argentina. Esta última está na Itália há dois anos para cursar a graduação. Em relação à estudante brasileira, poderíamos dizer que, de certa forma, tem um perfil de língua de herança, pois chegou à Itália muito pequena, tendo feito a escolarização obrigatória na escola italiana, como se pode depreender do seu testemunho:

Aprendi a ler aos quatro anos em casa, mas não cheguei ao ponto de aprender a escrever. Fui alfabetizada principalmente na Inglaterra. Antes de vir para a Itália fiquei mais 6 meses no Brasil e completei um semestre na primeira série, onde fiz até um curso com uma

⁵ Segundo Veloso (2022, p. 69), essa posição é considerada intermédia porque o português “conserva propriedades “mistas” dos sistemas transparentes e dos sistemas opacos”.

professora de recuperação que me ajudou a escrever corretamente. Infelizmente quando vim para a Itália tive que refazer de novo a primeira série porque as professoras daqui duvidavam que eu iria aprender rapidamente a língua, mas em 5 meses já sabia ler e escrever enquanto meus colegas italianos estavam ainda aprendendo. Infelizmente durante os anos perdi muito a parte escrita do português porque as ocasiões em que praticar eram raras. (Estudante CE, 2º ano, 2024).

O foco principal da atividade concentrava-se na relação grafema/fonema, isto é, a partir da leitura de textos escritos as/os estudantes tinham de ser capazes de recuperar a grafia correta das palavras, seja por memorização da forma, quando essa relação é imprevisível, seja por conhecimento das regularidades diretas, contextuais ou morfossintáticas para o estabelecimento dessa relação, e, depois, de explicar por que as correções foram feitas, um desafio não tão simples para estudantes estrangeiros.

As tarefas foram apresentadas digitadas numa folha de papel A4, como ilustrado na Figura 1, e depois foi explicado oralmente como as/os estudantes teriam de proceder.

Nome: _____

Tarefa 1: Os textos apresentados abaixo, foram escritos por alunos de turmas de alfabetização. Reescreva-os fazendo as devidas correções.

Era uma ves um coelho muito
goloso u dia eli foi navega ai o barco
virou ai eli siafogueu ai o o tubarão comeu eli
ai eli falou aci é muito escuro
ai o coelho féis cosica na guela deli ai eli fico livre

Um dia o homen aranha foi para um logar ele se emcomtrou com
um homen que quiria matar o honmen aranha ai como o homen aranha
sabia que ele queria matar ele ele saiu de lar i emcomtrou
um ladrão ai ele jogou a teia ai predeu u ladrão.

Tarefa 2: Explique, em italiano, todas as correções feitas.

Figura 1 – Folha com as tarefas

Fonte: Elaboração própria

Procedimento: as tarefas

O experimento contava com a realização de duas tarefas: uma em sala de aula e a outra em casa. A Tarefa 1 tinha como objetivo que as/os estudantes identificassem os erros nas duas produções infantis e reescrevessem os dois textos breves fazendo correções/ajustes necessários, e a Tarefa 2 consistia na explicação, por escrito, das correções e dos ajustes realizados, em italiano. Reproduzimos abaixo, para facilitar a leitura, os textos presentes na Figura 1.

Tarefa 1

- a. Era uma **ves** um coelho muito **goloso** **udia** ele foi **navega** o barco virou aí **eli** **siafogu** aí o **o** tubarão comeu **eli** aí **eli** falou **aci** é muito escuro aí o coelho **féis** **cosica** na **guela** **deli** aí **eli** **fico** livre
- b. Um dia o **homen** aranha foi para um **logar** ele se **emcomtrou** com um **homen** que **quiria** matar o **homen** aranha **ai** como o **homen** aranha sabia que ele queria matar ele ele saiu de **lar** **i** **emcomtrou** um ladrão aí ele jogou a teia aí **predeu** **u** ladrão.
(Silva; Morais; Melo, 2005, p. 15, grifo nosso).

Como podemos observar, os textos apresentam não só vários desvios ortográficos na representação da relação grafema/fonema (*ves, eli, logar, homen, emcomtrou*, entre outros), mas também questões relacionadas à segmentação de palavras (*udia, siafogu*), à morfologia (ausência de morfemas modo-temporal e número-pessoal nos verbos, *navega, fico*), à sintaxe (pronome *ele* como clítico acusativo, *matar ele*) e à organização textual (ausência de pontuação, uso de conector da oralidade ‘aí’, repetições).

Etapas da tarefa 1, em sala de aula

A tarefa 1 seguiu as seguintes etapas:

- 1^a) Leitura individual e silenciosa, sublinhando o que não entendiam.
- 2^a) Apresentação oral das palavras sublinhadas.
- 3^a) Leitura em voz alta dos textos infantis originais por alguns estudantes.
- 4^a) Reescrita individual do texto.

Na 1ª etapa, solicitamos que as/os estudantes lessem silenciosamente os dois textos, sublinhassem o que não entendiam e resistissem à tentação de consultar as/os colegas e/ou de olhar para o que estavam fazendo, pois era necessário garantir uma produção o mais individual possível. Esta solicitação fazia sentido porque as carteiras em sala de aula não são dispostas separadamente, e um estudante pode ter uma/um colega sentado à sua esquerda e/ou uma/um colega sentado à sua direita.

Na 2ª etapa, pedimos que apresentassem em voz alta somente as palavras sublinhadas nos textos por que não as tinham entendido. Nesta etapa, algumas palavras escritas de maneira errada pelas crianças, como *cosica*, foram lidas ‘corretamente’ de acordo com a relação grafema/fonema do português e a acentuação, neste caso /ko.‘zi.ka/, o que de certa forma dificultou a recuperação da forma e do significado originais da palavra *cócega* /‘kõ.se.ga/. Na verdade, essa não era uma palavra tão fácil de ser recuperada porque não apresentava só o problema da troca do grafema <c> pelo <s> em contexto intervocálico, mas havia também o desvozeamento da consoante, isto é, a troca de /g/ por /k/. Sem contar que, com exceção da estudante brasileira, a palavra *cócega(s)* não fazia parte do repertório lexical das/dos aprendizes de PLE.

Na 3ª etapa, solicitamos em cada turma que uma/um estudante lesse o texto, assim como estava escrito, em voz alta. Nesta etapa, foram recuperadas algumas palavras antes não compreendidas (*udia*, *siafogu* e *cosica*, *guela*) e esclarecidas as dúvidas, ficando evidente que a leitura em voz alta é um importante recurso na recuperação da relação grafema/fonema de algumas palavras. A discussão em sala foi muito rica e interessante. De fato, quando explicitamos que *cosica na guela* era *cócega(s)* ou ‘*cosquinha*’ na *goela* e perguntamos se alguém sabia o que significava, uma estudante do terceiro ano fez uma associação com o espanhol *hacer cosquillas* (*fazer cócegas*) e com o italiano *gola* (*garganta*), chegando ao significado da expressão em italiano que é *fare il solletico*.

Na 4ª etapa, pedimos que as/os estudantes reescrevessem os textos de modo a servir de ‘modelo’ para uma criança em fase de alfabetização.

A Tarefa 1 foi realizada no espaço de tempo dedicado à aula: 1h30min.

Tarefa 2, em casa

Na 2ª tarefa, as/os estudantes tinham de explicar por escrito, em italiano, o porquê das correções e/ou dos ajustes realizados. A escolha do italiano deveu-se ao fato de ser a LM da maioria das/os estudantes e segunda língua (L2) das/os estudantes estrangeiras/os. Os dois textos inicialmente produzidos em sala de aula poderiam ser alterados em casa desde que utilizassem uma cor diferente daquela usada na produção original de modo que permanecesse um rastro dos processos de correção.

Esta tarefa tinha como objetivo fazê-los voltar aos textos para que refletissem de maneira mais consciente e tranquila, sem a limitação de tempo da sala de aula, sobre as próprias escolhas e indicassem os conhecimentos metalinguísticos que guiaram as mesmas.

Análise dos dados

No decorrer da análise do material entregue pelas/pelos estudantes e da releitura das anotações feitas manualmente em sala de aula pela pesquisadora durante todo o processo de realização da Tarefa 1, notamos que:

- a) na etapa de leitura silenciosa, as/os estudantes sublinharam tanto palavras escritas corretamente, mas das quais desconheciam o significado (no texto (a) *coelho / tubarão* e no texto (b) *aranha / teia*), quanto palavras escritas incorretamente, pelo mesmo motivo (no texto (a) *udia / siafogueu / aci / cosica / guela* e no texto (b) *lar / predeu*);
- b) na etapa de leitura em voz alta, as/os estudantes recuperaram alguns significados e, logo, a ortografia: *udia* < *um dia* (em função do gênero textual: “*Era uma vez... um dia*”); *predeu u ladrão* < *prendeu o ladrão* (colocação). A ausência da consoante nasal nestes exemplos pode ser reflexo da desnasalização presente na oralidade em algumas áreas do Nordeste brasileiro e reproduzida na escrita pelas crianças;
- c) na etapa de reescrita dos textos, notamos a inserção de conectivos mais ligados à escrita como *mas, então, portanto, assim* em substituição ao *ai* que é um conector presente na narração oral infantil:

Era uma vez um coelho muito goloso. Um dia ele foi navegar, **mas** o barco virou e ele se afogou. **Então** o tubarão comeu ele. O coelho falou assim: “É muito escuro!”. **Por tanto** [sic] ele fez cossegas na goela dele e **assim** ficou livre (Estudante RL, 2º ano, 2024, grifo nosso).

Na 1ª etapa, as palavras sublinhadas pelo 3º ano no texto (a) foram: *ves, udia, eli, siafogueu, o, tubarão, aci, féis, cosica, guela*. *Cosica* e *guela* foram sublinhadas por todas as quatro estudantes, *aci* por três delas, *udia* e *siafogueu* por duas. As outras somente por uma pessoa. O 2º ano sublinhou: *coelho, udia, o, tubarão, aci, féis, cosica, guela*. *Cosica* e *guela* foram sublinhadas por seis estudantes em sete, *coelho* e *udia* por três e as outras por uma. As palavras sublinhadas pelo 1º ano foram: *ves, coelho, udia, eli, navega, ai, o, barco, siafogueu, o, tubarão, aci, féis, cosica, guela, fico*. Assim como para o 3º e o 2º anos, *cosica* e *guela* foram as palavras mais sublinhadas, 19 vezes das 25 produções, seguidas por *siafogueu* (14), *aci* (13), *coelho* (10), *tubarão* (7), *udia* e *navega* (5), *eli, féis, fico* (3), *ves, ai, o, deli* (2), o restante uma vez.

O fato de nem todos os estudantes terem sublinhado algumas palavras não significa que as conhecessem. De fato, muitos puseram o significado de algumas palavras escrito por cima da original, provavelmente durante a 2ª ou 3ª etapa da Tarefa 1, quando eram lidas em voz alta. Aqui só computamos as palavras sublinhadas, pois esse era o comando da tarefa. Vejamos na Tabela 2 as palavras que permaneceram erradas na reescrita do texto (a).

Tabela 2 – Palavras que permaneceram erradas no texto (a)

Texto original (a)	1º ano (25)	2º ano (7)	3º ano (4)
era uma ves um coelho muito	1 éra 2 ves 1 vés		
goloso udia eli foi navega aí o barco	21 goloso 3 eli	5 goloso 1 navéga 1 ò	4 goloso foi a navegar foi navegar o barco
virou aí eli siafogueu aí o o tubarão comeu eli	1 tibarão	1 se afogue	
aí eli falou aci é muito escuro	2 oscuro		
	2 féis 4 cossega 3 cóssega 2 cosega 1 cosseca 1 cosegar		
aí o coelho féis cosica na guela deli eli fico livre	6 guela 1 gula 1 gola 1 di ele 1 delí 1 deli 4 fico	1 cossiga 1 cossegas 2 guela 1 por tanto	1 fiz 2 cossega 1 cosega 1 cossegas 3 guela

Fonte: elaboração própria

Como podemos ver na Tabela 2, as palavras que mais causaram problemas de ortografia nos três anos foram *cócega(s)*, que ganhou as mais diferentes versões escritas (*cossega*, *cóssega*, *cosseca*, *cosegar*, *cosega*, *cossiga*, *cossegas*), e *guloso*, que permaneceu *goloso* em 30 ocorrências das 36 produções totais. Estes resultados não chegam a ser uma

surpresa, primeiro porque a representação grafemática do fonema /s/, junto com os fonemas /z/, /ʃ/ e /ʒ/, é uma das mais problemáticas em português até mesmo para os falantes de LM, pois apresenta relações fonema/grafema imprevisíveis; segundo, porque em turmas predominantemente formadas por italo-fonos, esse tipo de ‘erro’ é normal já que as formas *guloso* (PB) e *goloso* (IT) são muito parecidas. Se olharmos a Tabela 2, veremos 21 ocorrências de *goloso* no 1º ano, 5 no 2º (somente as estudantes brasileira e argentina escreveram *guloso*) e 4 no 3º ano. É bem verdade que esse ‘erro’ também poderia ser explicado como hipercorreção, ou seja, as/os estudantes aprendem que o grafema <o> em posição átona normalmente é pronunciado como /u/, então *goloso* estaria correto.

Em relação às formas verbais, alguns estudantes ainda não consolidaram o conhecimento de regularidades ligadas a aspectos morfossintáticos que pode ajudar no domínio ortográfico: quatro estudantes do 1º ano não introjetaram a regra de que o morfema que indica a terceira pessoa do singular do pretérito perfeito simples é grafado <ou>, embora a monotongação do ditongo em /o/ esteja praticamente generalizada na oralidade: <ficou> - /fi.´co/; dois mantiveram a grafia <féis> para <fez>: a pronúncia palatalizada do <z> pode levar à inserção de uma vogal epentética na forma verbal; um estudante do 2º ano não grafou o morfema -r de infinitivo em <navegar>, reproduzindo na escrita a supressão do fonema que acontece na oralidade /na.ve.´ga/.

Na Tarefa 2, a de explicação das correções/ajustes feita em casa e que implicava uma releitura das próprias produções escritas em sala, as/os estudantes fizeram novas correções, demonstrando a ativação de uma consciência metalinguística de tipo morfossintático e textual-discursivo também. Em relação à colocação pronominal, exemplo recorrente, algumas correções/ajustes foram feitas: no texto (a), “comeu ele” > *o comeu, comê-lo*; no texto (b): “matar ele” > *matarlo > matá-lo, matalo > matá-lo*. No exemplo “comeu ele” > *comê-lo*, a estudante do 1º ano demonstrou conhecer as regras de transformação pelas quais o verbo no infinitivo e o clítico acusativo de terceira pessoa passam ao se juntarem na posição enclítica (*comer + o = comê-lo*), além da preferência por esta na escrita formal, mas a aplicou no tempo verbal errado.

O Quadro 1 apresenta as produções da estudante CAS, 2º ano, não italo-fona, após a realização das Tarefas 1 e 2, e também o texto originalmente produzido pelo alfabetizando para facilitar a comparação com as duas novas produções. O grifo em negrito foi utilizado pela pesquisadora para indicar os erros ortográficos presentes nas produções escritas e o sublinhado foi utilizado pela estudante para sinalizar a introdução de palavras não presentes seja no texto do alfabetizando seja na sua primeira versão, exceção feita à palavra *finalmente* presente nas duas versões da estudante.

Quadro 1 – Reescrita do texto (a) em sala e revisão em casa por estudante aprendiz de PLE

Texto original (a) do alfabetizando	1ª reescrita em sala de aula	Revisão do texto em casa com alterações
<p>era uma ves um coelho muito goloso udia eli foi navega aí o barco virou aí eli siafogueu aí o o tubarão comeu eli aí eli falou aci é muito escuro aí o coelho fêis cosica na goela deli eli fico livre</p>	<p>Era uma vez um coelho muito goloso, um dia ele foi navegar. Poco depois, o barco virou e eli se afogou e aí quando um tubarão comeu ele. O coelho tinha medo porque dentro era muito oscuro. Para escapar, ele fiz cósegas na goela dele e finalmente pode se livrar.</p>	<p>Era uma vez um coelho muito guloso. Um dia, ele saiu para navegar e, quando estava viajando, o barquinho virou. Um tubarão que passava por ali o comeu. O <u>pobre</u> coelhinho ficou <u>assustado</u> porque estava <u>totalmente</u> escuro. Para escapar, ele começou a fazer <u>cócegas</u> na garganta dele e <u>finalmente</u> <u>conseguiu</u> se livrar.</p>

Fonte: elaboração própria

Como podemos observar no Quadro 1, na reescrita do texto em sala de aula, a estudante mantém alguns erros presentes no texto original do alfabetizando (*goloso*, *eli*) e comete outros (*escuro*>*oscuro*, *fêis*>*fiz*, *cosica*>*cósegas*, *poco*, *pode*), sinalizados com o grifo em negrito da pesquisadora. Na releitura em casa, a estudante não só elimina praticamente todos os erros ortográficos da sua produção anterior (com exceção de *conseguiu*) mas dá ao texto original infantil uma estrutura mais próxima das histórias escritas para a infância, demonstrando a plena ativação de sua consciência metalinguística em todos os níveis. Acrescenta os adjetivos *pobre* e *assustado* e os advérbios *totalmente* e *finalmente*, sublinhados em azul em sua versão original, assim como sublinha também em azul as palavras que indicam as classes gramaticais dos elementos inseridos na explicação, *aggettivi* e *avverbi*, como podemos ver abaixo.

Em relação à Tarefa 2, “Explique, em italiano, todas as correções feitas”, a estudante escreve:

Oltre a fare delle correzioni grammaticali, ho deciso di cambiare la struttura di alcune frasi e aggiungere degli aggettivi e avverbi per vedere il testo più fluido e naturale ed evitare ripetizioni (Estudante CAS, 2º ano, 2024, grifo no original)⁶.

⁶ “Além de fazer correções gramaticais, decidi mudar a estrutura de algumas frases e acrescentar adjetivos e advérbios para tornar o texto mais fluido e natural e evitar repetições” (tradução nossa).

Considerações finais

Neste artigo ilustramos um desenho de pesquisa com textos autênticos produzidos por crianças em processo de alfabetização para verificar os conhecimentos metalinguísticos ativados por aprendizes universitários de PLE, em sua maioria itálofonos, em tarefas de leitura, correção de erros ortográficos e reescrita desses textos em sala de aula com posterior revisão dos mesmos e explicação das correções realizadas em casa.

A metodologia proposta apresentou vantagens e desvantagens. A leitura em voz alta das produções infantis ao mesmo tempo que propiciou a recuperação de alguns significados e, conseqüentemente, de sua ortografia correta (*udia* <um dia, *siafogou* <se afogou), criou alguma dificuldade na recuperação de palavras escritas originalmente de maneira errada, como foi o caso de *cócega* escrita *cosica*, mas pronunciada corretamente pelos estudantes ao aplicarem o conhecimento da regularidade contextual: grafema <s> entre vogais é pronunciado /z/: /ko. 'zi.kal/. Somente uma estudante entendeu o que significava *o coelho fêis cosica na guela deli*, ao ouvir a leitura correta *o coelho fez cócega(s) na goela dele*, porque utilizou seu repertório plurilíngue: ativou conjuntamente seus conhecimentos em espanhol (LE) e italiano (LM) e associou *fez cócegas* a *hacer cosquillas* em espanhol e *goela* à *gola* que no italiano significa *garganta*.

Apesar da pronúncia correta das palavras (/ 'kɔ.se.ga/ e não /ko. 'zi.ca/) e da discussão em sala de seus significados, ainda assim alguns estudantes demonstraram dificuldades na representação da relação fonema/grafema de algumas palavras ao deixá-las sem correção. É possível que não estivessem prestando atenção durante as discussões. Às vezes, a não correção se deu por influência da semelhança entre o italiano e o português (*goloso* IT = *guloso* PB), outras vezes pela não fixação em seus repertórios linguísticos das regularidades ortográficas do português (/fi. 'ko/ - <ficou>).

Teria sido muito profícua a gravação da discussão da Tarefa 1 realizada em sala de aula, pois as observações anotadas manualmente durante a atividade seriam mais completas, uma vez que nem todos os presentes, depois, entregaram a folha com todas as tarefas concluídas. A gravação teria permitido analisar os comentários das/os estudantes porventura não registrados nas anotações.

Outra questão a ser levada em conta numa futura pesquisa, além da gravação, é a escolha da língua para escrever o comentário sobre as correções/ajustes. Em nosso caso, a escolha recaiu sobre o italiano por ser a LM da maioria dos aprendizes e a L2 para as/os estrangeiras/os, mas poderíamos ter 'indicado' também outras línguas maternas para a Tarefa 2 como o português e o espanhol. Como não é uma tarefa sobre proficiência linguística em português, esta pode ser realizada em qualquer outra LM conhecida pelo/a pesquisador/a que a aplique.

Por fim, como podemos ler no testemunho de CE, estudante brasileira mas com perfil de língua de herança, as oportunidades de escrever em português durante o

processo de escolarização na Itália eram raras, e o resultado disso pode ser visto na produção escrita do seu comentário: aquilo que não é usual no PB oral com o qual está mais acostumada, criou-lhe alguma confusão na escrita como a colocação do clítico acusativo após o verbo no infinitivo. A estudante parece ter misturado as duas línguas ao escrever *matarlo* em vez de *matá-lo*: usou a raiz do verbo em português mas a sintaxe morfológica do italiano. No italiano, com verbo no infinitivo, o clítico está em posição enclítica acoplado a este que sofre unicamente a apócope do -e: *uccidere + lo = ucciderlo*, à diferença do português que exige algumas alterações na construção enclítica: *matar + o = matá-lo*.

Esperamos que as tarefas aqui propostas possam ser aplicadas a aprendizes de PLE de outras línguas maternas de modo a verificar se há semelhanças na ativação da consciência metalinguística com a produção de itálofonos.

Referências

FARIA, C. V. S. Prática do ditado em PLE: aspectos da consciência metafonológica a partir da análise dos “erros”. In: Martines, E.; Ragusa, A. *Il testo e le sue dinamiche nelle culture di lingua portoghese*. Alessandria: Edizioni dell’Orso, 2023. p. 347-356.

FIGUEIRA, A. P. M. C. C.; PINTO, M. A.; OJEDA, N. *Consciência metalinguística e linguagem figurada*. [S.l.]: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

GERHARDT, A. F. *Ensino e gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2017.

KE, S. E.; ZHANG, D.; KODA, K. *Metalinguistic Awareness in Second Language Reading Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

LINGUADUE I. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare. Tradução: Monica Barsi; Edoardo Lugarini; Anna Cardinaletti. *Italiano LinguaDue*, v. 12, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARTINS, M. A. Aprendizagem da ortografia. In: ALVES, R. A.; LEITE, I. (org.). *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Porto: Fundação Belmiro Gomes, 2022. p. 281-296.

PEPPOLONI, D. *Glottodidattica e metalinguaggio*. La consapevolezza metalinguistica come strumento per l’acquisizione delle lingue straniere. Perugia: Guerra Edizioni, 2018.

ROEHR-BRACKIN, K. *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2018.

SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. *Guia Didático: Ortografia na sala de aula*. Recife: UFPE/CEEL, 2005.

VELOSO, J. Fonologia e ortografia do português europeu. In: ALVES, R. A.; LEITE, I. (org.). *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências*. Porto: Fundação Belmiro Gomes, 2022. p. 65-81.