

## SIMPÓSIO 47

## ENSINO E AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS (LÍNGUA NÃO-MATERNA)

## COORDENAÇÃO:

Professor Ruben Rodrigues  
Universidade de Helsinquia  
ruben.rodrigues@helsinki.fi

Professora Jelena Ivanić  
Universidade Aristóteles de Tessalónica  
jivanic@lit.auth.gr

## AS DIFICULDADES DOS ESTUDANTES POLACOS NA APRENDIZAGEM DO SISTEMA ASPECTUAL PORTUGUÊS

Barbara HLIBOWICKA-WĘGLARZ<sup>1</sup>

**RESUMO:** Em polaco, o sistema das oposições aspectuais baseia-se na distinção entre os verbos chamados imperfectivos e os verbos chamados perfectivos. De um modo geral, os verbos que formam um par aspectual, são construídos sobre uma mesma base e marcados pela presença num, ou em ambos os verbos, de afixos derivacionais. Em português o meio privilegiado de marcação aspectual é obtido por processos gramaticais. A língua portuguesa não dispõe de formas especiais para exprimir a imperfectividade e perfectividade e gramaticaliza a oposição aspectual básica, servindo-se dos tempos gramaticais. O sistema temporal polaco é muito simples, servindo-se de três tempos gramaticais que marcam uma relação de anterioridade, coincidência e posterioridade em relação ao momento da enunciação. Em português, o sistema temporal é muito mais complexo, servindo-se de cinco tempos passados, dum tempo presente e dum futuro, sem contar as numerosas construções perifrásticas. Em português, em que as formas verbais não são marcadas aspectualmente, é o emprego do tempo gramatical que decide do seu valor aspectual. Tomando em consideração os factos acima descritos, a comunicação tem como objectivo evidenciar as dificuldades que enfrentam os alunos polacos na aprendizagem do sistema aspectual português.

**PALAVRAS CHAVE:** sistema aspectual; valor aspectual; valor temporal; língua materna; língua estrangeira.

## 1. Enquadramento Teórico

No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira os estudantes enfrentam um grande número de dificuldades referentes a todos os níveis da estrutura de uma língua nova. Estas dificuldades resultam, na maior parte de casos, das diferenças que existem entre o sistema de língua materna do aluno e o de língua estrangeira.

O presente estudo tem como objectivo apresentar as dificuldades dos estudantes polacos na aprendizagem de um sistema aspectual português, sistema muito difícil para eles, por ser completamente diferente do sistema das oposições aspectuais polaco. Os estudantes polacos, para não cometerem erros no sistema aspectual português, deveriam conhecer muito bem todas as regras do funcionamento do novo sistema linguístico e saber utilizar todas as formas correctas da língua estrangeira no contexto enunciativo - o que nos primeiros anos de aprendizagem parece impossível.

<sup>1</sup> Universidade Marie Curie Skłodowska (UMCS), Faculdade de Ciências Humanas, Departamento de Língua e Cultura Portuguesas, Pl. Marii Curie Skłodowskiej 4<sup>a</sup>, 20-031 Lublin, Polónia, e-mail: bajaw@hot.pl.

No que se refere à base teórica, o nosso estudo enquadra-se nos trabalhos sobre a categoria de aspecto de Maria Henriqueta Costa Campos (1984 e seguintes), Maria Helena Mira Mateus *et alli* (1983), Fátima Oliveira (1991, 1992 e seguintes), Henrique Barroso e outros linguístas portugueses, assim como linguístas europeus como: Bernard Comrie (1976), Zeno Vendler (1967). No que diz respeito à didática da língua estrangeira, vale a pena mencionar as obras consultadas de Stephen Pit Corder (1981), Larry Selinker (1972), Jack C. Richards (1972).

De entre as numerosas definições da categoria de aspecto, admitimos como básica, para o nosso trabalho, a definição que costuma constituir o ponto de referência na área dos estudos aspectológicos, definição apresentada em B. Comrie (1976). B. Comrie considera que o aspecto permite abordar de maneiras diferentes a constituição temporal interna da situação analisada<sup>2</sup>. Seguindo o autor mencionado, as informações temporal e aspectual constituem os sistemas temporais complementares, e enquanto o tempo localiza a situação no tempo exterior, o aspecto especifica a estrutura temporal interna da situação analisada<sup>3</sup>.

É preciso sublinhar ainda que os enunciados que vamos citar, a título de exemplos, provêm de diferentes trabalhos escritos pelos estudantes polacos no processo da aprendizagem da língua portuguesa. Os referidos estudantes estudam a língua portuguesa na universidade, seguindo o curso de Filologia Ibérica. A escolha dos exemplos para o nosso estudo foi feita de maneira para evidenciar os enunciados mais representativos que representassem, ao mesmo tempo, os diferentes tipos dos erros.

## 2. O Sistema Aspectual em Polaco e em Português

Para podermos analisar as dificuldades dos estudantes polacos na aprendizagem do sistema aspectual português, propomos, em primeiro lugar, demonstrar as particularidades do sistema das oposições aspectuais em polaco e em português, comparar os processos disponíveis em duas línguas em questão para evidenciar as diferenças e as semelhanças existentes entre os sistemas aspectuais das duas línguas analisadas. Esperamos que os resultados da nossa comparação permitam compreender as razões que levam os estudantes polacos a utilizar as formas incorrectas na língua portuguesa.

**2.1.** Em polaco, assim como nas outras línguas eslavas, o sistema das oposições aspectuais baseia-se na distinção entre os verbos chamados imperfectivos e os verbos chamados perfectivos. Assim, para a quase totalidade dos verbos de que dispõem os sistemas de línguas eslavas particulares, existem pares verbais, sendo um do par imperfectivo e o outro, perfectivo (p.ex.: *śpiewać – cantar vs zaśpiewać - ter cantado*). Neste sistema de pares, cada predicado pode exprimir, ou imperfectividade, ou perfectividade. Ao contrário, cada forma concreta de um verbo caracteriza-se apenas por um valor aspectual, sendo perfectiva, ou imperfectiva.

De um modo geral, os verbos que formam um par aspectual, são construídos sobre a mesma base e marcados pela presença num, ou em ambos os verbos, de afixos derivacionais. Resumindo, pode-se dizer que a oposição aspectual básica é marcada no léxico e serve-se na sua expressão de morfologia derivacional. Esta formação faz-se pela prefixação (p.ex.: *pisać vs napisać*), ou pela sufixação (*kaszeć vs kaszlnąć*). Raros são os exemplos de pares de verbos imperfectivos vs perfectivos de radical diferente (p.ex.: *brać vs wziąć*), formas chamadas supletivas.

Vale a pena mencionar que alguns tipos de formação são mais produtivos e mais frequentes do que os outros. Analisando todas as possibilidades de formação que oferece o sistema polaco, pode-se reparar que este sistema permite formar as cadeias de verbos perfectivos e imperfectivos, derivados morfologicamente uns dos outros que pertencem à mesma família lexical. Dentro dela, é possível quase sempre encontrar pares aspectuais.

<sup>2</sup> Aspect are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation (Comrie, 1976:3).

<sup>3</sup> Aspect is not concerned with relating the time of the situation to any other time-point, but rather with the internal constituency of the one situation, one could state the difference as one between situation – internal time (aspect) and the situation – external time (tense) (Comrie, 1976:5).

Este processo de formação através da morfologia derivacional contribui para a grande riqueza lexical da língua polaca e para a multiplicidade das formas verbais que a língua polaca tem ao dispor para exprimir a categoria de aspecto.

O que torna este processo ainda mais complicado é que não existem no sistema nenhuma marca formal que permitam decidir, à primeira vista, se uma dada forma verbal é perfectiva ou imperfectiva. Assim, não estranha que os estrangeiros se sintam completamente perdidos na riqueza destas formas difíceis de serem classificadas.

Desta maneira, mais curta possível, podemos caracterizar o sistema das oposições aspectuais na língua polaca. Para atingir o objectivo do nosso estudo e apresentar as dificuldades dos alunos polacos na aprendizagem do sistema aspectual português, passemos agora a uma curta apresentação do sistema das oposições aspectuais na língua portuguesa.

**2.2.** Em português, o meio privilegiado de marcação aspectual é obtido por processos gramaticais: tempos gramaticais, perífrases verbais, assim como adverbiais circunstanciais.

**2.2.1.** A língua portuguesa não dispõe de formas especiais para exprimir a imperfectividade e a perfectividade, e gramaticaliza a oposição aspectual básica, servindo-se dos tempos gramaticais. Esta oposição em português está constituída pela oposição entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfecto e caracteriza-se por opor a “não-referência a constituição interna” (o PPS) a esta referência (o PI).

O pretérito perfeito simples funciona como o membro não-marcado da principal oposição aspectual. A referida ausência de marca significa que o PPS perspectiva os processos como perfectivos, descrevendo-os como algo global, como uma totalidade, sem referir as suas estruturas internas. Trata-se de realização dos processos descritos e não da sua temporalidade interna.

O pretérito imperfecto funciona como membro marcado da oposição aspectual básica. Interpreta os processos como imperfectivos, considerando a sua estrutura interna. O imperfecto é o verdadeiro actualizador gramatical da categoria de aspecto, e admite as seguintes subdivisões: imperfectivo em curso, imperfectivo das suas fases internas e o imperfectivo resultativo.

O pretérito perfeito composto (o PPC), perspectivando os processos do interior do tempo que lhes é associado, descreve-os como estando em curso, e não como um todo fechado. Por isso, o PPC interpreta os processos que descreve como imperfectivos, do seu interior, salientando a sua constituição interna.

Se nós compararmos o PPC com o PI, os dois tempos imperfectivos, verificamos que há entre eles uma diferença aspectual e temporal. Em primeiro lugar, é importante sublinhar que o PPC se distingue das outras formas do pretérito pelo valor de iteratividade que é inerente ao próprio tempo gramatical. Ao contrário, o PI indica normalmente uma continuidade, uma duração no passado, evidenciada nesta forma mais do que nas outras formas dos tempos passados.

**2.2.2.** As perífrases verbais constituem uma estratégia muito frequente que a língua portuguesa tem ao seu dispor para a expressão do aspecto. Visto ser a perífrase, seguindo as numerosas definições propostas, um termo que designa a utilização de diferentes palavras em vez de uma única palavra para exprimir a mesma relação gramatical, parece-nos razoável considerar todas as perífrases e os valores aspectuais que encerram em duas perspectivas. Na primeira delas, é preciso analisar a natureza semântica do auxiliar e a natureza semântica do verbo principal, para considerar depois o jogo aspectual entre os dois constituintes mencionados, no interior de cada uma das perífrases. Como é evidente, cada constituinte da perífrase exprime por si o valor aspectual do lexema verbal que, ao depender da combinação dos dois semantemas em questão, apresentam as características próprias do conjunto. Noutra perspectiva, é necessário situar cada uma das perífrases no contexto enunciativo e considerar as relações que ela entretém com os outros constituintes, no interior do enunciado. Neste caso, é preciso ter em conta, entre outros elementos, o tempo gramatical em que ocorre a perífrase analisada, que por sua vez, influi no valor aspectual de todo o enunciado.

2.2.3. Resta-nos dizer algumas palavras sobre uma outra estratégia de expressão do aspecto na língua portuguesa, um outro marcador da referência aspectual, isto é, adverbial circunstancial. Para funcionarem no enunciado, os adverbiais não podem entrar em contradição com os valores aspectuais dos tempos gramaticais que ocorrem no enunciado. Caso contrário, o verbo - que constitui um núcleo do enunciado - bloqueia o uso do adverbial, tornando todo o enunciado inaceitável, mal formado.

2.2.4. A nossa breve apresentação demonstra a existência duma densa rede de relações intraproposicionais entre os constituintes do enunciado, que não admitem nenhum elemento cujas características entrem em contradição com o resto. O valor referencial de todos os enunciados na língua portuguesa, isto é, a sua significação global, resulta do jogo aspectual entre os seguintes constituintes do enunciado: a natureza semântica do predicado, a escolha do tempo gramatical, a escolha da forma verbal (forma simples ou perifrástica), assim como a escolha do adverbial circunstancial.

### 3. As Dificuldades dos Estudantes Polacos na Aprendizagem de um Sistema Aspectual Português

Se compararmos o sistema aspectual da língua polaca e da portuguesa verificamos que, enquanto em polaco as oposições aspectuais se exprimem por meios derivacionais, em português, este sistema encontra-se fortemente ligado ao sistema temporal. As diferenças entre os dois sistemas fazem com que os estudantes que aprendem a língua portuguesa como língua estrangeira enfrentem enormes dificuldades na sua expressão.

**3.1.** Começamos pela apresentação dos erros mais frequentes que se referem ao sistema aspectuo-temporal português. O sistema temporal polaco, em relação ao sistema português, é muito simples, servindo-se de três tempos gramaticais que marcam uma relação de anterioridade (pretérito), coincidência (presente), e posterioridade (futuro) em relação ao momento da enunciação. Em português, o sistema temporal é muito mais complexo, servindo-se de cinco tempos passados (simples e compostos), dum tempo presente e dum futuro, sem contar as numerosas construções perifrásticas. Como se sabe, em português, onde as formas verbais não são marcadas aspectualmente, é o emprego do tempo gramatical que decide do seu valor aspectual.

Os estudantes polacos, habituados a um sistema temporal relativamente simples, nem sempre respeitam as particularidades temporais e aspectuais dos tempos gramaticais portugueses e, em consequência, cometem numerosos erros, misturando muitas vezes as formas perfectivas com as formas imperfectivas, o que é muito visível nos tempos passados.

**3.1.1.** Se compararmos o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, verificamos que a diferença principal entre eles não é de natureza temporal, pois ambos os tempos são pretéritos. O imperfeito é considerado um tempo passado que é diferenciado do perfeito por diferenças aspectuais. Como já foi mencionado, em português a principal oposição aspectual constitui-se exactamente por um par opositivo: o pretérito perfeito vs pretérito imperfeito. Costa (1990: 48) diz que “enquanto o uso do Pretérito Perfeito implica necessariamente a afirmação do fato como acabado, o Pretérito Imperfeito é não-marcado para essa noção, ou seja, nada informa sobre a existência ou não do limite final do fato enunciado”.

Os estudantes nem sempre conseguem distinguir como é que o pretérito imperfeito estabelece as relações contextuais diferentes com o pretérito perfeito com que contrasta do ponto de vista aspectual. Veja-se a este propósito os seguintes enunciados:

- 1a. *Quando o João chegou, a mãe estava a espera dele.*
- 1b. *Quando o João chegou, a mãe \*esteve a espera dele.*
- 2a. *Lembrou-se da sua amiga, quando os colegas brincavam no jardim.*

- 2b. *Lembrou-se da sua amiga, quando os colegas \*brincaram no jardim.*

Os exemplos acima citados representam o uso de um imperfeito de enquadramento que constitui o seu uso mais representativo e muito frequente. Nestes casos, verifica-se uma inclusão do processo expresso pelo PPS no processo expresso pelo PI, e uma relação de anterioridade quanto ao presente. Pode-se dizer que o processo perfectivo constitui um ponto de intersecção do processo imperfectivo.

Os estudantes quando formam os enunciados duma maneira espontânea, não pensam nas regras gramaticais portuguesas e usam todas as formas verbais no mesmo tempo gramatical, o que é correcto na língua materna deles, devido à possibilidade da escolha das marcas morfológicas polacas.

Veja-se um outro exemplo que representa um outro tipo de problema que os estudantes não conseguem distinguir:

- 3a. *O João via televisão, quando adormeceu.*
- 3b. *O João \*viu televisão, quando adormeceu.*

Parece que o exemplo (3) é parecido aos precedentes mas não é. O enunciado (3) não representa o uso de um imperfeito de enquadramento, mas a simples sequência de processos seguidos. É evidente que nenhum dos processos enunciados em (3) inclui o outro, sendo os dois sucessivos. A anterioridade do primeiro imperfeito torna-se evidente, devido ao conhecimento do mundo exterior (como se sabe, é impossível *ver televisão* e *dormir* ao mesmo tempo).

**3.1.2.** Os estudantes polacos enfrentam também muitas dificuldades no emprego correcto do pretérito perfeito composto. Como se sabe, os dois pretéritos em português: o PPS e o PPC, constituem um sistema único no conjunto das línguas românicas, mantêm-se distintos e podem ser usados com significados temporais e aspectuais diferentes. Temporalmente, o PPC, contrariamente ao PPS, localiza o processo num período de tempo que do passado se estende até ao presente, incluindo o momento de enunciação. Aspectualmente, o PPC descreve o processo como não acabado, e perspectiva o processo do seu interior. Este valor imperfectivo pode ser durativo ou iterativo, segundo o tipo de verbo. Citemos agora alguns enunciados que ilustram as dúvidas dos jovens polacos na escolha de um tempo correcto:

- 4a. *Ultimamente tenho chegado tardíssimo a casa.*
- 4b. *Ultimamente \*cheguei tardíssimo a casa.*
- 5a. *Nestes últimos anos têm aparecido muitas tecnologias novas.*
- 5b. *Nestes últimos anos \*apareceram muitas tecnologias novas.*
- 6a. *A minha irmã de 3 anos comeu um rebuçado.*
- 6b. *A minha irmã de 3 anos \*tem comido um rebuçado.*

Todos os enunciados mal formados resultam de falta do conhecimento, da parte dos estudantes polacos, de particularidades temporais e aspectuais dos tempos gramaticais portugueses.

No exemplo (4b) há incompatibilidade entre o valor do PPS e o adverbial *ultimamente*. O adverbial mencionado exprime uma certa generalização sobre os processos que se repetem, enquanto o PPS remete para uma ocorrência de um processo que acabou. Eis a razão que explica porque este tipo de adverbial não se combina com o tempo gramatical que aponta os acontecimentos isolados.

Os exemplos (5) e (6) mostram como é que a quantificação do sujeito e do objecto podem influir na ocorrência deste tempo gramatical. O exemplo (5b) remete para uma sucessão das ocorrências, e neste caso, torna-se impossível a coocorrência com o PPS. O exemplo (6b) põe em evidência a incompatibilidade do PPC - que remete para uma classe de ocorrências de um acontecimento linguístico que se repete um número indefinido de vezes - com um objecto singular.

3.1.3. Nesta parte do nosso estudo apresentámos os erros mais frequentes e mais representativos que cometem os alunos polacos no sistema temporal português. Não nos é possível, no quadro deste trabalho, um tratamento mais vasto deste tema e, por isso, limitamo-nos a apresentar exemplos que se referem apenas aos tempos passados. No entanto, os três tempos passados: o pretérito perfeito simples, o pretérito perfeito composto e o pretérito imperfeito, constituem um material linguístico que serve perfeitamente para evidenciar as principais diferenças aspectuais expressas pelas formas verbais na língua portuguesa.

**3.2.** Passemos agora à outra estratégia pragmática de que a língua portuguesa dispõe na expressão do aspecto, com o uso da qual os alunos polacos enfrentam enormes dificuldades. Referimo-nos às perífrases verbais, isto é, as formas quase ausentes no sistema aspectual polaco, e por isso, não existentes nos hábitos linguísticos dos falantes desta língua eslava.

À pergunta portuguesa: *O que é que estás a fazer?* o aluno polaco responde espontaneamente: *escrevo a carta* ou *leio um livro*, seguindo o modelo da sua língua materna, sem usar a perífrase. Como não está habituado a usar as construções perifrásticas, não sente nenhuma necessidade de empregá-las na língua estrangeira.

No que segue, citemos mais exemplos que aparecem no processo de aprendizagem mais avançada, quando os estudantes já tentam fazer um certo esforço para usar as perífrases, sem conhecer com detalhes todas as regras do funcionamento do jogo aspectual entre os elementos constitutivos da perífrase, assim como todos os constituintes do enunciado.

Vejam-se, por isso, os seguintes exemplos:

- 7a. \**O Pedro começou a apagar a luz.*
- 7b. *O Pedro começou a apagar as luzes.*
- 8a. \**A Maria parou de morar em Varsóvia.*

No exemplo (7a) o aluno constrói um enunciado que representa uma incompatibilidade semântica na coocorrência de um auxiliar pontual (*começar*) com a classe de um evento instantâneo (*apagar a luz*). No entanto, este enunciado é completamente aceitável e correcto no caso da pluralidade do objecto directo (*apagar as luzes*), o que demonstra o exemplo (7b). A interpretação iterativa do objecto directo determina o desaparecimento da referida incompatibilidade. No exemplo (8), se o aluno soubesse que o auxiliar *parar* (*de*) não se combina com os estados (*morar*), não cometia o erro.

**3.3.** Ao acrescentarmos o número de parâmetros que entram no jogo aspectual ao nível do enunciado, citemos os exemplos mal formados com o outro marcador da referência aspectual, isto é, com o adverbial circunstancial. Analisemos os seguintes exemplos:

- 9a. *Às 10 horas a Helena acabou de fazer o almoço.* 9b. \* *Durante a semana a Helena acabou de fazer o almoço.*
- 10. \* *Ele tem estado doente ontem.*
- 11. \* *A Ana cantava (tem cantado) três vezes.*
- 12. \* *Geralmente visitei o museu da minha cidade.*

Se nós compararmos o exemplo (9a) com (9b), podemos reparar que as perífrases com o auxiliar *acabar* (*de*)<sup>4</sup>, devido ao seu carácter pontual, não se combinam com os adverbais durativos (9b), mas sim, com os adverbais pontuais (9a). O exemplo (10) põe em evidência a incompatibilidade de natureza temporal e aspectual entre o tempo gramatical (o PPC) e o adverbial (*no ano passado*). O enunciado é mal formado e não aceitável porque o adverbial citado, pelo seu semanticismo, afasta-se do momento de enunciação.

A explicação da incompatibilidade dos adverbais (*uma vez, duas vezes, mil vezes*) com o pretérito imperfeito e o

<sup>4</sup> O mesmo pode-se dizer a propósito dos auxiliares pontuais, como: *parar* (*de*), *começar* (*a*), etc.

pretérito perfeito composto do exemplo (11) resultam do facto dos adverbais citados impõem limites aos processos descritos, e assim, são contraditórios em relação ao valor principal do PI e do PPC. Recordemos que os dois tempos mencionados descrevem os processos no seu desenvolvimento, sublinhando a continuidade de estados, e a iteração de não-estados<sup>5</sup>. É, por isso, que estes tempos gramaticais não podem coocorrer com os adverbais que são representáveis como um intervalo fechado.

O adverbial *geralmente*, do exemplo (12), exprime uma certa generalização sobre os processos que se repetem. Eis a razão que explica porque este tipo de adverbial não se combina com o tempo gramatical que aponta os acontecimentos isolados, isto é, o PPS. Como há incompatibilidade entre o valor do PPS e o adverbial *geralmente*, o enunciado abaixo é inaceitável.

**3.4.** Até agora apresentámos e analisámos os erros mais representativos que se referem à falta do conhecimento dos processos gramaticais do sistema aspectual português. Falta-nos dizer ainda algumas palavras sobre os processos morfológicos de expressão do aspecto em português. Como se sabe, em português, em que o meio privilegiado de marcação aspectual é obtido por processos gramaticais, a formação de verbos por meios de morfologia derivacional constitui apenas uma das estratégias, entre muitas outras possíveis, que a língua tem ao seu dispor para exprimir a categoria de aspecto.

No entanto, vale a pena sublinhar que estes processos morfológicos desempenham nas duas línguas analisadas funções completamente diferentes. Em polaco, permitem formar grandes cadeias de verbos perfectivos e imperfectivos em que funcionam pares aspectuais. Em português, estes processos morfológicos permitem apenas integrar os verbos em diferentes classes aspectuais (p. ex.: os sufixos *-ecer, -escer*, etc., introduzem um valor aspectual incoativo e fazem parte dos verbos que decrevem situações pontuais, os sufixos *-ejar, -itar*, etc., introduzem um valor iterativo, fazendo parte dos verbos que descrevem situações durativas). Veja-se, a este propósito, que os verbos *saltar* e *saltitar* não formam nenhum par aspectual, no sentido do par aspectual eslavo. Os dois lexemas, em si, são imperfectivos. O verbo *saltitar*, em relação a *saltar*, exprime só a iteração.

Como se sabe, em português, o valor aspectual dum dada forma verbal depende da combinação do valor aspectual do lexema com o valor expresso pelo tempo gramatical em que esta forma ocorre. Assim, é no contexto proposicional que cada forma verbal ganha o seu valor global.

Tomando em consideração tudo que antes ficou dito, é preciso concluir que as distinções aspectuais marcadas no léxico não apresentam nenhuma dificuldade para os alunos polacos, habituados a um sistema muito mais difícil na sua língua materna.

## 4. Conclusões

Temos consciência de não termos considerado no nosso estudo todas as dificuldades que enfrentam os alunos polacos no processo de aprendizagem do sistema aspectual português. Uma análise mais detalhada deveria tomar dimensões muito mais vastas e apresentar todos os subtemas separadamente, analisando o maior número de exemplos. No entanto, esperamos ter demonstrado que os sistemas da língua polaca e da língua portuguesa dispõem de processos de expressão do aspecto muito diferentes e, por isso, põem enormes dificuldades a todos que aprendem a língua portuguesa.

Podemos concluir que um estudante polaco para não cometer erros na construção dos enunciados na língua portuguesa, deveria aprender não só todos os processos de expressão da categoria de aspecto na língua portuguesa, processos novos e diferentes, mas também deveria dar-se conta do jogo aspectual que existe entre os diferentes constituintes no interior do enunciado, assim como da compatibilidade/incompatibilidade semântica entre os elementos constitutivos. Assim, os alunos para se exprimirem correctamente em português, deveriam analisar todos os factores que influem no valor aspectual do enunciado em dois níveis da análise linguística: no nível semântico e no nível formal.

<sup>5</sup> Sobre a discussão destas questões, veja-se Oliveira (1995): Aspecto, Referência Nominal e Papéis Temáticos.

## Referências Bibliográficas:

Barroso, Henrique. 1994. *O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo*. Porto: Porto Editora.

Campos, Maria Henriqueta Costa. 1984. Pretérito Perfeito Simples – Pretérito Perfeito Composto: uma oposição aspectual e temporal. *Letras Solitas*, nº 2, pp. 11-53.

Campos, Maria Henriqueta Costa; Xavier, Maria Francisca. 1991. *Síntaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Campos, Maria Henriqueta Costa. 1997. *Tempo, Aspecto e Modalidade. Estudos de Linguística Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Castilho, Ataliba Teixeira de. 1967. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Separata de: *Alfa* 12, Marília 1968 (coleção de teses, 6).

Comrie, Bernard. 1976. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problem*. Cambridge: CUP.

Corder, Stephen Pit. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Costa, Sónia Bastos Borba. 1990. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto.

Mateus, Maria Helena Mira et alli. 1983. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira, Fátima. 1986. Algumas considerações acerca do Pretérito Imperfeito. *Actas do II Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa, pp. 78-93.

Oliveira, Fátima. 1994. Algumas peculiaridades do aspecto em português. *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. Lisboa, vol. II.

Richards, Jack C. 1972. Social Factors, Interlanguage and Language Learning. In: Richards, C. *Error analysis perspectives on second language acquisition*. New York: Longman. pp. 64-91.

Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. In: Robinett, B. W.; Schachter, J. *Second language learning: contrastive analysis, error analysis, and related aspects*. The University of Michigan Press, Ann Arbor. pp. 174-195.

Vendler, Zeno. 1967. Verbs and Times. *Linguistic and Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, pp. 97-121.

## Dificuldades de Aquisição do Português Le por Alunos Arabófonos: O Caso Marroquino

Jorge PINTO<sup>6</sup>

**RESUMO:** O objectivo principal deste artigo é apresentar um estudo sobre a aquisição do Português língua estrangeira (PLE) por alunos do ensino superior marroquino, em grande parte, plurilingues, isto é, que já dominam outras línguas para além da materna (o árabe dialectal marroquino – *darija*, o amazigh), como o árabe clássico, o francês, o espanhol e o inglês. O português surge para estes alunos, numa fase tardia, sendo, na maior parte dos casos, a quarta língua, circunstância que terá um peso a calcular nos resultados da aquisição do PLE. A partir da análise de conteúdo de amostras escritas da produção linguística de alunos da Licenciatura em Estudos Portugueses, da Faculdade de Letras e de Ciências Humanas de Rabat, pretende-se analisar e reflectir sobre as dificuldades mais comuns, destacar alguns dos obstáculos mais recorrentes na sua produção, aos níveis morfossintáctico e lexical, e, baseado em teorias de aquisição das línguas estrangeiras e na sua repercussão na didáctica do PLE, sugerir estratégias que permitam ultrapassar as dificuldades detectadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português (LE); Aquisição LE; Estratégias didácticas; Ensino de línguas baseado em tarefas; Foco na forma.

## Introdução

Um dos objectivos da área de estudo da aquisição de uma língua não-materna é investigar factores que possam explicar e descrever os fenómenos que fazem parte do processo ensino/aprendizagem de uma outra língua para além da materna e, consequentemente, procurar determinar estratégias que possam qualificar e melhorar tanto o processo como o produto final da aprendizagem.

Neste sentido, pretende-se, com este texto, apresentar um estudo sobre a aquisição do Português língua estrangeira (PLE) por alunos marroquinos, a frequentar o ensino superior em Rabat, falantes nativos do árabe dialectal marroquino (*darija*), do amazigh e de outras línguas como o árabe standard, o francês, o espanhol e o inglês. O contacto com o português é feito numa fase avançada da formação destes alunos, sendo a quarta ou quinta língua que adquirem, facto que deve ser tido em conta na análise dos resultados. Trata-se, na sua maioria, de alunos plurilingues.

Com base na análise de conteúdo de um corpus escrito, constituído por vinte e duas produções linguísticas de alunos do 1.º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses, da Faculdade de Letras e de Ciências Humanas de Rabat, pretende-se reflectir sobre as influências que as outras línguas já adquiridas exercem na aprendizagem do PLE destes alunos, analisando alguns dos obstáculos observados na sua produção, aos níveis morfossintáctico e lexical; e, ainda, propor estratégias que facilitem a superação das dificuldades encontradas. Apenas nos deteremos nas possíveis influências das línguas que se encontram completamente descritas e possuem uma gramática explícita, excluindo o árabe dialectal e o amazigh.

## 1. O Contexto Linguístico Marroquino

A caracterização linguística e cultural de Marrocos é complexa. A sociedade marroquina tem uma longa tradição de multilinguismo e multiculturalismo, que se tornou menos proeminente desde o início do século XX, consequência da colonização e de outros factores internacionais, como, por exemplo, a globalização (Ennaji, 2005).

<sup>6</sup> UL. Faculdade de Letras. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Complexo Interdisciplinar da Universidade de Lisboa – Av. Prof. Gama Pinto, 2 – 1649-003 Lisboa. E-mail: jalpinto@clul.ul.pt

Actualmente, o panorama linguístico marroquino caracteriza-se pela presença da língua oficial, o árabe standard, das restantes línguas nacionais, o árabe dialectal (*darija*) e as três variedades do amazigh (*rifain*, *tamazight* e *tachelhit*), e das línguas estrangeiras (LEs), o francês, o espanhol e o inglês, sendo a primeira a que tem maior expressão (Boukous, 2008). Também existe a aprendizagem a nível do ensino superior de outras LEs, mas com menos falantes; o caso do alemão, do italiano, do português, do turco... O árabe standard é a língua da comunicação social, da Administração, da escolarização e das manifestações escritas. O árabe dialectal e o amazigh são as línguas do quotidiano, da família, dos afectos. Existindo aqui uma situação de diglossia (Chekayri, 2006; Maataoui, 2003). As diferenças entre as duas formas do árabe são consideráveis, no que diz respeito ao léxico, à gramática e à fonologia (Marley, 2005). O francês, como consequência do Protectorado (1912-1956), continua a ter um estatuto privilegiado no país, de tal forma que a Administração marroquina é em muitos aspectos bilingue, o seu ensino é de carácter obrigatório no sistema educativo marroquino e o ensino superior faz-se maioritariamente nesta língua. A própria elite marroquina é marcadamente *afrancesada*, sendo que algumas famílias usam o francês como língua de comunicação (Maataoui, op. cit.). O espanhol, também consequência do Protectorado de Espanha nas regiões do Norte (Nador, Tétouan, Tanger) e do Sul (Sidi Ifni, Tarfaya, Saquiet El Hamra, Oued Eddahab), teve um momento de grande expansão que regrediu não só após a Independência e a posterior recuperação das regiões do Sul, como também pelo facto de Marrocos ter aderido à comunidade francófona internacional e ter procedido à arabização do ensino primário e secundário. Por conseguinte, o espanhol assume agora o estatuto de pura língua estrangeira a par do inglês.

Mediante este panorama de diferentes línguas em contacto, verificam-se situações linguísticas distintas (monolinguismo, bilinguismo, trilinguismo, plurilinguismo), consequência da interacção dos marroquinos com essas diferentes línguas. Tendo por base as quatro línguas mais representativas no país, pode-se observar a seguinte realidade complexa (Boukous, 1979; Majdi, 2009):

- Monolinguismo: árabe dialectal ou amazigh.
- Bilinguismo: árabe dialectal e amazigh, árabe dialectal e árabe standard, árabe dialectal e francês, amazigh e árabe standard, amazigh e francês.
- Trilinguismo: árabe dialectal, amazigh e francês, árabe dialectal, árabe standard e francês, amazigh, árabe standard e francês.
- Plurilinguismo: árabe dialectal, amazigh, árabe standard e francês.

A língua mais falada, aquela que assegura a intercompreensão em todo o país, é o árabe dialectal, *darija*, compreendido por todos, excepto em algumas regiões berberes, cujas populações continuam unilingues (Bourdereau, 2006), falando apenas amazigh. Segundo as últimas estatísticas oficiais<sup>7</sup>, o árabe dialectal é falado por 89,8% da população com mais de cinco anos e as três variedades do amazigh por 28,9%. No entanto, estas línguas não têm existência oficial nem uma gramática explícita, a sua transmissão de geração em geração tem sido feita essencialmente pela via oral. (Majdi, op. cit.).

A Tabela 1 demonstra que a diferença entre o uso das línguas maternas (orais) e das línguas escritas, duas delas de prestígio, é bastante diferente.

Constata-se, pois, que as línguas maternas são as mais utilizadas enquanto meio de comunicação oral e que o árabe standard e o francês, que são as da comunicação escrita, são menos utilizadas. “Sur le plan sociolinguistique, ce constat donne lieu au paradoxe, suivant: le degree de prestige des langues est inversement proportionnel à leur degree d’usage” (Boukous, 2008). Este paradoxo é de alguma forma explicado pela própria situação de diglossia que existe na maior parte do país.

Tabela 1: Percentagem de línguas faladas e escritas (população ≥ 10 anos)

| Línguas lidas e escritas | 1994 | 2004 |
|--------------------------|------|------|
| Nenhuma                  | 52,7 | 43,0 |

7 Recensement général de la Population et de l’Habitat 2004. Haut-Commissariat au Plan. Royaume du Maroc.

|                                         |      |      |
|-----------------------------------------|------|------|
| Árabe Standard                          | 14,7 | 17,3 |
| Árabe Standard + Francês                | 23,8 | 30,3 |
| Árabe Standard + Francês + outra língua | 5,6  | 9,1  |
| Árabe Standard + outra língua           | 0,1  | 0,1  |
| Outros casos                            | 3,1  | 0,2  |

Fonte: Boukous, 2008: 18

2. O Ensino do Português em Marrocos

Em Marrocos, o ensino da língua portuguesa está presente essencialmente ao nível do Ensino Superior, sendo assegurado pela rede do Instituto Camões. No ano lectivo 2009/2010, iniciou a primeira licenciatura em Estudos Portugueses na Faculdade de Letras e de Ciências Humanas da Universidade Mohammed V-Agdal, em Rabat, resultante de um protocolo entre esta Universidade, o Instituto Camões e a Universidade de Lisboa. É a primeira licenciatura do género em Marrocos e em todo o Magrebe. Foi efectivamente um grande passo para a promoção da língua portuguesa no país. Para além deste curso, funcionam outros de carácter livre ou opcional nesta Universidade, na Universidade Hassan II, em Casablanca, e na Universidade Sidi Mohamed Ben Abdellah, em Fez. A par do ensino superior, o Centro Cultural Português de Rabat bem como o Pólo do Centro em Casablanca também se têm dedicado ao ensino da língua e cultura portuguesas, promovendo nas suas instalações cursos livres.

A maioria do público alvo quando inicia a aprendizagem do português já possui conhecimentos noutras línguas estrangeiras, sobretudo em francês e espanhol, o que acaba por se reflectir na aquisição da primeira, como veremos adiante.

3. Dificuldades Detectadas no Plano Morfossintáctico

3.1 Uso dos Determinantes

3.1.1 Artigos Definidos e Indefinidos

O árabe standard possui apenas uma forma invariável para expressar a determinação que é o artigo “*al-*”. O nome pode ainda ser determinado por um genitivo posterior, que se une ao primeiro nome sem preposição. Este procedimento sintáctico é designado de “*al-idafa*”. Praticamente, “la détermination ne peut se définir que par opposition à l’indétermination” (Blachère & Gaudetroy-Demombynes, 1996: 318).

A indeterminação é marcada pelo morfema /-n/, que se acrescenta ao nome como elemento final, excepto no caso dos nomes *díptotos* (nomes próprios de mulher, alguns nomes próprios de homem e topónimos) (Corriente, 2006). Nas produções dos alunos marroquinos, o uso dos artigos definidos e indefinidos apresenta problemas, quer ao nível do género e do número, quer mesmo do desconhecimento da sua necessidade de utilização.

Os problemas na concordância de género e número são, de um modo geral, comuns a todos os alunos marroquinos que iniciam a sua aprendizagem de português, mas que com a prática e o tempo acabam por se resolver:

- (1) “... eles encontraram **uma** caixote...”  
“Eu prefiro **um** sardinhas assadas.”  
“Tenho **um** amiga...”

O uso do artigo, em muitos casos, sofre influências da língua árabe e também de outros factores da interlíngua que se conjugam e determinam a colocação, ou não, do artigo, dando origem a situações em que este devia ser utilizado e não é:

- (2) “... eu estudo para exame...”  
 “... Marrocos é país muito cultural...”  
 “...mas o motorista de carro está muito ferido...”

ou outros casos em que é usado desnecessariamente ou incorrectamente:

- (3) “Este **o** casal recusou pagar...”  
 “Gosto de comer beghrir com **o** mel.”  
 “... e a polícia disse que eles não tinham **a** razão.”

Em árabe, a posseção pronominal expressa-se mediante uma série de pronomes sufixados ou sufixos pessoais que se unem à raiz nominal. O sufixo possessivo é incompatível com o artigo definido (García-Miguel, 2001), daí se observarem interferências quando se passa ao seu uso com o determinante possessivo em português europeu:

- (4) “Marrocos tem sua identidade e sua própria cultura...”  
 “... os imigrantes vão ajudar nosso país...”  
 “... uma possível vaga para sua escola...”

### 3.2. O Género e o Número

A gramática do árabe, tal como a do português, possui dois géneros – masculino e feminino – e três números – singular, dual e plural – pelo que, à partida, não constituirão grandes dificuldades de aquisição. No entanto, observa-se dificuldades de concordância em género, cujas causas são diversificadas:

- interferência do árabe:

- (5) “Foi **um** (uma) lição...”  
 “... mas **alguns** (algumas) pessoas...”  
 “... é muito perto **do meu** (a minha) casa.”

- dificuldades em seleccionar o género quando a palavra em português não contém especificamente a marca morfológica do masculino ou do feminino:

- (6) “... numas ruas **do** (da) capital.”  
 “**Uma** (Um) **nova** (novo) acidente na estrada...”  
 “**O** (A) reciclagem e a separação são **dois** (duas) pontes essenciais...”

- desvios de inversão do género resultantes de desconhecimento ou falta de atenção:

- (7) “... preferia ir ao cinema com **meu** (a minha) família...”  
 “... e ver **sua** (o seu) movimento...”  
 “Queria que **minhas** (os meus) planos...”

A questão de género e número na aquisição de PLE, por alunos falantes de árabe, neste contexto, não parece ser crítica. A maior dificuldade, como ficou demonstrado, prende-se com o género, cujas regras de concordância demoram mais tempo a serem adquiridas.

### 3.3 Uso dos Pronomes

#### 3.3.1. Os Pronomes Pessoais

Em árabe, existe duas formas do pronome pessoal, uma autónoma e outra sufixada (Corriente, op. cit.; Blachère & Gaudetroy-Demombynes, op. cit.). Na primeira, os pronomes pessoais autónomos funcionam como sujeito de uma oração nominal, sujeito enfático de uma oração verbal e reforço enfático de qualquer outro pronome pessoal. Cada pronome possui o género masculino e feminino, excepto na primeira pessoa (eu e nós). Tal como em português, quando tem a função de sujeito gramatical, o pronome não é obrigatório, sendo usado apenas em casos de ambiguidade. Na segunda forma, o sufixo pessoal une-se a nomes (indicando posse), a verbos (assinalando o objecto directo) e a preposições (como complemento da preposição) (García-Miguel, op. cit.).

Dadas as diferenças existentes entre o árabe e o português, os alunos enfrentam algumas dificuldades na utilização correcta do pronome pessoal, frequentemente acentuada também pela falta de aquisição das regras que os regem. Em alguns casos, verifica-se a omissão do pronome em contextos em que são necessários:

- (8) “Querem cobrar (-nos) a conta de 73 dólares, mas é um preço muito caro.”  
 “Então, eu aconselho (-o) a ter o mapa de Marrocos...”  
 “Posso (Pode) dar (-nos) a ementa, por favor?”

Noutros casos, o pronome é usado em enunciados que não os admitem:

- (9) “Os *irritados* (feridos) foram levados **eles** também ao (para) o hospital.”  
 “... quando um autocarro com 30 pessoas chocou-**se** com um carro...”  
 “... porque os marroquinos já falam-**se** vários idiomas.”

Há ainda problemas ao nível da colocação dos clíticos, observando-se uma tendência para a próclise:

- (10) “... mas vou **te** ajudar em todas as coisas.”  
 “quero **te** dizer que eu *sou* (estou) muito alegre, porque vens para aqui.”  
 “... mas o problema do desemprego **se** deve também à automatização...”

Equívocos na identificação da pessoa (13a) ou função (13b) adequadas:

- (11) (a) “... tu podes divertir-**se** e viajar...”  
 (b) “Espero que **te** estejas bem.”  
 (b) “Quero passear-**lhe** na (pela) minha cidade.”

#### 3.3.2. Os Pronomes Relativos

Em árabe, os pronomes relativos só se usam se o antecedente a que se referem possuir artigo. Quando o antecedente é indeterminado (ou determinado genericamente), a transformação relativa verifica-se na mesma, mas sem usar o pronome (Corriente, op. cit.); a oração relativa é simplesmente justaposta à principal (Blachère & Gaudetroy-Demombynes, op. cit.).

Esta particularidade da gramática árabe produz interferências no uso dos pronomes relativos em português, uma vez que os alunos, em alguns casos, os omitem:

- (12) “... ocorreu um acidente fatal provocou a morte do motorista.”  
 “Tenho uma amiga vive na Itália.”

“... com um grande tradutor e muito conhecido chama-se João Coelho...”

### 3.4. Uso das Preposições

As preposições na língua árabe, tal como na portuguesa, possuem diversas funções. No entanto, estas são diferentes nas duas línguas e não cobrem os mesmos campos semânticos.

Nota-se, neste domínio, uma grande influência do árabe, que origina decalques exactos dos diferentes usos que as preposições têm nessa língua:

- (13) “... depois de visitar **da** (a) cidade...” (prep. árabe: *lam*)  
 “... eu *passo* (passei) as férias **em** (a) estudar...” (prep. árabe: *fī*)  
 “... o que obriga as pessoas **de** (a) não comer...” (prep. árabe: *‘alà*)

É também notório o resultado da falta de competência linguística, ainda em desenvolvimento, característica própria da interlíngua dos alunos:

- (14) “... decidiu cozinhar a partir **no** (de) livro de culinária.”  
 “... para dar informações claras **pelo** (ao) polícia...”  
 “... os motoristas devem ter mais atenção **por** (para) evitar acidentes.”

Destaca-se, igualmente, em alguns casos, a influência da língua espanhola, sobretudo em verbos regidos de preposição e que em português não têm ou a preposição é diferente:

- (15) “... não tinha tempo para atender **a** todos.”  
 “... amanhã, vamos **a** ter muito frio, a temperatura vai **a** baixar...”  
 “... um comité será responsável **de** (por) fazer progredir...”

Por último, e ao contrário dos exemplos anteriores, são detectados alguns casos de omissão da preposição, em contextos em que é necessária:

- (16) “... uma aluna reparou (em) umas folhas...”  
 “Eles moram (em) Itália.”  
 “... venho (por) este meio...”

### 3.5. O Verbo

O árabe possui um sistema verbal simples, mas que não deixa de apresentar dificuldades, uma vez que, de tão conciso que é, uma mesma forma possui várias funções e expressa tempos diferentes, sendo, na maior parte das vezes, os contextos sintáticos e semânticos que determinam o verdadeiro tempo cronológico a que se refere o verbo, independentemente do tempo gramatical em que este está conjugado (Benyaya, 2007).

O verbo em árabe não expressa directamente significados de tempo, estes deduzem-se a partir do aspecto, perfectivo ou imperfectivo. O primeiro usa-se para acções passadas e terminadas e o segundo para acções presentes ou passadas, mas não concluídas. Contudo, o aspecto perfectivo usa-se ainda para expressar acções não passadas como, por exemplo, nas expressões desiderativas (Corriente, op. cit.).

No aspecto imperfectivo existem três modos em torno dos quais se articulam os tempos verbais em árabe: o indicativo (modo não marcado que se utiliza quando não há razões para usar nenhum dos outros dois), o conjuntivo (é requerido em frases subordinadas quando precedido de marcas como “*an*”, entre outras, ou em frases não subordinadas quando precedido da partícula de negação “*lan*”, que lhe confere também valor de futuro) e o apocopado (carece de conteúdo semântico-sintático uniforme, mas é o que se usa após certas negações e em estruturas condicionais) (Corriente, op. cit.; García-Miguel, op. cit.). Nas línguas românicas o verbo possui diversos tempos que caracterizam o momento da acção, ao passo que no sistema verbal árabe há apenas três tempos gramaticais: passado, presente e imperativo. Para expressar o futuro, o árabe utiliza as formas do presente, precedendo-as da partícula “*sa*” ou “*sawfa*” (García-Miguel, op. cit.). No entanto, as situações temporais dos dois primeiros tempos são constantemente modificadas pelo contexto linguístico: advérbios ou expressões adverbiais de tempo, auxiliares ou outros verbos, partículas, etc. Assim, uma mesma forma pode expressar passado ou futuro (Doggui, 1989).

Estas diferenças temporais entre a língua árabe e a portuguesa contribuem para uma maior dificuldade na aquisição do sistema verbal português. Para alunos cuja língua de referência possui apenas uma única forma para se referir a acções passadas torna-se difícil compreender a diferença que existe, em português, entre o pretérito perfeito e o imperfecto, originando opções erradas no momento de seleccionar o pretérito adequado (17a). Existe sobretudo uma tendência para utilizar o presente como forma de solucionar esta difícil escolha (17b e 17c).

- (17) (a) “Quando os *estudiantes* (estudantes) **abriam** (abriram) a caixa, encontraram outra caixa...”  
 (b) “Os alunos de português **encontram** (encontraram) uma coisa que brilha...”  
 (c) “... viu um estranho objecto, **trata-se** (tratava-se) de uma nave espacial...”

O conjuntivo, apesar de não ser desconhecido dos alunos, pois já o estudaram pelo menos em francês, é problemático, dado que a falta de referência em árabe conduz a dificuldades no seu emprego, sobretudo quando os alunos têm de escolher entre este modo e o indicativo. Normalmente, a opção recai neste último.

- (18) “Ainda que o primeiro artigo **é** (seja) mais completo...”  
 “Não penso que o exame **é** (seja) difícil.”  
 “... embora **é** (seja) preciso organizar este domínio contra a globalização.”

Na amostra recolhida, verifica-se ainda que os alunos marroquinos confundem, frequentemente, as 1.ª e 3.ª pessoas gramaticais, ocorrências que se encontram sobretudo em níveis de iniciação. No entanto, neste caso particular, os erros não se prendem directamente com a influência da língua árabe, mas consistem apenas em erros característicos da interlíngua.

- (19) “Um aluno **fiz** (fez) um esforço...”  
 “... na cimeira que **tive** (teve) lugar em Marraquexe...”  
 “**Posso** (Pode) dar (-nos) a ementa, por favor?”

Em árabe, para além da oração verbal, existe uma estrutura que consiste na justaposição de um substantivo determinado (com função de sujeito) a um adjectivo ou outro substantivo indeterminado (com função de predicado), sem haver necessidade de um núcleo verbal, formando deste modo a “oração nominal” (Corriente, op. cit.), o equivalente da oração copulativa nominal em português.

Neste sentido, os alunos não têm na língua árabe uma referência para o uso do verbo *ser* e *estar*, recorrendo à informação que têm disponível no francês. Aqui, coloca-se outro problema: em francês, estes dois verbos são representados por um único, o “*être*”. Por conseguinte, os alunos apresentam dificuldades na selecção do verbo correcto, não só por não existir esta construção no árabe, mas também por serem influenciados pelo francês.

- (20) “... porque agora **é** (está) muito frio.”  
 “quero te dizer que eu **sou** (estou) muito alegre, porque vens para aqui.”  
 “... mas a gorjeta **é** (está) anotada no menu apresentado aos clientes.”

#### 4. Dificuldades Detectadas no Plano Léxico-Semântico

À semelhança do que se verifica no plano morfossintáctico, os alunos também revelam dificuldades na aquisição e no uso do léxico português. A partir da amostra, observa-se que dos erros interlinguísticos encontrados uns são idiossincrásicos, induzidos pelo árabe e sobretudo pelas línguas estrangeiras que os alunos já dominam (francês e espanhol), as quais pela proximidade com o português produzem constantes interferências, e outros são intralinguais, criação e uso de palavras inexistentes em português, troca de classes das palavras, uso inadequado do léxico.

Os erros de carácter idiossincrásico devem-se sobretudo à influência do espanhol. O facto de esta língua e de o português serem duas línguas próximas origina uma transferência permanente de léxico.

- (21) “A temperatura oscilará entre 20 e 26 **grados**.”  
 “Ele chamou a polícia **inmediatamente**.”  
 “... não respeitou as **leyes** da **conducação** (condução), estava **conduciendo** rapidamente.”

A mesma situação se verifica com o francês, mas em menor escala, situação que se pode justificar pelo facto de a maioria dos alunos informantes já possuir uma licenciatura em Estudos Espanhóis.

- (22) “... que podem afectar a nossa saúde **positivement**...”  
 “... um homem esquisito, **grossier**...”  
 “O André diz que o **film** parece interessante.”

Ao contrário do número de interferências do árabe que ocorre no plano morfossintáctico, ao nível léxico-semântico é praticamente nulo, tendo-se identificado apenas uma ocorrência:

- (23) “... alguns estudantes encontraram um pequeno **macão** (“*makān*”: lugar) dentro da sua sala...

Durante o processo de aprendizagem do português, tal como o de qualquer outra língua alvo, os alunos vão desenvolvendo estratégias que lhes permitem avançar na sua competência comunicativa. Assim, durante o processo de aquisição do léxico, recorrendo à morfologia derivativa, os alunos vão (re)criando palavras, inexistentes em português, para atingirem os seus propósitos comunicativos.

A criação de formas improvisadas (24) e a alteração morfológica de palavras (25) são frequentes, resultantes da incapacidade inicial de aprendizagem para adquirir todo o vocabulário necessário correctamente.

- (24) “... era uma bola **enchável** (insuflável)...”  
 “... têm medo de perder a sua **etindide** (identidade)...”  
 “...no sul o dia **será** (estará) **asolhado** (soalheiro)...”

- (25) “... a hipertensão, doenças cardíacas, o **diabetismo** (a diabetes)...”  
 “... há uma relação de **complementação** (complementaridade)...”  
 “... dar materiais necessários pelos (para os) seus trabalhos **artesanados** (artesanais)...”

Outro problema verificado, prende-se com a dificuldade de alguns alunos identificarem e usarem a classe gramatical correcta, ou seja, são capazes de seleccionar o campo semântico, mas de empregar a classe errada.

- (26) “Os **migratórios** (emigrantes) marroquinos...”  
 “A Leonor **proposta** (propõe) que no fim do mês...”

“Eu e o meu amigo saímos para **jogador** (jogar) de futebol.”

Ainda se observa desvios na selecção da palavra correcta, dentro de um mesmo campo semântico, de forma a adequar-se ao contexto.

- (27) “... comer excessivamente produtos **sacarinos** (doces)...”  
 “... o casal não *querem* (queria) pagar a **ementa** (conta)...”  
 “... ele mesmo *fica* (ficou) **assaltado** (sobressaltado) *pelo* (com o) fogo.”

#### 5. Proposta de Abordagem Didáctica para Ultrapassar as Dificuldades de Aprendizagem

A partir da análise das dificuldades observadas dos alunos marroquinos, acredita-se que um ensino de línguas baseado em tarefas favorecerá um melhor desenvolvimento linguístico dos alunos. Com este tipo de ensino poder-se-á formar alunos capazes de comunicarem efectivamente na língua alvo, usando-a de maneira contextualizada e autêntica, na sala de aula, predominando as interacções entre os alunos.

Pica (1987) refere que as actividades cujo resultado depende da troca de informação entre todos os elementos do grupo são mais efectivas, dado que envolvem uma responsabilidade repartida na distribuição de informação entre os alunos do mesmo grupo. Isto porque os alunos interagem com vista à compreensão mútua, colocando questões de esclarecimento ou de confirmação daquilo que outro aluno disse, ou ainda, verificando a sua própria compreensão. Ora, esta interacção coloca os alunos em exposição a um determinado input fornecido pelos restantes elementos, bem como fomenta a produção de output durante o acto interactivo. Entende-se, tal como Swain (1995, 2000), que o input e o output juntos assumem um papel significativo no processo de aquisição de uma LE.

O ensino de línguas baseado em tarefas, pelas suas características (Ellis, 2003; Nunan, 2004), apresentadas de seguida, é o mais adequado àquele contexto de aprendizagem:

- foco: no aluno e na aprendizagem;
- processo aprendizagem: uma interacção imprevisível entre alunos, situação de aprendizagem e tarefa, reinterpretada pelos alunos no momento em que actuam sobre ela;
- metodologia: baseada em tarefas, permanentemente alvo de negociações entre professores e alunos em trabalho conjunto, interactivo, na sala de aula;
- conteúdo das tarefas: comunicativo (metacomunicativo ou metalinguístico);
- papel do aluno: construtor do seu conhecimento com apoio de outros actores do acto educativo com base nas actividades propostas;
- papel do professor: facilitador do processo de comunicação entre alunos e entre alunos e actividades, orientador, participante interdependente da turma e monitor.

Neste sentido, considera-se que a língua deve ser encarada como uma actividade comunicativa e em consequência disso, como refere Marcuschi (2003: 23),

(...) todo o processo de ensino e aprendizagem se dará numa metodologia e numa atenção que não se concentra no código ou na estrutura, nem na informação ou no processo em si mesmos, mas num conjunto de fenómenos, que constituem o fato comunicativo como um todo.

Nesta linha, pensa-se que as actividades comunicativas devem ser complementadas com a abordagem *foco na forma*, no sentido de estimular, tal como defende Luís (1999: 137), o desenvolvimento da competência analítica do aluno. Não querendo menosprezar a importância da prática da língua na sua dimensão comunicativa e funcional, julga-se que

esta abordagem permitirá, através da explicitação das regras gramaticais, proporcionar aos alunos um conhecimento consciente do uso da língua, que facilitará a própria aquisição da mesma. De acordo com Ellis (1997: 50), existem mesmo algumas estruturas mais complexas da língua alvo, mais difíceis de assimilar, denominadas «*fragiles*», por oposição a outras menos complexas, designadas «*resilient*», que necessitam de uma abordagem explícita na forma, para que se observe a sua aquisição. Richter (2003: 138/139) vai ao encontro de Ellis ao referir que:

(...) recomenda-se enfrentar a dificuldade de aquisição dos itens frágeis complementando as atividades comunicativas com momentos de ensino centrado na forma (ensino gramatical), inclusive com atividades propiciadoras de memorização contextualizada (atividades significativas de fixação).

Nas produções analisadas, são traços tipicamente «*resilient*» a ordem das palavras na frase (sujeito/ verbo/ complementos) e um dos elementos considerado mais «*fragile*» é o uso das preposições.

O *foco na forma* é uma abordagem que, por um lado, apoia a importância do ensino comunicativo da língua, que se baseia em princípios como a comunicação autêntica e o aluno como centro da aprendizagem, e, por outro lado, mantém o valor do estudo ocasional e explícito de formas gramaticais problemáticas na LE, que evoca mais o ensino não-comunicativo (Long, 1991).

Long (op. cit.) e, posteriormente, Long e Robinson (1998) defendem também que a abordagem *foco na forma* difere da abordagem puramente comunicativa. Para eles, esta abordagem concentra-se muito pouco ou nada nas partes formais da língua; pelo contrário, o interesse está no uso da língua em situações da vida real. No entanto, os autores são da opinião que o foco em aspectos formais da L2, pela correcção, explicação directa, entre outros, pode ajudar os alunos a adquirirem formas mais complexas. Estes autores postulam, pois, que o ensino formal da L2 deve dar a maior parte da sua atenção à exposição dos alunos aos discursos oral e escrito que reflectem a vida quotidiana dos falantes nativos dessa língua, como, por exemplo, a realização de entrevistas de emprego, a escrita de cartas a amigos, diálogos em instituições públicas, entre outros. No entanto, quando o professor observa que os alunos apresentam dificuldades na compreensão e/ou na produção de certas formas gramaticais na LE, deve identificar os problemas e procurar solucioná-los através de explicações claras, explícitas, com os respectivos modelos.

Portanto, a eficácia no ensino da gramática depende de uma correcta abordagem ao longo das aulas. Os professores devem ensinar a gramática dando o *feedback* e a assistência necessária, tendo atenção ao como, quando e com que objectivos focalizar a forma, privilegiando uma focalização com mais intensidade nas formas que os alunos apresentam ter mais dificuldades no momento. O ensino da gramática obterá certamente resultados mais positivos quando o nível de desenvolvimento em que os alunos se encontram corresponde às formas que estão a ser trabalhadas. Deste modo, os alunos poderão assimilar os conteúdos gramaticais que estão a ser ensinados, por exemplo, através da execução de tarefas, de actividades de descoberta, em trabalho colaborativo, na sala de aula.

As actividades de estudo gramatical dividem-se em dois tipos: actividades de análise e actividades de prática. As primeiras visam despertar a consciência dos alunos para os aspectos da língua (consciência linguística), conduzindo-os à dedução das regras por si mesmos. Esta análise e reflexão sobre a língua contribuirão para que a sua interlíngua progrida. O segundo tipo de actividades baseia-se na prática. Estas podem incluir exercícios que abordem uma determinada estrutura já analisada e que visem automatizar o uso de determinada forma gramatical.

Ellis, Basturkmen e Loewen (2001), para além do foco na forma como reacção ao erro, propõem ainda um foco na forma pró-activo, ou seja, o professor selecciona um conteúdo linguístico a ser trabalhado, mesmo antes de qualquer erro poder ser cometido. Neste caso, realiza-se um explícito foco na forma quer através de questões colocadas pelos alunos sobre a(s) forma(s) linguística(s) quer por questões ou informações fornecidas pelos professores acerca do assunto.

## Conclusão

Marrocos possui um contexto linguístico muito diversificado, onde há várias línguas em contacto, quer autóctones, quer estrangeiras. A maioria dos alunos, quando contacta com o português, essencialmente em meio formal, já o faz numa fase avançada da sua formação académica, possuindo portanto competências comunicativas em pelo menos três línguas, o que se reflectirá na aquisição daquela.

A partir da análise das produções escritas de alunos marroquinos, foi possível elencar uma série de dificuldades evidenciadas durante a aprendizagem do PLE. Estas dificuldades, como se pôde verificar, são, por um lado, próprias da interlíngua, comuns a qualquer aluno que aprende uma LE, e, por outro, idiossincrásicas, que se relacionam com o árabe ou com as LEs adquiridas anteriormente. No plano morfossintáctico, os desvios observados consistem em interferências da língua árabe, provocadas pela diferença das estruturas sintácticas desta língua e pela simplicidade do sistema verbal que dificulta a aquisição do sistema em português, muito mais extenso e complexo. Ao nível do léxico, a interferência da língua árabe já não é tão visível, aumentando no entanto a interferência do francês e do espanhol, com especial influência desta última pela sua proximidade com o português.

A grande diferença que existe entre a língua árabe (língua semítica) e a portuguesa (língua românica) poderia criar uma dificuldade maior na aquisição da segunda, contudo os conhecimentos prévios que os alunos já adquiriram noutras línguas românicas facilita-lhes a tarefa, pois permite-lhes ir estabelecendo pontes entre essas línguas e o português. É claro que haverá também o problema das interferências das outras LEs na portuguesa, mas que se ultrapassa mais facilmente do que no caso do aluno só possuir competências comunicativas em árabe.

Um ensino do Português LE, neste contexto arabófono, em simultâneo comunicativo e centrado na forma, num sentido de complementaridade, pode ser um caminho a seguir para ultrapassar as dificuldades observadas. Os professores recorrerão a estratégias de *foco na forma*, quando necessário, num ambiente de sala de aula comunicativo.

A gramática deverá ser abordada, especialmente neste nível elementar, de uma forma subtil mas através de uma metodologia reflexiva que fomente a experimentação. O seu tratamento integrar-se-á nas actividades e sempre numa conexão com os textos; no entanto, poderão haver exercícios de consolidação e de sistematização que não estabeleçam uma relação directa com os mesmos. Mesmo assim, os exercícios gramaticais deverão estar sempre contextualizados. Considera-se, por isso, essencial que o professor promova uma reflexão sobre a língua, orientando-a como uma tarefa de descoberta e pesquisa, que virá a fomentar nos alunos um desenvolvimento das suas capacidades cognitivas ao mesmo tempo que se produzirá um aprofundamento do conhecimento da língua e a consciencialização daquilo que ele sabe.

## Referências Bibliográficas

- Benyaya, Z. 2007. La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1 (2), 1-61.
- Blachère, R.; Gaudefroy-Demombynes, M. 1996. *Grammaire de l'arabe classique*. Paris: Maisonneuve & Larose.
- Boukous, A. 1979. Le profil sociolinguistique du Maroc: contribution méthodologique. *B.E.S.M.*, 140, 3-31.
- Boukous, A. 2008. Le champ langagier: Diversité et stratification. *Revue Asinag*, 1, 15-37.
- Bourdereau, F. 2006. Politique Linguistique, Politique Scolaire: la situation du Maroc. *Le Français aujourd'hui*, 154, 25-34.

Chekayri, A. 2006. Diglossia or Triglossia in Morocco: Rallity and Facts. In: N. Nouaouri; F. Moscoso (eds.), *Actas del primer congreso Árabe Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje* (pp.41-58). Cádiz: Universidad de Cádiz.

Corriente, F. 2006. *Gramática árabe*. Barcelona: Herder.

Doggui, M. 1989. *Valor semântico y temporal de las formas verbales árabes y su equivalência en español. Pliegos de Encuentro Islamo-cristiano, 10*. Madrid: Darek-Nyumba.

Ellis, R. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R.; Basturkmen, H. & Loewen, S. 2001. Preemptive focus on form in the ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, 35 (3), 407-432.

Ennaji, M. 2005. *Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco*. New York: Springer.

García-Miguel, J. 2009. Esbozo gramatical da língua árabe. *Linguas do mundo e a Tipoloxía Lingüística*. Disponível em: <http://sys.uvigo.es/ldm/Arabe/Inicio> Acesso em: 05 de Maio de 2011

Long, M. 1991. Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. In: K. Bot; R. Ginsberg; C. Kramsch (eds.), *Foreign-Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins.

Long, M.; Robinson, P. 1998. Focus on form: theory, research, practice. In: C. Doughty; J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-63). Cambridge: Cambridge University Press.

Luís, A. 1999. O Ensino da Gramática na Era da Comunicação. In: J. Barbosa et al. (orgs.), *Gramática e Ensino das Línguas* (pp. 135-140). Coimbra: Almedina.

Maataoui, M. 2003. Factores incidentes en la adquisición del español en niños magrebíes. *Aula Intercultural*. Consultado em: [http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ninos\\_magrebies.pdf](http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ninos_magrebies.pdf) Acesso em: 04 de Maio de 2011.

Marley, D. 2005. From Monolingualism to Multilingualism: Recent Changes in Moroccan Language Policy. In: J. Cohen; K. McAlister; K. Rolstad; J. MacSwan (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism* (pp.1487-1500). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Majdi, T. 2009. Interculturalité et aménagement lingusitique au Maroc: diversité et identité culturelle. *Synergies*, 8, 149-157.

Marcuschi, L. 2003. Aspectos da oralidade descuidados mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. In: E. Gärtner; M. Herhuth; N. Sommer (eds.), *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira* (pp. 15-40). Frankfurt: TFM.

Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pica, T. 1987. Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8 (1), 3-21.

Richter, M. 2003. Pedagogia de Projecto. Da gramática à comunicação. *Linguagem & Ensino*, 6 (1), 129-179.

Saad, M. 2009. Estudio contrastivo de la conjunción Y del español y WA del árabe. *Anaquel de Estudios Árabes*, v. 2, 149-163.

Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning. In: G. Cook; B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: J. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

OS PROBLEMAS DOS ESTUDANTES POLACOS NA APRENDIZAGEM DAS PERÍFRASES VERBAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Joanna DRZAZGOWSKA<sup>8</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objectivo analisar as dificuldades que têm que enfrentar os alunos polacos na hora de aprenderem as construções perifrásticas da língua portuguesa. Começaremos as nossas considerações pela definição e pela análise da estrutura interna da perífrase verbal, para passar depois aos valores que podem exprimir em português as construções perifrásticas. A seguir passaremos à análise das maiores dificuldades na aprendizagem das perífrases verbais portuguesas. A nossa intenção é explicar em que residem os problemas dos estudantes polacos apresentando as mais importantes diferenças entre a língua polaca e portuguesa no que diz respeito à expressão do aspecto e do tempo. Tentaremos igualmente mostrar os erros e as incorreções mais frequentes dos alunos de português quanto ao uso de algumas construções perifrásticas. Queríamos ao mesmo tempo chamar a atenção dos professores para vários elementos (tempo gramatical do auxiliar, tipo de predicado do auxiliado, presença dos advérbios, etc) cuja análise, segundo a nossa opinião, é imprescindível para facilitar o processo de aprendizagem das perífrases portuguesas.

**PALAVRAS-CHAVE:**perífrase verbal, estudo contrastivo português-polaco, *aquisição do Português língua não-materna*

O tema do presente artigo respeita às construções perifrásticas portuguesas e às dificuldades da sua aprendizagem no caso dos estudantes de português língua não materna. Temos que reparar que as perífrases portuguesas constituem uma estratégia muito importante, muito frequente e a mais produtiva quanto à expressão de diferentes valores aspectuais, temporais e modais. No entanto, é necessário sublinhar que é impossível esgotar toda a problemática mencionada em tão curta apresentação. O nosso objectivo não é, portanto, uma análise detalhada de todas as construções perifrásticas que a língua portuguesa tem ao seu dispor. Tentaremos, em primeiro lugar, apontar os maiores problemas que têm que enfrentar os alunos polacos na hora de aprenderem as perífrases. Em segundo lugar, pretendemos apresentar vários elementos que podem influenciar o valor da construção e cuja análise nas aulas de português é imprescindível para os estudantes usarem correctamente as perífrases.

Começaremos as nossas considerações pela definição da construção perifrástica e a seguir passaremos à classificação das perífrases verbais, tendo em conta o valor que podem exprimir.

A perífrase verbal deve ser entendida como uma conjunção de um verbo (chamado *auxiliar*, ou também *verbo morfemático*, ou *verbo de ligação*, ou *verbo copulativo*) e de uma das formas nominais, quer dizer do infinitivo, do gerúndio ou do particípio (designado *verbo nocional* ou *auxiliado*). A incidência do verbo auxiliar pode ser directa (por exemplo: *costumamos cantar*) ou indirecta, quer dizer, por meio de uma preposição (por exemplo: *estão a ler*). Do auxiliar parte uma contribuição mais morfemática e do auxiliado uma contribuição fundamentalmente semântica. No entanto, o valor das perífrases não deriva da soma dos significados das duas partes constituintes, mas, antes, da conjunção dos dois, considerados globalmente.

Embora não seja o objectivo do nosso artigo, achamos necessário mencionar aqui que os tratadistas do assunto são longe da unanimidade para considerar algumas construções como construções perifrásticas. O problema em causa está relacionado com os processos de deslexicalização e gramaticalização pelos quais um verbo tem que passar (segundo a opinião de, por exemplo, Said Ali, 1964:160-163, Borba Costa, 1990:53, Vázquez Cuesta; Mendes da Luz, 1980:429), ou não (Mateus et al., 1983:283-284), para se tornar no verbo auxiliar. Para o objectivo do nosso trabalho supomos que o auxiliar nem sempre perde, ou nem sempre perde do mesmo modo, o seu valor lexical, e portanto o nosso estudo sobre as construções perifrásticas abrangerá, entre outras, a análise da perífrase *começar a + infinitivo*, onde o auxiliar *começar conserva* os seus semas *dar começo a, principiar*.

<sup>8</sup> UNIVERSIDADE DE GDAŃSK, Faculdade de Filologia, Instituto de Filologia Românica, Al. Grunwaldzka 238A, 80-266, Gdańsk, Polónia, juanna@poczta.onet.pl.

Vale a pena apontar igualmente que a falta de unanimidade na interpretação da definição dos auxiliares faz com que diferentes classificações das construções perifrásticas apresentem diferentes listas dos auxiliares<sup>9</sup>. Para o objectivo da nossa análise escolhemos, com algumas modificações<sup>10</sup>, a classificação que provém da gramática de Maria Helena M. Mateus et al., (op.cit.: 284-285). Aqui, as construções perifrásticas estão divididas em três grandes grupos: perífrases aspectuais, temporais e modais. A classificação em causa parece-nos a mais detalhada e a mais ordenada, embora não contenha todas as construções perifrásticas (p.ex. *chegar a + infinitivo*).

Passaremos agora à apresentação do inventário das perífrases verbais na língua portuguesa e começaremos pelas perífrases aspectuais com os auxiliares durativos: *estar a + infinitivo*, que exprime o valor do aspecto cursivo<sup>11</sup>, *ficar a + infinitivo* e *continuar a + infinitivo*, que exprimem o valor do aspecto permansivo<sup>12</sup>, *tornar a + infinitivo* e *voltar a + infinitivo*, *andar a + infinitivo*, *ir + gerúndio* e *vir + gerúndio*, que exprimem o valor do aspecto iterativo<sup>13</sup>, *costumar + infinitivo*, que exprime o valor do aspecto habitual<sup>14</sup>. As perífrases aspectuais com os auxiliares pontuais são: *começar a + infinitivo*, que exprime o valor do aspecto inceptivo<sup>15</sup>, *pôr-se a + infinitivo*, *deitar a + infinitivo*, *desatar a + infinitivo*, *disparar a + infinitivo*, *entrar a + infinitivo*, *atirar-se a + infinitivo*, *largar a + infinitivo*, *lançar a + infinitivo*, *meter-se a + infinitivo*, *romper a + infinitivo*, que exprimem o valor do aspecto incoativo<sup>16</sup>, *acabar de + infinitivo*, que exprime o valor do aspecto conclusivo<sup>17</sup>, *parar de + infinitivo* e *deixar de + infinitivo*, que exprimem o valor do aspecto cessativo<sup>18</sup>. Entre as perífrases temporais é preciso enumerar os tempos compostos: *Preterito Perfeito Composto* (auxiliar *ter* no presente do indicativo + particípio passado), que exprime o processo situado no passado com continuação no/ao presente, *Preterito Mais-que-Perfeito Composto* (auxiliar *ter* no imperfeito do indicativo + particípio passado), que exprime a anterioridade no passado, *Futuro Composto* ou *Futuro Presente Composto* (auxiliar *ter* no futuro do indicativo + particípio passado), que exprime um acontecimento futuro que estará concluído antes de outro, também futuro, e que também exprime a incerteza acerca do passado, *Condicional Composto* ou *Condicional Preterito* ou *Futuro Preterito Composto* (auxiliar *ter* no condicional + particípio passado), que exprime acções que não se realizaram no passado, porque a condição de que dependiam não se verificou, e também exprime dúvida e incerteza relativamente a factos passados. Além do tempos compostos existem na língua portuguesa algumas perífrases que exprimem o futuro: *haver de + infinitivo* (o auxiliar *haver* tem que aparecer no presente do indicativo), que exprime a convicção ou a certeza antecipada de que uma coisa acontecerá e também a intenção de realizar um acto futuro e *ir + infinitivo* (o auxiliar *ir* tem que aparecer no presente do indicativo) exprime um acontecimento futuro cuja realização depende do locutor ou é completamente programada desde há bastante tempo. As perífrases modais da língua portuguesa são: *dever + infinitivo*, que exprime a obrigação moral<sup>19</sup>, material<sup>20</sup>,

<sup>9</sup> Há linguistas que propõem classificar as perífrases em três grupos – aspectuais, temporais e modais (Mateus et al., op.cit.: 284-285, Celso Cunha; Cintra, 1998: 393-396), outros não tomam em consideração os tempos compostos como representantes das perífrases temporais (Dias da Costa, 1976: 237-238, Vázquez Cuesta; Mendes da Luz, op.cit.: 429-432, Silva Dias). Há também autores que apresentam nas suas classificações a voz passiva (Bechara, 2001: 230-233, Celso Cunha; Cintra, op.cit.: 363-369).

<sup>10</sup> As modificações referem-se às perífrases modais e provêm de Almeida (1980).

<sup>11</sup> Aspecto cursivo – valor aspectual durativo. Um estado de coisas num dado intervalo de tempo é apresentado como estando em curso nesse intervalo de tempo. (Dicionário de termos linguísticos, vol. II., p. 54).

<sup>12</sup> Aspecto permansivo – valor aspectual durativo. Um estado de coisas, localizado num dado intervalo de tempo, ocorrerá também no intervalo de tempo anterior, adjacente àquele intervalo de tempo. (Dicionário de termos linguísticos, vol.II., p. 55).

<sup>13</sup> Aspecto frequentativo – valor aspectual durativo. Um estado de coisas, localizado num dado intervalo de tempo, ocorre um número significativo de vezes nesse intervalo de tempo e em intervalos de tempo anteriores. (Dicionário de termos linguísticos, vol.II, p. 53).

<sup>14</sup> Mateus et alli (op.cit.: 98) define o valor aspectual habitual como um estado de coisas, localizado num dado intervalo de tempo It, ocorre em It em intervalos anteriores adjacentes a It e, presumivelmente, em intervalos posteriores adjacentes a It, sendo apresentado como um comportamento ou característica habitual de um dos participantes no estado de coisas descrito, nos intervalos em questão.

<sup>15</sup> Aspecto inceptivo – valor aspectual pontual. Um estado de coisas localizado num dado intervalo de tempo, e diferente do que ocorrerá no intervalo de tempo anterior adjacente, é apresentado como começando a ocorrer nesse intervalo de tempo. (Dicionário de termos linguísticos, vol.II., p. 54).

<sup>16</sup> Aspecto incoativo (ingressivo) – valor aspectual pontual. Passagem de um dado estado para outro estado. É este o valor expresso por um grande número de predicadores de evento transicionais (geralmente chamados verbos incoativos), como por exemplo amanhecer, embranquecer, morrer, nascer, etc. (Dicionário de termos linguísticos, vol.II., p. 55).

<sup>17</sup> Aspecto conclusivo – valor aspectual pontual. Um estado de coisas localizado num dado intervalo de tempo, e diferente do que ocorrerá no intervalo de tempo posterior adjacente, é apresentado do ponto da vista do termo da sua ocorrência nesse intervalo de tempo. (Dicionário de termos linguísticos, vol.II., p. 53).

<sup>18</sup> Aspecto cessativo – valor aspectual pontual. Passagem de um estado de coisas que ocorrerá no intervalo de tempo (It') anterior adjacente ao intervalo de tempo (It) para outro estado que não ocorre no intervalo de tempo It. (Dicionário de termos linguísticos, vol.II., p. 53).

<sup>19</sup> É a obrigação que se fundamenta nas leis sociais, no costume, no decoro, nos princípios da religião e do indivíduo, então trata-se de dever civil, profissional, religioso, etc. (Almeida [op.cit.: 136]).

<sup>20</sup> Obrigação que ocorre por necessidade física, fisiológica, de natureza material em geral. Como sublinha Almeida (op.cit.: 138) o carácter

lógica<sup>21</sup> e também exprime a probabilidade, **ter de + infinitivo** ou **ter que + infinitivo** (segundo Almeida, op.cit.: 151, são variantes estilísticas), que exprimem a necessidade, a obrigação material e obrigação lógica, menos a obrigação moral, **precisar de + infinitivo**, **necessitar de + infinitivo**, que exprimem a necessidade, **poder + infinitivo**, que exprime a possibilidade lógica, física ou moral, **querer + infinitivo** que exprime a volição, **desejar + infinitivo** que exprime a volição e o desejo.

Passemos agora à análise das dificuldades que surgem no processo de aprendizagem das perífrases verbais portuguesas. Primeiramente, é preciso sublinhar que na origem de alguns problemas estão as diferentes interpretações da categoria de aspecto na linguística românica e na linguística eslava e as dissemelhanças na categoria de tempo nas línguas românicas e eslavas. Podemos então constatar que alguns problemas surgem mesmo no nível de compreensão de alguns conceitos relacionados com as categorias de aspecto e de tempo.

As perífrases aspectuais são as que põem, segundo a nossa opinião<sup>22</sup>, as maiores dificuldades na sua aprendizagem. Sem entrarmos em detalhes na história dos estudos aspectológicos, temos que reparar que na tradição eslava o aspecto foi considerado uma categoria gramatical do verbo que exprimia a oposição imperfectividade- perfectividade graças aos gramemas que operavam no lexema. Achava-se então que todos os semantemas, carecidos de valor aspectual, podiam coocorrer na forma verbal com diferentes tipos de morfemas gramaticais (tanto expoentes do aspecto perfectivo como do aspecto imperfectivo). Nos trabalhos mais recentes, especialmente na Europa Occidental, a teoria do aspecto alterou bastante. Conforme a nova concepção existem dois tipos de aspecto- aspecto gramatical (*Aspekt*) e aspecto lexical (*Aktionsart*, de alemão: tipos de acção). É devido ao facto de a forma verbal se compor do morfema lexical e do morfema gramatical e o valor aspectual constitui sempre uma combinação dos valores aspectuais expressos por esses elementos constitutivos. Apesar de os linguistas terem dedicado muita atenção à categoria de aspecto, não há uma teoria que seja válida para todas as línguas. Portanto, achamos necessário mencionar neste momento que para o fim do nosso estudo escolhemos a definição de Bernard Comrie (1976). Segundo o linguista o aspecto é uma categoria gramatical do verbo que permite abordar de maneiras diferentes a constituição temporal interna da situação analisada porque assim como o tempo localiza a situação no tempo exterior, o aspecto especifica a estrutura temporal interna da situação analisada.

No entanto, o conhecimento que os alunos polacos têm relativamente à categoria de aspecto reduz-se praticamente ao conceito dum par aspectual típico para as línguas eslavas (verbo imperfectivo- verbo perfectivo). Desta forma os conceitos de duratividade, cursividade, permansividade, e até iteratividade, parecem ser conceitos desconhecidos. Seria então aconselhável o professor, antes de passar à análise das construções perifrásticas aspectuais, fazer uma introdução à problemática do aspecto. Não se trata de fazer uma palestra dedicada a todas as teorias relativamente à categoria de aspecto, mas sobretudo explicar que o conceito de aspecto não se limita à oposição imperfectividade- perfectividade e que há línguas, neste caso o português, em que existem mais do que dois aspectos. Uma base teórica parece-nos necessária para os estudantes diferenciarem, por exemplo, *estou a ler* de *fico a ler*, pois os conceitos de cursividade e de permansividade são frequentemente confundidos. A falta do conhecimento do verdadeiro valor duma perífrase faz com que algumas construções perifrásticas, tão frequentes na língua portuguesa, não sejam usadas pelos estudantes polacos.

Quanto às perífrases temporais os maiores problemas dos alunos polacos têm base nas discrepâncias na categoria de tempo nas línguas polaca e portuguesa. Os sistemas de tempo em ambos os idiomas mostram muitas diferenças. Os problemas na aprendizagem ou, mais precisamente, no uso correcto do tempo Pretérito Mais-que-Perfeito Composto estão relacionados com o facto de o polaco dispor somente de três tempos gramaticais- tempo presente, tempo passado

de obrigação aqui tem um envolvimento passivo, que faz a perífrase corresponder à locução ser obrigado a ou ser necessário.

<sup>21</sup> Segundo Almeida (op.cit.: 138-139) tem o seu vínculo nas deduções do raciocínio, rege-se pelas leis do pensamento. As expressões adverbiais obviamente, logicamente, ou naturalmente ficam de certa forma implícitas na perífrase. E como sublinha o autor mencionado há uma vizinhança com a probabilidade, que se desenvolve a partir deste tipo de obrigação.

<sup>22</sup> As opiniões em causa baseiam-se nas observações efectuadas pela autora nas aulas de português com os estudantes da Universidade de Gdańsk.

e tempo futuro. A língua polaca dispõe então somente do sistema de tempos absolutos, quer dizer dos tempos que situam os acontecimentos relativamente ao momento da enunciação. A língua portuguesa, por seu turno, tem ao seu dispor também os tempos relativos que mostram a relação temporal dum acontecimento em relação ao outro sobre o qual também se enuncia. O uso dos tempos relativos depende do tempo gramatical do predicado da oração principal. Vejamos os exemplos:

1. *Digo* que ela esteve doente. (FN<sup>23</sup>)= *Mówię*, że ona *była* chora.
2. *Disse* que ela *tinha estado* doente. (FN)= *Powiedziałam*, że ona *była* chora.

Nas frases em polaco, independentemente do tempo gramatical do predicado verbal da oração principal (*mówię* (digo), *powiedziałam* (disse)), a anterioridade está sempre expressa pelo tempo passado ((1), (2)), assim como a simultaneidade está expressa pelo tempo presente ((3), (4)) e a posterioridade pelo tempo futuro ((5), (6)).

3. *Digo* que ela *está* doente. (FN) = *Mówię*, że ona *jest* chora
4. *Disse* que ela *estava* doente. (FN) = *Powiedziałam*, że ona *jest* chora.
5. *Digo* que ela *estará* doente. (FN) = *Mówię*, że *będzie* chora
6. *Disse* que ela *estaria* doente. (FN) = *Powiedziałam*, że ona *będzie* chora.

Portanto os alunos polacos mostram tendência para não seguir as regras de *consecutio temporum*, ou antes pelo contrário, abusam dessas regras por não terem a certeza absoluta quando as regras do discurso indirecto são obrigatórias, opcionais ou desnecessárias. Vejamos o que se segue:

7. Quando telefonaste, ele já *tinha saído*. (FN)
8. Entrou, sentou-se e bebeu um café vs. *\*Tinha entrado, tinha-se sentado* e bebeu um café. (FN)

Em (7) estamos perante o uso obrigatório do PMQP (*tinha saído*) para podermos exprimir uma acção anterior à acção de *telefonar* e em (8) o uso do PMQP é desnecessário por se tratar duma sequência de acontecimentos.

As dificuldades que coloca no seu uso o Pretérito Perfeito Composto são bem diferentes. Como já tivemos a oportunidade de mencionar, a língua polaca, ao contrário do português, tem ao seu dispor somente um tempo passado. No caso das diferenças aspectuais que existem no português entre o PPS e o PI o polaco, para exprimir os valores equivalentes ou semelhantes, apenas se pode servir de pares aspectuais, quer dizer pares constituídos por um verbo imperfectivo e um verbo perfectivo. No que diz respeito ao PPC, o polaco não dispõe de outros meios que possam exprimir um processo situado no passado com continuação no/ao presente, ou seja, uma acção que começou no passado e se prolonga até o presente. Portanto os alunos polacos, mesmo quando compreendem bem a situação linguística em que o uso do PPC no português é imprescindível, em vez de usarem o PPC mostram tendência para se servirem do tempo presente cujo valor temporal na sua língua materna lhes parece mais próximo dos valores expressos por PPC. Vejam o exemplo:

9. *Tenho estado* doente (FN) ≠ *Jestem* chora.

Depois de termos apontar alguns problemas teóricos no domínio da aprendizagem das perífrases, passaremos agora à análise de mais outras dificuldades que têm que enfrentar os alunos polacos, e não somente eles, na hora de aprenderem as construções perifrásticas portuguesas.

Um dos problemas que surgem na área das perífrases é que uma construção pode exprimir mais do que um valor. É uma situação bastante frequente especialmente no caso das construções aspectuais. As características deste tipo mostra, por exemplo, *estar a + infinitivo*. As combinações do auxiliar *estar* com as actividades<sup>24</sup> (10) e os eventos prolongados (11)

<sup>23</sup> Todos os exemplos inventados por nós foram consultados pelos falantes nativos.

<sup>24</sup> Servimo-nos aqui da classificação de Zeno Vendler (1967) na qual o linguista enumera quatro classes dos predicados verbais que contêm traços diferentes: estados (states): /+estativo/, /+durativo/, /-têlico/; actividades (activities): /-estativo/, /+durativo/, /-têlico/; eventos

expressam o valor cursivo. Vejamos os exemplos:

- 10. Claro que é das pessoas vulgares que *estamos falando*. (JSA: 57)
- 11. O contador *esteve a fazer o inventário das balas* de 12 e das de 8 libras. (PVI: 27)

O valor da construção altera quando o auxiliar *estar* se combina com os estados. Neste caso trata-se de um carácter de temporariedade (12) duma situação. Nas combinações com os eventos instantâneos (13), por seu turno, trata-se da iminência duma situação.

- 12. A sala aplaude e ele também, por simpatia, porque apesar de tudo *está a gostar* da peça. (JSA: 106)
- 13. Não se mexeu, só disse ao marido, *Estão a chegar*. (JSE: 65)

As características semelhantes mostra também o auxiliar *ficar*. Quando combinado com as actividades (14), com os eventos prolongados (15) e os estados não faseáveis (16) exprime o valor permansivo. O mesmo auxiliar pode aparecer também com predicadores de evento instantâneo (17). Nesse caso não apresenta aspecto permansivo mas iterativo.

- 14. *Ficou a passear* na sala, nervosa, com aquela ideia. (EQPB: 277)
- 15. Ontem *fiquei a jantar* muito tarde. (FN)
- 16. *Fiquei* ali uma hora, acredita, *a pensar, a rever* o passado. (EQMI: 119)
- 17. O Pedro *fica a abrir a porta* aos convidados. (FN)

Queríamos mais uma vez sublinhar que somente um bom conhecimento de todos os valores que uma perífrases pode exprimir permite aos alunos aproveitar esta enorme riqueza das construções perifrásticas que a língua portuguesa tem ao seu dispor.

No ensino das perífrases, para evitar as futuras incorrecções dos alunos, é também importante os professores indicarem que a língua portuguesa rejeita algumas combinações dos verbos auxiliares e dos verbos principais. No caso de *estar a + infinitivo* é preciso que os estudantes tenham conhecimento de que há estados que não admitem a combinação com *estar*. O sistema da língua portuguesa rejeita construções como *estar a estar + adjectivo*, então todos os predicativos estativos adjectivais que seleccionam obrigatoriamente o verbo *estar*. Não é aceitável a construção *\*estar a estar pronto* porque o verbo *estar* marca sempre o carácter episódico da predicação e não é necessário recorrer à construção progressiva para descrever um estado temporariamente delimitado. Desta rejeição deriva a substituição das formas com auxiliar *estar* pelas formas não perifrásticas. Em vez de dizer *ela está a estar pronta* diz-se simplesmente *ela está pronta*. A mesma situação aparece com os estados permanentes: *ser polaco, saber português, ficar na rua dos Douradores* e outros como: *estar sentado, estar em Macau*. Vejamos alguns exemplos:

- 18. *\* Estamos a saber* que tu amas o Francisco. (FN)
- 19. *\* Estou a amar* o Francisco. (FN)
- 20. «Você *está a ser injusto*», observou então o arquitecto. (JCPB: 188)

Em (18) e (19) *estar*, como verificámos, não aceita respectivamente os estados intelectuais e emocionais. Quanto a (20) também existe a incompatibilidade aspectual entre a forma do auxiliar e do auxiliado. Os estados apenas parecem poder comparecer em tais estruturas quando convertidos em processos (tal chamados *estados faseáveis*). Com efeito, em (20) predica-se um estado transitório de „ele ser” em contraste com o que habitualmente ele não é. Além disso, existem também casos em que a língua portuguesa rejeita as combinações dos auxiliares não com toda a classe do predicado verbal, mas somente com alguns representantes dela. No caso de *andar a + infinitivo* nem todas as combinações com os estados são aceitáveis.

prolongados (accomplishment): /-estativo/, /+durativo/, /+téllico/; eventos instantâneos (achievement): /-estativo/, /-durativo/.

- 21. *\*A Ana anda a morar* no Porto. (FN)
- 22. *\*A Ana anda a saber* polaco. (FN)

Quanto a *ficar a + infinitivo* não é aceitável<sup>25</sup> a ocorrência do auxiliar com muitos eventos instantâneos.

- 23. *\*O Pedro ficou a sair* de casa. (FN)

Vale a pena mencionar também que existem construções em que o auxiliar não pode ocorrer com um verbo concreto. Desta forma, o auxiliar *ir* na perífrase *ir + infinitivo* rejeita a combinação com *ir* e *vir*. Para ilustrar o problema vejamos os exemplos:

- 24. *\*Amanhã vou ir* ao Porto. (FN)
- 25. *\* À noite vai vir* o Paulo. (FN)

Outro problema que surge na aprendizagem das perífrases verbais é que o valor básico duma construção pode ser modificado pelo tempo gramatical do auxiliar. É o caso de *ficar a + infinitivo*. Quando *ficar* aparece no PPS à noção da duratividade junta-se a noção de inceptividade. É marcado, portanto, o início da acção e não somente o valor permansivo do processo expresso pela perífrase em causa. Vejam o exemplo:

- 26. *Ficou a passear* na sala, nervosa, com aquela ideia. (EQPB: 277)

Vale a pena sublinhar que existem também auxiliares que nunca ocorrem num tempo determinado. É o caso do auxiliar modal *dever* que não aparece na forma no PPS.

- 27. *\*Devei ir* ao médico. (FN)

Segundo a nossa opinião o valor da perífrase verbal deve ser considerado no contexto enunciativo. Portanto na hora de ensinar as construções perifrásticas é preciso analisar também a influência de outros constituintes do enunciado em que aparece a perífrase e indicar os elementos que podem influir no valor da perífrase. Existem, portanto, advérbios e locuções adverbiais que além de sublinhar a ideia principal da perífrase, acrescentam outros valores. É, por exemplo, o caso do advérbio *sempre* que a acompanhar *estar a + infinitivo* permite expressar a atitude de desagrado ou a impaciência do falante (28).

- 28. (...) a chuva pim pim pim no meu quarto derivado à telha quebrada que *estavam sempre a prometer* arranjar e seesqueciam... (AAE: 173)

É igualmente imprescindível os alunos terem conhecimento que existem também advérbios e locuções adverbiais que modificam o valor da perífrase. Vejamos os exemplos:

- 29. Nenu *ficou vários dias a dormir* na praia, à espera da próxima oportunidade para seguir viagem. (PVI: 145)
- 30. A Guida *tem cantado* na igreja todos os domingos (FN)

No caso da perífrase *ficar a + infinitivo* quando o auxiliar *ficar* aparece no PPS, a ocorrência dum adverbial durativo reforça o valor permansivo e neutraliza o valor do aspecto inceptivo (29). No caso do PPC a ocorrência de um adverbial de quantificação permite expressar a iteratividade e não somente a duratividade (30). No caso de algumas perífrases é necessário os professores indicarem que também a negação pode influir nos valores das construções perifrásticas.

- 31. Diogo Relvas não ficou a observá-los, como era seu hábito. (ARBC: 352)
- 32. O Pedro não acaba de cantar. (FN)

<sup>25</sup> Oliveira, Cunha, Matos (2001:742) aceitam a frase O assaltante ficou a morrer (depois do tiro) mas reconhecem que nem todas as combinações do auxiliar ficar com as culminações (classificação dos predicados de Moens (1987), Moens e Steednam (1988)) são possíveis.

No caso de *ficar a + infinitivo* a perífrase na negativa elimina a duratividade. Neste caso trata-se da cessação da acção expressa (31). Também no caso de *acabar de + infinitivo* a presença da negação faz com que o valor da perífrase mude. Negar o término pode equivaler a afirmar a continuação. O enunciado (32) tem o seguinte significado: *o Pedro continua a cantar*. Este carácter durativo pode ser enfatizado pelo advérbio *ainda*.

A maioria dos problemas no domínio da aquisição das construções perifrásticas pelos estudantes polacos que acabamos de apontar, refere-se às perífrases que não têm os seus equivalentes na língua polaca, por exemplo: *estar a + infinitivo*, *ficar a + infinitivo*. É comum a todos os que aprendem uma língua estrangeira, mostrar tendência para procurar equivalências, analogias na sua língua materna, para associar a certas construções outras construções já conhecidas. Deste modo podia parecer que as perífrases portuguesas com os equivalentes polacos não colocam nenhuma dificuldade. É o caso, por exemplo, da perífrase *começar a + infinitivo* que tem o seu equivalente na língua polaca *zaczynać* (verbo imperfectivo)/*zacząć* (verbo perfectivo) + *infinitivo*. Vejamos os exemplos:

- 33a) (...) a diferença é que neste não há música para ouvir, apenas o resfolgo do sopro atirado para as asas e para a cauda da passarola, que finalmente *começa a mover-se*... (JSM: 140)  
 33b) (...) cała różnica polega na tym, że tu nie będzie słycać żadnej muzyki, jedynie świst podmuchu skierowanego na skrzydła i na ogon passaroli, która wreszcie *zaczyna się poruszać*... (JSMP: 168)

Os seus equivalentes polacos têm também as seguintes construções perifrásticas da modalidade: *poder + infinitivo* (*móc + infinitivo*), *querer + infinitivo* (*chcieć + infinitivo*), *desejar + infinitivo* (*pragnąć + infinitivo*).

No entanto, temos que reparar que no grupo de perífrases com os equivalentes polacos há algumas que mostram mais complexidade, por exemplo: *deixar de + infinitivo* e *parar de + infinitivo*. A dificuldade reside no facto de que às combinações do auxiliar *deixar* e *parar* com os verbos principais corresponde-lhes em polaco somente uma construção *przestawać* (verbo imperfectivo)/*przestać* (verbo perfectivo) + *infinitivo*. Porém, devido ao carácter bem diferente de ambas as construções portuguesas (cessação definitiva da acção no caso de *deixar de + infinitivo* e interrupção no caso de *parar de + infinitivo*) não se observam muitas incorrecções no seu uso cometidas pelos alunos polacos.

A situação bem diferente observamo-la no caso das perífrases *dever + infinitivo* e *ter que/de + infinitivo* e também, em alguns contextos, *precisar de + infinitivo*. Na língua polaca, no que diz respeito ao valor modal expresso pelas construções mencionadas, também existe apenas uma perífrase *musieć + infinitivo* que possa exprimir os valores das perífrases modais em causa. Embora o conhecimento passivo das perífrases mencionadas não desperte muitas dúvidas, o seu uso parece mais problemático. As dificuldades surgem então quando o próprio aluno tem que decidir que construção portuguesa devia usar num determinado contexto enunciativo.

34. *Tenho que comprar* um novo dicionário de português. (FN)  
 35. *Devo comprar* um novo dicionário de português. (FN)  
 36. *Preciso de comprar* um novo dicionário de português. (FN)

Os valores modais expressos por *ter que + infinitivo*, *dever + infinitivo* e *precisar de + infinitivo* mostram muitas semelhanças, mas com toda a certeza podemos dizer que uma construção não equivale à outra. Portanto, uma base teórica e também detalhada análise de muitos exemplos permite aos alunos identificar correctamente os valores das perífrases mencionadas.

Além do que já foi dito podemos acrescentar ainda que existem também perífrases portuguesas que embora não tenham os equivalentes polacos não colocam dificuldades na aprendizagem. São as construções cujo valor pode ser expresso em polaco por outros meios. É o caso de, entre outros, *tornar a + infinitivo*, *voltar a + infinitivo*, *ir + gerúndio*, *vir + gerúndio* e *costumar + infinitivo*. Tanto o valor iterativo que exprimem os auxiliares *tornar* e *voltar* combinados com os verbos principais como o valor iterativo gradual que exprimem os auxiliares *ir* e *vir* seguidos do gerúndio podem ser

expressos em polaco pelo verbo principal acompanhado dum adverbial. Vejamos os exemplos:

- 37a) *Tornou a envolver* no lenço o dedo maltratado... (JSEC: 16)  
 37b) *Znów zawinął* okaleczony palec... 38a) Quase vinte anos depois o seu António *voltara a ser* o homem que ele, seu pai, fizera viver soterrado durante tanto tempo. (ARBC: 186)  
 38b) W niemal dwadzieścia lat później jego António *stał się ponownie* tym mężczyzną, którego on, jego ojciec, przegrzebał w nim na taki długi przeciąg czasu. (AROS: 155)  
 39a) Já se *vai sabendo* melhor o que aconteceu. (JSA: 364)  
 39b) *Powoli dowiadujemy się* co zaszło. (JSAP: 345)  
 40a) Já se *vai fazendo* pesado, já não está para colo. (EQMI: 45)  
 40b) *Coraz cięższy się robisz*, nie sposób już nosić cię na rękach. (EQMP: 46)

Os advérbios *znowu* (outra vez) (37b) e *ponownie* (novamente) (38b) que acompanham os verbos principais permitem exprimir o valor frequentativo expresso em português pelas perífrases aspectuais e os advérbios *powoli* (*devagar*) (39b) e *coraz* (*cięższy*) (*cada vez mais* (*pesado*)) (40b) o valor frequentativo gradual.

Quanto a *costumar + infinitivo* a língua polaca tem ao seu dispor a expressão *mieć zwyczaj + infinitivo* ou *mieć w zwyczaju + infinitivo* que exprimem o valor habitual.

- 41a) Quando Blimunda acorda, estende a mão para o saquitel onde *costuma guardar* o pão, pendurado à cabeça, e acha apenas o lugar. (JSM: 53)  
 41b) Zawsze po przebudzeniu Blimunda wyciąga rękę po woreczek wiszący u wezglowia, w którym *ma zwyczaj trzymać* chleb, ale tym razem napotyka puste miejsce. (JSMP: 60)

A existência dos equivalentes polacos das perífrases ou outros meios que possam exprimir diferentes valores das construções perifrásticas da língua portuguesa facilita a sua aprendizagem e, segundo a nossa observação, não coloca muitas dificuldades no uso.

Apoiando-nos no que já foi dito e analisado, poderíamos fazer uma gradação das dificuldades dos alunos polacos na aprendizagem das perífrases verbais portuguesas e dizer que as construções que colocam mais problemas são as construções aspectuais e as que colocam menos problemas são as construções modais. É devido ao facto de a língua portuguesa e a língua polaca não são isomorfas quanto à expressão da categoria de aspecto e também da categoria de tempo, pois os meios de expressão dos quais as duas línguas se servem nesta matéria são diferentes. Portanto, as perífrases verbais exprimem muitas vezes conceitos novos, desconhecidos na língua materna dos estudantes. No entanto, segundo o nosso parecer, o problema básico reside na própria complexidade de algumas perífrases. Como tentámos mostrar, o valor referencial dum enunciado resulta do jogo entre a natureza do predicado verbal, a escolha do tempo gramatical, a natureza de adverbial que acompanha o predicado verbal, entre outros.

E para acabar as nossas considerações, temos que sublinhar, infelizmente, que nas gramáticas e nos manuais de português língua estrangeira não se presta a devida atenção às perífrases. São indicadas apenas algumas e quase nunca é definido com exactidão o contexto em que se empregam. A maior lacuna apresenta, neste sentido, a análise das construções aspectuais e também modais. Visto que deduzir o valor duma construção perifrástica num dado contexto enunciativo é mais fácil do que depois saber usá-la correctamente, uma análise detalhada do problema em causa é importante para os alunos estrangeiros poderem aproveitar a riqueza das perífrases portuguesas.

## Referências Bibliográficas

Almeida, João de, 1980. *Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo*. Assis-São Paulo: Ilhpa-Hucitec.

Bechara, Evanilo. 2001. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Borba Costa, Sônia. B. 1990. *O aspecto em português*. São Paulo: Contexto.

Cardoso Pires, José. 2003. *Balada da Praia dos Cães. Dissertação sobre um crime*. Coleção Mil Folhas- abreviação utilizada JCPB

Comrie, Bernard. 1976. *Aspect: an introdaction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: CUP.

Costa, Dias da, Albano. 1976. Periphrastic verbal expressions in Portuguese. *Readings in Portuguese Linguistics*, p. 187-243.

Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 1998. *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Dias, da Silva, Augusto E. s.d. *Syntaxe Histórica Portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Lobo Antunes, António. 1999. *O Esplendor de Portugal*. Publicações Dom Quixote- abreviação utilizada- AAE.

Mateus, Maria H. M.; Brito, Ana M.; Duarte, Inês; Hub Faria, Isabel. 1983. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira, Fátima; Cunha, Luís F.; Matos, Sérgio. 2001. Alguns operadores aspectuais em Português Europeu e Português Brasileiro. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. p.737-749.

Queirós, Eça de, José M. 2001. *O primo Basílio*. Porto: Porto Editora- abreviação utilizada – EQPB.

Queirós, Eça de, José M. s.d. *Os Maias*. Biblioteca Visão. Coleção Novis, vol. I- abreviação utilizada – EQMI.

Queirós, Eça de, José M. s.d. *Ród Maia*. Tradução Krystyna e Wojciech Chabasińscy. Wydawnictwo Literackie- abreviação utilizada – EQMP.

Redol, Alves. 1985. *Otchłaiń ślepców*. Tradução Bożena Olesiowa. Kraków-Wrocław: Wydawnictwo Literackie- abreviação utilizada – AROŚ.

Redol, Alves. 1998. *Barranco de cegos*, Lisboa: Caminho- abreviação utilizada – ARBC.

Said Ali, Manoel. 1964. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Edições Melhoramento.

Saramago, José. 1998. *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, Lisboa: Caminho- abreviação utilizada - JSA.

Saramago, José. 1999. *Miasto Ślepców*. Tradução Zofia Stanisławska. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza- abreviação utilizada - JSMŚ.

Saramago, José. 2000. *Memorial do Convento*. Biblioteca Visão. Coleção Novis- abreviação utilizada – JSM.

Saramago, José. 2000. *Rok śmierci Ricarda Reisa*. Tradução Wojciech Charchalis. Poznań: Rebis- abreviação utilizada - JSAP.

Saramago, José. 2001. *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho- abreviação utilizada – JSE.

Saramago, José. s.d. *Baltazar i Blimunda*. Tradução Elzbieta Milewska. Puls

Vasconcelos, Pedro. 2005. *1613*. Oficina do Livro- abreviação utilizada – PVI.

Vázquez Cuesta, Pilar; Mendes da Luz, Maria Albertina. 1980. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Edições 70.

Vendler, Zeno. 1967. Verbs and times. *Linguistic and Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, p. 97-121.

Xavier, Maria F.; Mateus, Maria H.M. (Eds). 1992. *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Edições Cosmos.

Bibliografia Consultada

Dietrich, Wolf. 1983. *El aspecto verbal perifrástico en las lenguas románicas*. Madrid: Editorial Gredos.

Gonçalves, Anabela; Costa, Teresa da. 2002. *(Auxiliar a) Compreender os verbos auxiliares. Descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Edições Colibri e Associação de Professores de Português.

Hlibowicka-Węglarz, Barbara. 1998. *Processos de expressão do aspecto na língua portuguesa*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Leiria, Isabel. 1994. Aquisição do aspecto verbal por falantes não-nativos de português-europeu: o exemplo dos pretéritos perfeito e imperfeito. *Revista Internacional da Língua Portuguesa*, vol. 11, pp. 74-112.

Pontes, Eunice. 1973. *Verbos Auxiliares em Português*. Petrópolis: Vozes.

## OS EFEITOS DAS HABILIDADES METACOGNITIVAS E DE CRENÇAS EPISTEMOLÓGICAS NO APRENDIZADO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Moisés Kirk de CARVALHO Filho<sup>1</sup>

**RESUMO:** Há muito que educadores reconhecem que os estudantes trazem para a aprendizagem da língua estrangeira um conjunto de crenças que afetam a postura que o estudante adota em relação a esta língua e que é crucial em determinar como o aluno abordará o estudo da mesma. O principal objetivo deste estudo foi avaliar quais são as crenças sobre o aprendizado de língua estrangeira que os estudantes japoneses da língua portuguesa possuem, como elas estão organizadas e a relação que essas crenças têm com as habilidades metacognitivas dos estudantes e seus respectivos desempenhos acadêmicos. Universitários ( $N = 71$ ) do curso de português da Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto responderam uma versão modificada do questionário de metacognição epistêmica (Carvalho & Kusumi, 2006), que também incluiu itens desenvolvidos para avaliar as crenças individuais sobre a aprendizagem de segunda língua. Os resultados indicam que as crenças que os estudantes japoneses possuem sobre a aprendizagem de segunda língua podem ser divididas em cinco fatores distintos: 1) Crenças sobre uma orientação tradicional de aprendizagem do português; 2) Crenças sobre uma orientação comunicativa de aprendizagem do português; 3) Crenças sobre a qualidade e suficiência de recursos para a aprendizagem do português; 4) Crenças sobre esforços necessários para a aprendizagem do português; e 5) Crenças sobre comportamentos que promovem o aprendizado do português. Além disso, os resultados mostram que essas crenças são relacionadas com as habilidades metacognitivas dos alunos e que explicam significativamente seu desempenho acadêmico. O estudo conclui com uma análise das implicações educacionais dos resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metacognição; Crenças epistemológicas; Aprendizagem de segunda língua; Ensino do português.

Há muito que educadores reconhecem que os estudantes trazem para a situação de aprendizado um conjunto de crenças relacionadas ao conhecimento em geral e ao processo de aprendizagem (i.e., epistemologia pessoal) que afetam suas experiências, atitudes, expectativas e até mesmo as estratégias que utilizam para aprender determinado assunto (Weinert & Kluwe, 1987; Schommer, 1990; Hofer, 2004).

A epistemologia pessoal é constituída de crenças relativamente independentes e estáveis e é comumente vista como uma característica individual que é formada no decorrer do desenvolvimento e que influencia e é influenciada por experiências educacionais.

Nas últimas duas décadas, a relação entre epistemologia pessoal e processos cognitivos e afetivos foi estabelecida, tendo sido realizado um grande número de estudos avaliando seu papel na aprendizagem escolar (Hofer, 2004; Hofer & Pintrich, 1997; Horwitz & Young, 1991; Schommer, 1990; Wenden, 1987). Similarmente, vários estudos também têm investigado a relação entre crenças individuais e a aquisição de línguas estrangeiras (em sua grande maioria sobre a língua inglesa).

No que se refere à aquisição de segunda língua, além de sua epistemologia pessoal, os estudantes também trazem consigo para o aprendizado um conjunto de crenças mais específicas sobre a aprendizagem de línguas. Essas crenças individuais, por sua vez, parecem ter grande influência na postura que o estudante adota em relação à segunda língua e são cruciais em determinar como o aluno abordará o estudo desta. Por exemplo, um indivíduo que acredite que apenas pessoas com uma aptidão inata sejam capazes de aprender com sucesso línguas estrangeiras terá uma postura mais negativa em relação ao aprendizado da segunda língua se ele também acreditar não possuir tal aptidão.

Young (1991) observou que alunos bem sucedidos desenvolvem crenças construtivas sobre a aprendizagem de línguas, sobre suas próprias habilidades e sobre o uso eficaz de estratégias de aprendizagem que levam a falição do aprendizado. Por outro lado, crenças depreciativas ou desinformadas podem levar à dependência em estratégias de aprendizagem menos eficazes, resultando em indiferença em relação à aprendizagem, em um desempenho insatisfatório

e em ansiedade em sala de aula (Gardner & Miller, 1999; Young, 1991). Young sugere ainda que crenças irrealistas sobre a importância da exatidão na gramática ou na pronúncia, ou sobre o tempo necessário para se aprender a segunda língua podem provocar frustração e ansiedade. Dando suporte a esta sugestão, Truitt (1995) coletou evidências mostrando que crenças na dificuldade de se aprender assim como a falta de confiança ao falar a segunda língua são significativamente correlacionadas a sentimentos de ansiedade em sala de aula.

Wenden (1987) observou que as crenças individuais sobre o aprendizado da segunda língua frequentemente determinam o uso de estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes. Segundo Wenden, estudantes que enfatizam a importância do uso da língua frequentemente usam estratégias comunicativas, enquanto que estudantes que enfatizam a importância de se aprender sobre a língua tendem a usar estratégias cognitivas que os ajudam a entender melhor e lembrar detalhes específicos desta língua.

Também relacionando crenças individuais com o uso de estratégias de aprendizagem, Yang (1999) observou que quando estudantes acreditam que aprender gramática, vocabulário, e fazer tradução é o mais importante no aprendizado do inglês como língua estrangeira, considerando que aprender a língua é algo que envolve demasiada memorização, eles não procuram ou tentam criar oportunidades para usar o inglês funcionalmente como por exemplo escrever ou ler algo em inglês, falar com alguém ou até mesmo pensar nessa língua.

Como consequência, essas crenças individuais também parecem afetar o desempenho acadêmico dos estudantes. Peacock (1999) avaliou empiricamente a relação entre crenças irrealistas sobre a aquisição da segunda língua e a proficiência na língua inglesa de 202 estudantes em Hong Kong. Ele observou que quanto menor o desempenho no exame de proficiência, mais os estudantes acreditavam que “aprender uma língua estrangeira é basicamente uma questão de aprender muitas regras de gramática”, que “se é permitido você cometer erros no início torna-se mais difícil se livrar deles posteriormente”, e que “você não deve dizer nada na língua estrangeira até que você possa dizê-lo corretamente”. Para que a aprendizagem da segunda língua não seja prejudicada por crenças errôneas, estereotipadas, ou mesmo auto-depreciativas sobre a capacidade do aprendiz, sobre a língua em questão e sobre estratégias de aprendizado desta língua, é importante que o estudante tome consciência de que crenças possui e as monitore durante o aprendizado da segunda língua. Em psicologia cognitiva, o conhecimento que o indivíduo possui sobre sua própria capacidade cognitiva e sobre como monitorar e regular seu aprendizado é investigado sob a denominação de metacognição.

Metacognição é geralmente conceptualizada como um constructo multidimensional que se refere ao conhecimento que um indivíduo possui sobre seu próprio sistema cognitivo e sobre a regulação desse sistema cognitivo (Brown, 1987). Modelos mais recentes de metacognição (Carvalho & Kusumi, 2006; Hofer, 2004; Hofer & Sinatra, 2010; Mason, Boldrin, & Ariasi, 2010) incluem também um componente epistêmico envolvendo crenças sobre o conhecimento e o processo de aprendizagem como parte dos processos metacognitivos. Esse constructo ampliado é denominado de metacognição epistêmica.

Dentro do conceito de metacognição, o conhecimento sobre o sistema cognitivo diz respeito ao aspecto declarativo do conhecimento e oferece informação sobre diferentes aspectos da cognição (conhecimento sobre habilidades e preferências pessoais, processos de leitura, escrita, memória, consciência e aplicabilidade de estratégias de aprendizagem, de resolução de problemas, etc.). A dimensão da regulação do sistema cognitivo diz respeito ao aspecto procedural do conhecimento e permite a efetiva organização de ações necessárias para executar uma determinada tarefa, envolvendo o planejamento, o monitoramento, e a avaliação das ações efetuadas. Por fim, o componente epistêmico diz respeito às crenças epistemológicas, que por sua vez, podem ser categorizadas em diversas dimensões. Exemplos dessas crenças são: (a) *crenças sobre a certeza do conhecimento* (i.e., crenças sobre se o conhecimento é absoluto e fixo ou se conhecimento é flexível e em constante evolução); (b) *crenças sobre a simplicidade do conhecimento* (i.e., crenças sobre se o conhecimento é um acúmulo de fragmentos isolados de informação ou se é relativo e composto de conceitos interrelacionados e contingentes ao contexto em questão); (c) *crenças sobre a origem do conhecimento* (i.e., crenças sobre se a aprendizagem consiste basicamente em receber informações de uma figura de autoridade, como a

do professor, ou se consiste basicamente na construção individual do conhecimento através do relacionamento de novas informações com experiências prévias, da reflexão e monitoramento da compreensão); (d) *crenças sobre justificativas para o conhecimento* (i.e., crenças sobre os critérios necessários para se aceitar uma determinada afirmação como sendo verdadeira); (e) *crenças sobre a natureza e sobre a rapidez do processo de aprendizagem* (i.e., crenças sobre se a aprendizagem é imediata ou se é um processo lento de acumulação e construção de conhecimento); (f) *crenças sobre o caráter social da construção de conhecimento* (i.e., crenças sobre se conhecimento é adquirido como um esforço individual ou se é resultado de um processo de discussão e intercâmbio de entendimentos); (g) *crenças sobre a origem da habilidade para aprender* (i.e., crenças sobre se a habilidade para aprender é inata e fixa ou se é incremental e adquirida no decorrer do desenvolvimento); (h) *crenças sobre si mesmo como aprendiz* (i.e., crenças sobre a importância de se adotar uma atitude mais ativa ou passiva na busca de conhecimento); e (i) *crenças individuais sobre a importância da educação para se alcançar sucesso na vida*).

Estudos prévios indicam que estudantes com maior competência metacognitiva são mais confiantes em suas habilidades cognitivas, usam estratégias de aprendizagem mais eficientemente e, conseqüentemente, têm melhor desempenho acadêmico.

Até o momento, poucos estudos avaliando a influência das crenças individuais na aprendizagem de segunda língua foram feitos no Japão e menos ainda relacionando estas crenças aos processos metacognitivos dos estudantes (Keim, et al., 1996; Sakui & Gaies, 1999).

Considerando a abrangência e a importância das crenças individuais no contexto do aprendizado de línguas estrangeiras assim como a necessidade de se monitorar e regular eficientemente o uso dessas crenças, este estudo tem por objetivo coletar evidências empíricas para responder as seguintes perguntas: 1) Quais são as crenças sobre o aprendizado de língua estrangeira que os estudantes japoneses da língua portuguesa possuem?; 2) Como essas crenças estão organizadas?; 3) Como essas crenças interagem com as habilidades metacognitivas destes estudantes?; e 4) O quanto da variância no desempenho acadêmico pode ser explicada por essas crenças e pelas habilidades metacognitivas dos estudantes?

## Metodologia

### Participantes

Participaram deste estudo 71 estudantes universitários do curso de língua portuguesa da Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto no Japão. Os estudantes (25 homens e 46 mulheres com idade média de 18,9 anos) estavam matriculados no primeiro ano do curso quando participaram no estudo. A participação no estudo foi voluntária e nenhum tipo de incentivo foi dado àqueles que participaram.

### Procedimentos

Durante o primeiro semestre do curso de língua portuguesa, o professor informou aos estudantes que ele estava conduzindo pesquisa sobre hábitos de estudo e sobre crenças a respeito da aprendizagem de segunda língua e que coletaria dados para esse estudo depois que a aula terminasse. Ele também informou que a participação seria totalmente voluntária e que não teria qualquer influência nos seus desempenhos acadêmicos no curso.

Depois de terminada a aula, o professor pediu para que os alunos que concordassem em participar que ficassem em sala, tendo então distribuído aos estudantes o questionário que deveria ser respondido.

### Instrumentos

Os estudantes responderam a uma versão modificada do questionário de metacognição epistêmica (Carvalho & Kusumi, 2006) que também incluiu itens desenvolvidos para avaliar as crenças individuais sobre o aprendizado de segunda língua (baseados em Sakui & Gaies, 1999).

O questionário de Carvalho e Kusumi (2006) foi desenvolvido para avaliar as três dimensões da metacognição epistêmica: o

conhecimento sobre o sistema cognitivo; a regulação do sistema cognitivo; e o componente epistêmico da metacognição. As dimensões do conhecimento e regulação do sistema cognitivo foram compostas de 7 subescalas com 36 itens que deveriam ser respondidos em uma escala Likert de 1 (sempre falso) a 5 (sempre verdadeiro) e que foram concebidos para avaliar consciência de hábitos de educação, práticas de monitoramento e comportamentos regulatórios que são especialmente necessários na aprendizagem acadêmica. Exemplos de itens nestas escalas são: "Eu leio cuidadosamente as instruções antes de começar uma tarefa"; "Eu tento construir meus próprios exemplos para entender melhor o que estou estudando"; "Eu peço ajuda a outros quando não consigo compreender algo"; etc.

A dimensão epistêmica foi composta de 9 subescalas com 27 itens que deveriam ser respondidos em uma escala Likert de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo plenamente) e que foram concebidos para avaliar as crenças epistemológicas referentes a: (a) certeza do conhecimento; (b) simplicidade do conhecimento a origem do conhecimento; (c) justificativas para o conhecimento; (d) rapidez do processo de aprendizagem; (e) caráter social da construção de conhecimento (f) origem da habilidade para aprender; (g) si mesmo como aprendiz; (h) importância da educação. Exemplos de itens nestas escalas são: "Você pode compensar a falta de habilidades naturais através de esforço"; "Quando eu não entendo alguma coisa em meu livro-texto, melhor do que perguntar logo ao professor é primeiro tentar pensar por mim mesmo"; "Você deve sempre verificar se as afirmações que as pessoas fazem podem ser provadas ou não"; etc.

Além dos itens relacionados à metacognição epistêmica dos estudantes, o questionário usado também incluiu 29 itens que deveriam ser respondidos em uma escala Likert de 1 (discordo completamente) a 5 (concordo plenamente) e que avaliaram as crenças que esses estudantes possuem sobre o aprendizado de segunda língua.

Uma análise da consistência interna dos itens avaliando as dimensões do conhecimento e regulação do sistema cognitivo usando o alfa de Cronbach revelou um valor alfa de .88. A confiabilidade dos itens avaliando a dimensão epistêmica da metacognição alcançou um valor alfa de .63. Por sua vez, a confiabilidade dos itens avaliando as crenças individuais sobre o aprendizado de segunda língua alcançou um valor alfa de .67. A confiabilidade do instrumento como um todo atingiu um valor alfa de .82 indicando que o instrumento usado é confiável.

## Resultados

Diferentes análises foram feitas para responder as 4 perguntas norteadoras deste estudo. Os resultados serão apresentados na ordem em que as perguntas foram feitas.

*Quais são as crenças sobre o aprendizado de língua estrangeira que os estudantes japoneses da língua portuguesa possuem?*

Uma análise descritiva dos itens usados para avaliar as crenças dos estudantes revela que as crenças com que os estudantes concordaram mais veementemente (itens com média maior que 4.0) abrangem crenças de uma ampla variedade: crenças relacionadas aos tipos de comportamentos necessários para se tornar fluente na língua, crenças de como devem ser as aulas de português e crenças sobre as expectativas futuras do uso da língua. Da mesma forma, as crenças com as quais os estudantes mais discordaram (itens com média menor que 2.5) também abrangem crenças de uma ampla variedade: crenças sobre diferenças na facilidade de aprendizado entre homens e mulheres, crenças sobre a satisfação pessoal com seu progresso na aprendizagem da língua e crenças sobre o que é saber falar o português. As crenças com as quais os estudantes mais concordaram e discordaram são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1.  
Médias e desvios padrão das crenças mais fortes dos estudantes japoneses

| Crenças com as quais os estudantes mais concordaram                                                                      | Média | DP   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|
| Para se aprender o português é importante repetir continuamente e praticar muito.                                        | 4.46  | 0.81 |
| As aulas de português devem ser divertidas.                                                                              | 4.41  | 0.71 |
| Para se aprender o português é muito importante ouvir músicas e assistir filmes em português.                            | 4.27  | 0.93 |
| É importante praticar com os colegas de classe as novas palavras e expressões em português que são aprendidas nas aulas. | 4.25  | 0.84 |
| Para se falar o português, é necessário aprender sobre os países que falam a língua portuguesa.                          | 4.20  | 0.79 |
| Se eu me tornar fluente em português, eu terei muitas oportunidades de usar esta língua.                                 | 4.18  | 0.95 |
| Para se aprender o português, não se deve estudar apenas para passar nas disciplinas.                                    | 4.06  | 1.01 |
| Crenças com as quais os estudantes mais discordaram                                                                      |       |      |
| As mulheres são melhores que os homens no aprendizado do português.                                                      | 2.10  | 1.03 |
| O ensino que se recebe na universidade é suficiente para se falar e se entender bem o português.                         | 2.20  | 1.02 |
| Considerando o tempo que tenho estudado o português, eu estou satisfeito com minha proficiência.                         | 2.20  | 0.95 |
| Saber falar o português quer dizer saber traduzir qualquer coisa do japonês para o português.                            | 2.46  | 1.17 |

Como essas crenças estão organizadas?  
A fim de investigar padrões de respostas do estudantes japoneses aos 29 itens referentes às suas crenças sobre a aprendizagem de segunda língua e responder o segundo problema de pesquisa, uma análise fatorial foi realizada.

Considerando a natureza exploratória deste estudo, os itens incluídos não foram designados a nenhuma categoria de crenças a priori. Uma análise dos componentes principais seguida de uma rotação equamax resultou em uma solução com cinco fatores nos quais 24 dos 29 itens foram carregados com cargas fatoriais iguais ou maiores a 4.0 (ver Tabela 2).

Table 2  
Estrutura fatorial das crenças dos estudantes japoneses sobre a aquisição de segunda língua

| Itens                                                                                                            | Cargas Fatoriais                                                                                                   |         |         |         |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|---------|
|                                                                                                                  | Fator 1                                                                                                            | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 |
| <i>Fator 1: Crenças sobre uma orientação tradicional de aprendizagem do português (α = .64)</i>                  |                                                                                                                    |         |         |         |         |
| 22                                                                                                               | Para se entender o português é necessário traduzir primeiro para o japonês.                                        | 0.857   |         |         |         |
| 26                                                                                                               | Saber falar o português quer dizer saber traduzir qualquer coisa do japonês para o português.                      | 0.765   |         |         |         |
| 53                                                                                                               | Nas aulas de português é melhor que o professor dê explicações em japonês.                                         | 0.755   |         |         |         |
| 48                                                                                                               | Quando eu falo em português, primeiro eu penso no que quero dizer em japonês e depois eu traduzo para o português. | 0.659   |         |         |         |
| 40                                                                                                               | Para se aprender o português, não se deve estudar apenas para passar nas disciplinas.                              | -0.555  |         |         |         |
| 42                                                                                                               | Aprender o português quer dizer aprender a respectiva tradução para o japonês.                                     | 0.529   |         |         |         |
| 32                                                                                                               | Aprender português quer dizer estudar muito a gramática.                                                           | 0.407   |         |         |         |
| <i>Fator 2: Crenças sobre uma orientação contemporânea (comunicativa) de aprendizagem do português (α = .74)</i> |                                                                                                                    |         |         |         |         |
| 1                                                                                                                | Eu estudo português porque isto é útil para me comunicar com pessoas que falam esta língua.                        | 0.731   |         |         |         |
| 2                                                                                                                | Quanto mais eu estudo o português, mais interessante fica.                                                         | 0.684   |         |         |         |
| 38                                                                                                               | As aulas de português devem ser divertidas.                                                                        | 0.637   |         |         |         |
| 9                                                                                                                | Se eu me tornar fluente em português, eu terei muitas oportunidades de usar esta lí                                | 0.545   |         |         |         |
| 17                                                                                                               | Se eu me tornar fluente em português, eu acredito que posso encontrar um bom emprego no futuro.                    | 0.536   |         |         |         |
| 15                                                                                                               | Eu acredito que um dia serei fluente em português.                                                                 | 0.524   |         |         |         |

Dos sete itens que foram carregados no Fator 1, quatro são referentes ao papel da tradução na aprendizagem (22, 26, 42, 48), compreensão e produção do português. Outros dois itens se referem à ênfase no estudo da gramática e na explicação que deve ser dada em japonês pelo professor em sala de aula (32, 53). Deve-se observar que estes tipos de itens se referem às principais características de uma abordagem tradicional para o ensino de línguas estrangeiras que é comumente adotada no Japão. Por fim, o único item que foi carregado negativamente neste fator enfatiza a crença que para se aprender o português não se deve estudar apenas para passar nas disciplinas (40). Com base nesse itens, o Fator 1 foi denominado “Crenças sobre uma orientação tradicional de aprendizagem do português”.

Por sua vez, oito itens foram carregados no Fator 2. Dentre eles, 3 itens (1, 11, 52) são referentes à crenças em uma abordagem proativa na aprendizagem do português que enfatiza o estudo colaborativo e a comunicação com falantes da língua portuguesa. Outros dois itens (2, 38) se referem ao prazer de estudar o português e à crença de que as aulas de português devem ser divertidas. Finalmente, três itens (9, 15, 17) se referem a expectativas em relação ao aprimoramento e ao uso do português no futuro como meio de comunicação e como meio para conseguir um bom emprego. Esse fator foi denominado “Crenças sobre uma orientação contemporânea (comunicativa) de aprendizagem do português.”

O Fator 3 incluiu três itens (24, 34, 55) que se referem à crenças sobre a suficiência do ensino universitário para se falar e entender bem o português, assim como crenças sobre a satisfação com o próprio progresso e com a educação que se vem recebendo. Este fator foi denominado “Crenças sobre a qualidade e suficiência de recursos para a aprendizagem do português”.

O Fator 4 incluiu dois itens (13, 56) relacionados à crenças sobre o esforço necessário para se aprender o português e à necessidade de se aprender também sobre os países que falam a língua portuguesa a fim de se dominar a língua. Este fator foi denominado “Crenças sobre esforços necessários para a aprendizagem do português”.

Finalmente, no Fator 5 foram carregados quatro itens dentre os quais três deles (7, 20, 28) se referem a diversos tipos de comportamento e de estratégias colaborativas de estudo que auxiliam os estudantes a aprimorarem seu nível de português. Neste fator também foi carregado um item (30) que se relaciona à crença de que algumas pessoas possuem uma habilidade inata para aprender o português. Este fator foi denominado de “Crenças sobre comportamentos que promovem o aprendizado do português”.

Como essas crenças interagem com as habilidades metacognitivas destes estudantes?  
A relação entre as crenças individuais sobre a apredizagem de segunda língua e as habilidades metacognitivas dos estudantes de português foi avaliada através de uma análise de correlação. A Tabela 3 apresenta as correlações entre os cinco fatores extraídos na análise fatorial e a pontuação individual obtida no questionário de metacognição epistêmica.

Table 3  
Correlações entre as crenças sobre aquisição de segunda língua e as habilidades metacognitivas dos estudantes.

|              | Fator 1 | Fator 2 | Fator 3 | Fator 4 | Fator 5 | Metacognição |
|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|
| Fator 1      | --      |         |         |         |         |              |
| Fator 2      | 0.09    | --      |         |         |         |              |
| Fator 3      | 0.23    | -0.01   | --      |         |         |              |
| Fator 4      | 0.12    | 0.15    | -0.06   | --      |         |              |
| Fator 5      | -0.28*  | 0.41*   | -0.16   | 0.15    | --      |              |
| Metacognição | -0.08   | 0.36*   | -0.03   | 0.40*   | 0.26*   | --           |

\*A correlação é significativa ao nível de 0.05.

O nível de metacognição epistêmica dos estudantes apresentou uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o Fator 2 “Crenças sobre uma orientação contemporânea (comunicativa) de aprendizagem do português”, com o Fator 4 “Crenças sobre esforços necessários para a aprendizagem do português” e com o Fator 5 “Crenças sobre comportamentos que promovem o aprendizado do português”. Estes resultados confirmam resultados de estudos prévios sobre metacognição que indicam que estudantes com alto nível metacognitivo também são mais diligentes, confiantes e usam estratégias de aprendizagem mais eficientemente do que estudantes com baixo nível metacognitivo (Carvalho, 2009, 2010). É interessante observar que o Fator 5 “Crenças sobre comportamentos que promovem o aprendizado do português” apresenta uma correlação negativa e estatisticamente significativa com o Fator 1 “Crenças sobre uma orientação tradicional de aprendizagem do português”, mas, por sua vez, apresenta uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o Fator 2 “Crenças sobre uma orientação contemporânea (comunicativa) de aprendizagem do português”.

*O quanto da variância no desempenho acadêmico pode ser explicada por essas crenças e pelas habilidades metacognitivas dos estudantes?*

A variância no desempenho acadêmico foi avaliada através de uma análise de regressão múltipla hierárquica na qual foram usadas como variáveis preditoras a metacognição epistêmica dos estudantes e os cinco fatores extraídos na análise fatorial. Além disso, o sexo dos estudantes também foi incluído como variável preditora a fim de testar o item que os estudantes mais veementemente discordaram que foi a crença de que “as mulheres são melhores que os homens no aprendizado do português”. Como variável critério foi usado a média do desempenho acadêmico dos estudantes em duas disciplinas obrigatórias do primeiro ano do curso de português que incluem em seu conteúdo a aprendizagem de diferentes habilidades de comunicação (viz., leitura, escrita, fala e compreensão oral).

No primeiro modelo, para fins de controle, foram inseridas as variáveis sexo e metacognição epistêmica e, no segundo modelo, foram adicionados os cinco fatores de crenças sobre a aprendizagem de segunda língua.

O primeiro modelo explicou 19% da variância no desempenho acadêmico ( $p < .001$ ). A metacognição epistêmica contribuiu positiva e significativamente para tal predição ( $\beta = .40$ ,  $p < .001$ ) enquanto que a variável sexo também contribuiu para a predição indicando que o desempenho das mulheres foi significativamente melhor que o dos homens ( $\beta = .26$ ,  $p < .05$ ).

No segundo modelo, com o acréscimo dos cinco fatores de crenças sobre a aprendizagem de segunda língua, o poder explanatório das variáveis preditoras aumentou significativaente para 59% ( $p < .001$ ). Neste modelo, sexo continuou contribuindo significativamente para a predição ( $\beta = .20$ ,  $p < .05$ ). Além disso, contribuíram positiva e significativamente para a predição do desempenho acadêmico o Fator 2 “Crenças sobre uma orientação contemporânea (comunicativa) de aprendizagem do português” ( $\beta = .44$ ,  $p < .001$ ) e o Fator 5 “Crenças sobre comportamentos que promovem o aprendizado do português” ( $\beta = .28$ ,  $p < .01$ ). Por outro lado, o Fator 1 “Crenças sobre uma orientação tradicional de aprendizagem do português” contribuiu negativa e significativamente pra tal predição ( $\beta = -.30$ ,  $p < .01$ ).

Foi constatado assim que quanto mais os estudantes aderem à crenças que favorecem uma abordagem contemporânea e comunicativa do estudo do português assim como à crenças que favorecem comportamentos que promovem o aprendizado da língua, melhores são os seus desempenhos acadêmicos. Por outro lado, quanto mais os estudantes aderem à crenças que favorecem uma abordagem tradicional do estudo da língua, piores são os seus desempenhos acadêmicos.

## Discussão

O principal objetivo deste estudo foi coletar evidências empíricas para avaliar quais são as crenças sobre o aprendizado de língua estrangeira que os estudantes japoneses da língua portuguesa possuem, como elas estão organizadas e a

relação que essas crenças têm com as habilidades metacognitivas dos estudantes e seus respectivos desempenhos acadêmicos.

Com base nas informações obtidas com o questionário utilizado, verificou-se que entre as crenças com as quais os estudantes mais veementemente concordam inclui-se crenças de uma ampla variedade como por exemplo as crenças de que para se aprender o português é importante praticar continuamente a língua, que as aulas de português devem ser divertidas e que para aprender a língua é necessário também conhecer sobre os países nos quais se fala o português. Quanto às crenças com as quais os estudantes mais veementemente discordam estão crenças sobre diferenças na facilidade de aprendizado entre homens e mulheres, crenças sobre a satisfação pessoal com seu progresso na aprendizagem da língua e crenças sobre o que significa saber falar o português.

As crenças sobre a aprendizagem de segunda língua que os estudantes japoneses possuem parecem ser organizadas coerentemente e estão estatística e logicamente relacionadas entre si. Os resultados de uma análise fatorial exploratória revelaram que essas crenças podem ser divididas em cinco fatores distintos: 1) Crenças sobre uma orientação tradicional de aprendizagem do português; 2) Crenças sobre uma orientação contemporânea (comunicativa) de aprendizagem do português; 3) Crenças sobre a qualidade e suficiência de recursos para a aprendizagem do português; 4) Crenças sobre esforços necessários para a aprendizagem do português; e 5) Crenças sobre comportamentos que promovem o aprendizado do português. Dentre os fatores extraídos, os três primeiros são equivalentes aos fatores obtidos por Sakui e Gaies (1999) em seu estudo sobre crenças de estudantes japoneses sobre o aprendizado da língua inglesa.

Os resultados da análise de regressão múltipla hierárquica efetuada revelou que as habilidades metacognitivas dos estudantes são preditoras significativas do desempenho acadêmico na aquisição de segunda língua. Esse resultado reitera a importância da metacognição neste processo educativo e aponta para a necessidade de se promover o uso de estratégias metacognitivas entre os estudantes da língua portuguesa.

Embora não se pretenda fazer nenhum tipo de generalização em relação a diferenças entre os sexos, foi interessante observar que apesar de que a crença com a qual os participantes mais discordaram ter sido a de que as mulheres não sejam melhores aprendizes do português que os homens, os resultados mostraram que, pelo menos na amostra analisada, as mulheres tiveram desempenho significativamente melhor que o dos homens.

Um dos resultados mais relevantes deste estudo mostra que as crenças sobre aquisição da segunda língua que os estudantes possuem têm um poder preditivo do seu desempenho acadêmico bem maior que as suas habilidades metacognitivas. Além disso, os resultados mostram quanto mais os estudantes aderem à crenças que favorecem uma abordagem tradicional do estudo da língua, piores são os seus desempenhos acadêmicos. Este resutado corrobora o de Peacock (1999) que observou que quanto menor o desempenho no exame de proficiência, mais os estudantes acreditavam que “aprender uma língua estrangeira é basicamente uma questão de aprender muitas regras de gramática”, que é uma das características principais de uma abordagem tradicional para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Por outro lado, quanto mais os estudantes aderem à crenças que favorecem uma abordagem contemporânea e comunicativa do estudo do português, melhores são os seus desempenhos acadêmicos.

Este padrão de resultados é de especial importância porque a abordagem tradicional para o ensino de línguas estrangeiras no Japão é amplamente implementada e profundamente arraigada na prática educacional japonesa nos diversos níveis educacionais (Hino, 1988; Koike & Tanaka, 1995). Considerando este fato, é necessário que os educadores japoneses de ensino de segunda língua reavaliem suas práticas e promovam uma orientação mais contemporânea e comunicativa na aprendizagem do português como segunda língua.

Para concluir, é importante lembrar que conhecer os tipos de crenças que os estudantes da língua portuguesa possuem é necessário e útil para todos os participantes do processo educativo.

Em primeiro lugar, para o estudante, este processo de tomada de consciência pode levar a comportamentos mais eficientes dentro e fora de sala de aula assim como um maior auto-conhecimento e autonomia no aprendizado da

língua. Para os professores, é importante porque possibilita um planejamento de práticas educacionais mais adequadas, que sejam mais facilmente aceitas pelos estudantes e que possam ser mais eficientemente implementadas. E finalmente, para os responsáveis pela elaboração de políticas educacionais, conhecer estas crenças é importante porque ajuda a entender o engajamento dos estudantes em programas educativos e a avaliar a implementação dos mesmos mais eficientemente.

## Referências Bibliográficas

Brown, A. L. 1987. Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms. In F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carvalho, M. K., F. 2010. Assessing changes in performance and monitoring processes in individual and collaborative tests according to students' metacognitive skills. *European Journal of Cognitive Psychology*, 22, 1107-1136.

Carvalho, M. K., F. 2009. Metacognitive judgments in naturalistic settings: Monitoring performance in different types of tests. *International Journal of Psychology*, 44, 93-108.

Carvalho, M. K., F. & Kusumi, T. 2006. Epistemic metacognition among Japanese University Students [Japanese]. *48th Japanese Educational Psychology Annual Conference Proceedings*, Okayama, Japan.

Gardner, D., Miller, L. 1999. *Establishing self-access*. Cambridge University Press, Cambridge.

Hino, N. 1988. Yakudoku: Japan's dominant tradition in foreign language learning. *JALT Journal*, 10, 45-55.

Hofer, B. K. 2004. Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39, 43-55.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. 1997. The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.

Hofer, B. K., & Sinatra, G. M. 2010. Epistemology, metacognition, and self-regulation: Musings on an emerging field. *Metacognition Learning*, 5, 113-120.

Horwitz, E. K., & Young, D. 1991. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Keim, B., Furuya, R., Doye, C., & Carlson, A. 1996. A survey of the attitudes and beliefs about foreign language learning of Japanese university students taking communicative English courses. *JACET Bulletin*, 27, 87-106.

Koike, I., & Tanaka, H. 1995. English in foreign language education policy in Japan: Toward the twenty-first century. *World Englishes*, 14, 13-25.

Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. 2010. Epistemic metacognition in context: Evaluating and learning online information. *Metacognition Learning*, 5, 67-90.

Peacock, M. 1999. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9, 247-265.

Sakui, K., & Gaies, S. 1999. Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.

Schommer, M. 1990. Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

Truitt, S. N. 1995. Anxiety and beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas at Austin. In Oh, M. T. (1996). *Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of American university students learning Japanese*. Doctoral dissertation. University of Texas at Austin, 1996). UMI Dissertation Services. UMI No. 9705927.

Weinert, F. E., & Kluwe, R. H. (Eds.). 1987. *Metacognition, motivation and understanding*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Wenden, A. 1987. How to be a successful language learner. In A. Wenden, & J. Rubin. (Eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 103-117). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Yang, N. D. 1999. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.

Young, D. J. 1991. Creating a low anxiety environment: What does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 426-436.

AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ARTIGOS POR APRENDENTES SÉRVIOS DE PORTUGUÊS L2

Ruben RODRIGUES<sup>26</sup>  
Jelena IVANIĆ<sup>27</sup>

RESUMO

Este trabalho analisa a aquisição da categoria artigo do Português por um grupo de alunos sérvios aprendentes de língua portuguesa. O estudo traça uma perspectiva generalizada sobre a variação na interlíngua e é apresentado um quadro genérico das abordagens mais salientes no âmbito da aquisição das segundas línguas, sob uma perspectiva generativista. Com base nesta perspectiva, procurar-se-á explicar em que medida é que a aquisição do sistema de artigos pode ser modelado por princípios universais.

**PALAVRAS-CHAVE:** aquisição de Português L2; definitude; artigo; língua sérvia

Introdução

Diversas teorias têm sido apresentadas quanto à disponibilidade (ou não) da Gramática Universal (GU) aquisição de segundas línguas. Para os defensores do acesso parcial à GU (Tsimplici e Roussou, 1991; Hawkins 1993; Hawkins and Chan, 1997), os princípios permanecem acessíveis na aquisição de uma segunda língua, mas os parâmetros não podem ser restabelecidos. De acordo com a teoria da Hipótese do Déficit de Traços Funcionais (HDTF), apresentada por Hawkins e Chan (1997), os aprendentes adultos de línguas não maternas (L2) têm apenas acesso parcial à Gramática Universal, ou seja, quando a L2 e a língua materna (L1) diferem em traços funcionais específicos, os aprendentes não são capazes de determinar a totalidade do significado funcional.

Baseando-nos neste pressuposto, os aprendentes sérvios de Português como L2 (cuja L1 não tem artigos), têm dificuldade em adquirir este sistema.

Os dados que contribuíram para o nosso estudo foram recolhidos junto de um grupo de alunos sérvios que se encontram a frequentar cursos língua portuguesa, tendo estes revelado resultados correspondentes ao que tinha sido apresentado nas hipóteses no que respeita a

- 1. dificuldade que os aprendentes têm, na generalidade, no uso do artigo português,
- 2. maior exactidão do uso do artigo definido em comparação com o uso do artigo indefinido,
- 3. tendência para a substituição do artigo pelo demonstrativo.

Procedemos à análise fundamentada nos dados e concluímos que grupo de informantes em questão distancia-se consideravelmente em relação ao desempenho do uso alvo do artigo da língua portuguesa. Consideramos que, com base na teoria anteriormente citada, alguns valores paramétricos associados a categorias funcionais não estão acessíveis inteiramente aos ditos aprendentes.

A. Definitude na Língua Sérvia

O Sérvio é uma língua eslava, a qual pertence ao grupo de línguas que não tem um sistema de artigos. Existem, porém, outros mecanismos que, para além dos artigos, são usados para expressar a definitude:

1. Ordem Frásica

Este modo de expresser a definitude em Sérvio está mais relacionada com o discurso do que com o nível puramente grammatical. Na bibliografia existente, é referido que o modo de interpretação é frequentemente conseguido através da interação falante/interlocutor. Quando a informação se encontra no início da frase/enunciado, geralmente é interpretada como nova informação e esse novo elemento é também designado por tema. Os elementos que se lhe seguem são designados por rema.

2. Adjetivo Definido e Indefinido

Este meio de expresser a definitude em Sérvio é aquele que é mais referido nas gramáticas de língua sérvia. De facto, existem dois tipos de adjetivo: definido ou indefinido, ou então adjetivos [+ definido] e [- definido]. Estes são expressos tendo em conta o género e caso. A diferença pode também ser dado através de marca morfológica, ou seja, o sufixo –i nos nomes masculinos (singular):

- (1) **brz** auto  
“um carro rápido”
- (2) **brzi** auto<sup>28</sup>  
“o carro rápido”

Ao contrário dos adjectivos em masculine, o feminine e o neutron diferem no que diz respeito à quantidade vocálica e distinto padrão de prosódia (cf. Zlatić, 1997a: 2).

3. Demonstrativos

O artigo definido proveio historicamente dos demonstrativos nas línguas com sistema de artigos (Trenkić, 2002). Segundo a mesma autora, nas línguas sem sistemas de artigos os demonstrativos são utilizados como meio para expressar definitude, como equivalente ao sistema de artigos. Como tal, o Sérvio utiliza um sistema de demonstrativos (qualitativos e quantitativos), que em geral têm uma interpretação “definida”. Ao contrário destes, os demonstrativos “jedan” e “neki” estão mais ligados a uma leitura “indefinida”.

Metodologia

Informantes

Os dados foram recolhidos junto de 15 alunos de língua portuguesa da universidade de Belgrado. Estes, à data da recolha, contavam com um máximo de três anos de instrução formal, aos quais já tinham foram leccionadas as regras no que respeita ao uso do artigo.

Método

Duas tarefas:

- 1. oral- relato oral de um conjunto de gravuras.
- 2. escrita- preenchimento de um texto lacunado (conto tradicional).

As duas tarefas serviram como suporte para se compreender o nível do progresso linguístico na oralidade como na escrita.

Aos informantes foi solicitado, após terem visualizado as vinhetas, para contarem a respectiva a história. A partir da

26 Universidade de Helsinquia, Departamento de Línguas Românicas, PL 59 Helsinquia, Finlândia, ruben.rodrigues@helsinki.fi  
27 Universidade Aristóteles de Tessalónica, Departamento de Filologia, 541 24, Tessalónica, Grécia, jivanic@iif.auth.gr

transcrição do que foi relatado pelos informantes, os dados referentes ao uso do artigo foram gravados e posteriormente analisados.

Hipóteses

Tendo em conta que o Sérvio não possui sistema de artigos e partindo da hipótese apresentada por Hawkins e Chan (1997), foram colocadas as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1:** Os alunos sérvios têm, em geral, dificuldades na aquisição do artigo, uma vez que não existe esta categoria funcional na sua língua materna.

**Hipótese 2:** Os alunos sérvios apresentam uma maior correcção no uso do artigo definido do que no do artigo indefinido.

Análise

Os primeiros resultados obtidos neste estudo encontram paralelo na teoria da HDTF (Hawkins e Chan, 1997): os falantes sérvios a aprender o Português adquirem conhecimento sobre o artigo. Porém, o seu uso distancia-se do de falantes nativos da língua portuguesa.

|         | Parte escrita                     |                 | Parte oral                        |                 |
|---------|-----------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|
|         | Respostas correctas/<br>contextos | Percentagem (%) | Respostas correctas/<br>contextos | Percentagem (%) |
| Nível A | 300/435                           | 69              | 163/256                           | 64              |
| Nível B | 263/371                           | 71              | 145/216                           | 67              |
| Nível C | 327/435                           | 75              | 137/202                           | 68              |

Tabela 1. Resultados das duas tarefas entre os níveis

Embora se trate de alunos de nível relativamente avançado, cuja interlíngua se aproxima progressivamente do desempenho de falantes nativos da língua alvo e se afasta da sua L1, têm dificuldade em reestabelecer os parâmetros presentes na língua alvo e ausentes na língua materna.

Verificou-se uma frequente omissão do artigo nos dados recolhidos. De facto, a omissão do artigo é uma característica da primeira fase da aquisição.

|         | Definido                          |                 | Indefinido                        |                 | Zero                              |                 |
|---------|-----------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|
|         | Respostas correctas/<br>contextos | Percentagem (%) | Respostas correctas/<br>contextos | Percentagem (%) | Respostas correctas/<br>contextos | Percentagem (%) |
| Nível A | 219/255                           | 86              | 37/90                             | 41              | 44/90                             | 49              |
| Nível B | 185/215                           | 86              | 31/74                             | 42              | 47/82                             | 57              |
| Nível C | 228/255                           | 89              | 36/90                             | 40              | 63/90                             | 70              |

Tabela 2. Resultados de parte escrita (por artigo)

|         | Definido                          |                 | Indefinido                        |                 | Zero                              |                 |
|---------|-----------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|-----------------------------------|-----------------|
|         | Contextos/<br>respostas correctas | Percentagem (%) | Contextos/<br>respostas correctas | Percentagem (%) | Contextos/<br>respostas correctas | Percentagem (%) |
| Nível A | 88/146                            | 60              | 42/69                             | 61              | 33/41                             | 81              |
| Nível B | 81/111                            | 73              | 46/77                             | 60              | 18/28                             | 64              |
| Nível C | 72/113                            | 64              | 45/63                             | 71              | 20/26                             | 77              |

Tabela 3. Resultados de parte oral por cada tipo de artigo

Outro fenómeno - a ultrageneralização do artigo definido – foi verificado no estudo. De acordo com a bibliografia consultada, os aprendentes adquirem em primeiro lugar as regras do uso do artigo definido. Depois de este ter sido adquirido, verifica-se a sua ultrageneralização em todos os contextos em que se pede o artigo. O artigo definido é assim

utilizado como “default” nos mais diferenciados contextos.

Mais tarde, e com a progressão linguística dos aprendentes, dá-se uma diminuição da ultrageneralização do artigo definido.

No presente estudo, os informantes demonstraram maior dificuldade no uso do artigo indefinido (cerca de 40% nos três níveis analisados).

Foi ainda verificada a tendência de recurso ao demonstrativo para a substituição do artigo definido. Com efeito, os demonstrativos sérvios são por vezes usados como marcadores de determinação, funcionando, em certas situações, como artigos definidos. Justifica-se, portanto, o facto de os informantes utilizarem demonstrativos em contextos nos quais os nativos recorreriam ao artigo definido.

Conclusão

Os resultados obtidos permitem concluir que os informantes não têm o mesmo desempenho do que os falantes nativos no que diz respeito ao uso dos artigos.

Com base nos dados obtidos, concluímos que os valores paramétricos associados a categorias funcionais não estão totalmente acessíveis para o grupo em questão (alunos sérvios a adquirir português como L2) e, ainda, existem áreas em que o desempenho dos aprendentes de L2 difere persistentemente do dos falantes de L2.

Referências Bibliográficas

Avery, Peter & Radišić, Milica. 2007. Accounting for Variability in the Acquisition of English Articles, In *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Conference on Generative Approaches to Languages Acquisition North America (GALANA)*, ed. Alyona Belikova et al. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. p. 1-11.

Guella, Hakima, Déprez, Viviane & Sleeman, Petra. 2008. Article Choice Parameters in L2. In *Proceedings of the 9<sup>th</sup> Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*, ed. Roumyana Slabakova et al. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. p. 57-69.

Hawkins, Rodger. et al. 2006. Accounting for English article interpretation by L2 speakers. In *EUROSLA Yearbook 6 (2006)*. John Benjamins. p. 7-25.

Hawkins, Rodger & Chan 1997. The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the failed functional features hypothesis. *Second Language Research*, 13: 187-126.

Ionin, Tania et al. 2008. Sources of linguistic knowledge in the second language acquisition of English articles, In *Lingua 118 (2008)*. p. 554-576.

Kyoungsook, Kim & Lakshmanan, Usha. 2008. Article Semantics and Second Language Processing. In *Proceedings of the 9<sup>th</sup> Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007)*, ed. Roumyana Slabakova et al. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. p. 103-117.

Lyons, Christopher. 1999. *Definiteness*, CUP. Cambridge

- Snape, Neal. 2005. Article use in L2 English: Missing Surface Inflection Hypothesis (MSIH) or Representational Deficit Hypothesis (RDH)? In *CamLing 2005 Proceedings*. p. 159-165.
- Snape, Neal, Y.-k. Leung, Ingrid & Ting, Hui-Chuan. 2006. Comparing Chinese, Japanese and Spanish Speakers in L2 English Article Acquisition: Evidence against the Fluctuation Hypothesis?, In *Proceedings of the 8<sup>th</sup> Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, ed. Mary Grantham O'Brien, Christine Shea and John Archibald. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. p. 132-139.
- Snape, Neal. 2007. Japanese Speakers' Article Omission in L2 English: Evidence against the Prosodic Transfer Hypothesis? In *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Conference on Generative Approaches to Languages Acquisition North America (GALANA)*, ed. Alyona Belikova et al. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. p. 394-405.
- Trenkić, Danijela. 2002. Establishing the definiteness status of referents in dialogue (in languages with and without articles). In: *Working Papers in English and Applied Linguistics 7*, Cambridge: Research Centre for English and Applied Linguistics, University of Cambridge. p. 107-131.
- Tsimpli Ianthi-Maria. 2003. Clitics and Determiners in L2 Greek. In *Proceedings of the 6<sup>th</sup> Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*, ed. Juana M. Liceras et al. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. p. 331-339.
- Tsimpli, Ianthi-Maria & Roussou, Anna. 1991. Parameter-Resetting in L2?, *UCL Working Papers in Linguistics 3*. p. 149-169.
- Zlatić, Larisa. 1997a. The Structure of the Serbian Noun Phrase. Ph.D. Thesis. Austin: University of Texas.