

A AQUISIÇÃO DA FLEXÃO VERBAL POR ALUNOS ESTRANGEIROS¹

THE ACQUISITION OF VERBAL INFLECTION BY FOREIGN STUDENTS

Nuria dos Santos da Fonseca² e Nilsa Teresinha Reichert Barin³

RESUMO

No presente estudo, discutem-se dificuldades morfossintáticas na aquisição da flexão verbal do português por seis alunos estrangeiros de nacionalidades diferentes: boliviana, argentina, alemã e turca. São considerados, além da flexão, o tempo e o modo verbal. Foram observadas dificuldades teóricas, de aplicação e de reconhecimento da categoria verbal em diferentes situações. Nas atividades práticas, os alunos estrangeiros realizaram exercícios para que os “erros” fossem analisados e retomados neste trabalho. Na análise, notou-se que a maior parte dos problemas cometidos nessa classe gramatical foi em relação à transferência da estrutura gramatical da língua materna para a segunda língua, ou seja, o português. Este estudo, vinculado à linha de pesquisa *Ensino, linguagem e linguística*, contribui para as atividades escolares com estudantes estrangeiros no ensino dessa categoria gramatical.

Palavras-chave: ensino da língua portuguesa, dificuldades morfossintáticas.

ABSTRACT

In this study, it is discussed morpho-syntactic difficulties in the acquisition of verbal inflection in Portuguese by six foreign students of different nationalities: Bolivian, Argentine, German and Turkish. In addition to inflection, time and verbal mode are considered. Some theoretical difficulties of application and recognition of verbal category in different situations were observed. In practical activities, the students performed exercises so that their “errors” could be analyzed in this work.

¹ Trabalho Final de Graduação - TFG.

² Acadêmica do Curso de Letras - UNIFRA.

³ Orientadora - UNIFRA.

In the analysis, it was evident that most of the problems in this grammar point is related to the transfer from the grammar structure of the mother language to the second language, namely Portuguese. This study is linked to the research field of Teaching, language and linguistics. It contributes to the school activities with foreign students in the study of this grammar category.

Keywords: *Portuguese teaching, morpho-syntactic difficulties.*

INTRODUÇÃO

O *Ensino de Português como língua estrangeira* é um projeto extensionista desenvolvido pelo Curso de Letras do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, RS. Nesse projeto, oportuniza-se ao acadêmico em Letras o desenvolvimento de docência orientada na língua materna, por meio de um intercâmbio cultural bastante variado. Objetiva-se expor duas importantes premissas: a diversidade dos alunos que frequentam as aulas e a proposta metodológica desenvolvida nessa prática docente. Quanto a essa proposta metodológica, incentiva-se o aluno estrangeiro, residente temporário em Santa Maria, à compreensão da língua portuguesa por meio de variados recursos, efetivando os objetivos propostos no projeto.

A flexão verbal é uma das grandes preocupações que os estudantes estrangeiros têm na Língua Portuguesa. Muitos deles chegam à sala de aula com a necessidade de aprender as conjugações verbais, como parte importante do estudo da língua e para uma comunicação mais eficaz.

Com essa proposta de pesquisa, possivelmente, haverá contribuição para atividades escolares com estudantes estrangeiros no ensino dessa categoria gramatical, cujas dificuldades são prementes também para estudantes nativos. Dessa forma, contribuir para que o estrangeiro flexione mais adequadamente verbos em sua interação no meio discursivo é o tema de discussão neste trabalho.

Inicialmente, foram organizados os pressupostos teóricos a respeito da aquisição da segunda língua; as possibilidades de “erros” na aquisição da segunda língua; um histórico sobre o ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros em instituições brasileiras e estrangeiras; a flexão verbal, segundo a gramática normativa e, por último, o verbo no ensino de português para estrangeiros.

Na sequência, foi organizada a metodologia que esclarece como foi realizada a pesquisa. Por fim, a discussão do resultado da aplicação de exercícios aos estudantes estrangeiros, buscando a constatação, na prática, dos referenciais teóricos estudados.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA: PERSPECTIVAS

Existem muitas crenças que dizem respeito à aquisição da segunda língua. Uma delas é que as pessoas mais extrovertidas podem ter um rendimento melhor para adquiri-la do que aquelas que têm um comportamento mais introvertido.

Segundo Lightbown e Spada (1999, p. 49),

existem fatores psicológicos que influem na aprendizagem de línguas. São eles: a inteligência, a aptidão, a motivação e a idade com que esses aprendizes devem começar a aprender uma língua estrangeira.

De acordo com esses autores, não é fácil definir “inteligência” e sua relação com o processo de aprendizagem de língua. Desde o início do século até recentemente, ela vinha sendo definida por meio de teste (QI ou Quociente de Inteligência de Binet). Mas hoje se sabe que a inteligência não é apenas um teste lógico-matemático, ela pode ser também de outros tipos: espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

A aptidão é outro fator que Lightbown e Spada (1999, p. 53) consideram importante, pois essa qualidade inata facilita a aprendizagem do aluno e fortalece seu vínculo com a língua. Testes são realizados para diagnosticar se o indivíduo será um aprendiz eficiente em uma língua estrangeira. Esses testes são baseados na visão de que a aptidão é composta por diferentes tipos de habilidades: de entender a função das palavras nas sentenças; de descobrir regras gramaticais e a de memorizar palavras novas, mas nem sempre o aprendiz que alcança grande êxito na língua estrangeira é hábil em todos esses aspectos, alguns podem ter boa memória, mas sofrer alguma deficiência nas outras. Para esse tipo de perfil, existem programas que ajudam a diminuir essas deficiências, como é descrito por Marjorie Wesche (1981)⁴, alunos são colocados em turmas com o mesmo perfil de aptidão. Os alunos que eram bons em habilidade analítica, mas com uma certa deficiência na memória, foram designados ao ensino com ênfase nas estruturas gramaticais, enquanto os aprendizes que eram bons de memória, mas fracos em habilidades analíticas, foram enviados para uma aula em que os ensinamentos foram organizados ao redor do uso funcional da segunda língua, em situações

⁴ apud Lightbown e Spada (1999, p. 53).

específicas. A autora descobriu uma grande elevação do nível de satisfação dos alunos e professores, quando os alunos foram iguallados com o ambiente de ensino compatível. Além disso, evidências indicaram que os alunos iguallados foram capazes de alcançar um nível mais alto de rendimento do que aqueles que não foram reunidos com o mesmo perfil de aptidão. Conhecer esse perfil dos alunos ajudará o professor a selecionar atividades apropriadas para grupos específicos de alunos, mas, se o professor não tiver essa informação, deverá assegurar-se de que suas atividades são suficientemente variadas para acomodar os aprendizes de diferentes perfis de aptidão.

A motivação, no aprendizado da segunda língua, segundo Lightbown e Spada (1999, p. 56), é

um fenômeno complexo que pode ser definido em dois fatores: primeiro: se o aprendiz precisa falar a segunda língua em uma larga escala de situações sociais ou, segundo: para satisfazer as ambições profissionais, eles perceberão o valor comunicativo da segunda língua e, eles portanto, serão motivados para adquirir proficiência nela.

Da mesma forma, os autores salientam que, se os aprendizes têm atitudes favoráveis aos falantes da língua, eles desejarão mais contato com eles. Robert Gardner e Wallace Lambert (1972)⁵ marcam os termos “motivação integrativa” para se referir à aprendizagem da língua pelo crescimento pessoal e enriquecimento cultural, e “motivação instrumental” para aprendizagem da língua por mais imediata ou por metas práticas. Pesquisas mostram que esses dois tipos de motivação estão relacionados ao sucesso na aprendizagem da segunda língua.

A motivação começa pelo professor, na sala de aula e em lugares onde os alunos gostam de ir, como bares, lojas, supermercados, etc. O conteúdo fica mais interessante e relevante para suas idades e níveis de habilidades, em que os objetivos da aprendizagem são estimulantes e, ainda, claros e manejáveis, e onde o ambiente é agradável.

O professor pode dar uma contribuição positiva à motivação dos alunos para a aprendizagem da língua, variando suas atividades e materiais utilizados em sala de aula. Ele deve ser criativo em suas técnicas, despertando, assim, o interesse do aluno nas atividades propostas em aula.

A aquisição de uma segunda língua é bastante discutida em pesquisas e estudos que comprovam que a melhor fase de desenvolvimento para começar a

⁵ apud Lightbown e Spada (1999, p. 56).

aprender uma língua estrangeira é na infância. Em uma entrevista com a professora Spada (2004), da Universidade de Toronto, a autora revela que

existem diversos fatores para que a criança comece a aprender uma língua estrangeira, sendo dois os mais importantes: os objetivos e as expectativas do programa instrucional e o contexto em que o ensino acontece.

Conforme essa revelação, Spada (2004) reforça que, se o objetivo de aprender uma língua estrangeira é obter o mais alto nível de habilidade na segunda língua, ou seja, o nível em que um falante de segunda língua se torne igual ao falante nativo, há sustentação para o argumento de “quanto mais cedo, melhor”. Mas esse não é o objetivo de todos os alunos que querem aprender uma língua estrangeira, então a maioria deles está interessada em obter uma habilidade básica de comunicação na língua estrangeira. Nesse caso, pode ser mais eficiente começar o aprendizado mais tarde, por volta dos 10-12 anos.

Para Lennberg (1967)⁶, existe um específico período de tempo para a aquisição da primeira ou da segunda língua chamado de “Hipótese do Período Crítico” (*Critical Period Hypothesis*), no qual o cérebro está predisposto para a aprendizagem da língua. Essa visão ainda é imprecisa, pois não está comprovada a existência desse tempo específico para que aconteça a aprendizagem da segunda língua, mas há evidências de que a “Hipótese do Período Crítico” tenha uma comprovação, a de que todas as crianças aprendem a língua em um semelhante período de tempo.

Conforme Lightbown e Spada (1999, p. 61), estudos sobre a “Hipótese do Período Crítico” têm sido instigados por diferentes pontos de vista. Um estudo realizado com alunos jovens e adultos foi desenvolvido em circunstâncias semelhantes e mostrou que os alunos adultos são mais eficientes do que os mais jovens e, em uma pesquisa educacional, os alunos que começaram a aprender uma língua estrangeira na educação infantil não tiveram um desempenho melhor do que os que começaram na adolescência. Esse estudo levanta uma incerteza quanto à “Hipótese do Período Crítico”, na aquisição da segunda língua, ao revelar que a aquisição da língua acontece em um específico tempo no desenvolvimento humano.

De acordo com Richter (2000, p. 100), “existem comprovações neurológicas de que uma criança aprende uma língua diferentemente de um adolescente ou adulto”. O autor explica que, do nascimento até os dois anos, os hemisférios direito e esquerdo não “dividem trabalho”, sendo que as capacidades

⁶ apud Lightbown e Spada (1999, p. 19).

da criança não estão ainda distribuídas em setores, como acontece com o adulto, o hemisfério direito para as tarefas globais, não verbais, analógicas, e o hemisfério esquerdo, para as tarefas analíticas, lógicas e verbais. O jovem, na puberdade, perde um pouco da plasticidade do aparelho fonador, pois há grandes mudanças hormonais nessa fase. Já os órgãos fonadores da criança até os cinco anos permitem-lhe adquirir com perfeição todos os fonemas de qualquer língua.

POSSIBILIDADES DE “ERROS” NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Alunos que aprendem uma segunda língua cometem “erros”.

Conforme Ellis (1997, p. 17), há uma diferença entre *errors* e *mistakes*⁷. *Error* é quando o aprendiz não sabe o que é correto e *mistake* quando ele é incapaz de desempenhar o que ele sabe. Normalmente, isso acontece quando o aluno está sob alguma pressão ou, muitas vezes, quando ele está cansado.

Como o professor saberá distinguir entre um *error* e um *mistake*? Ellis (1997, p. 17) indica alguns caminhos para essa tarefa. Uma é verificar a consistência do desempenho do aluno. Se ele usar frequentemente uma estrutura inadequada, como no exemplo *Eu observou a tua palidez*, pode-se considerar um *error*. Entretanto, se ele utilizar a estrutura linguística de forma gramatical em um momento e em outro não, pode-se considerar que ele possui o conhecimento da forma correta, mas que, algumas vezes, ele comete um *mistake* e não um *error*.

Uma outra maneira para saber a diferença, é pedir ao aluno para corrigir sua expressão oral. Se ele não for capaz de corrigi-la, isso é um *error*, mas, se ele conseguir reproduzi-la corretamente, trata-se de um *mistake*.

Alguns erros aparecem nas tentativas do aprendiz em fazer uso do conhecimento de sua primeira língua, ou seja, existem algumas influências que a primeira língua exerce na aprendizagem da segunda língua. A isso Ellis (1997, p. 19) chama de *negative transfer*⁸.

Transferência negativa é quando o estudante transfere a estrutura de sua língua mãe para a língua-alvo, sendo que ambas possuem diferentes normas na propriedade linguística. Ellis (1997, p. 19) menciona que aprendizes, ao compartilharem da mesma língua materna, cometem erros comuns ao usar a língua-alvo.

⁷ Erros e enganos.

⁸ Transferência negativa.

INSTITUIÇÕES E PAÍSES PIONEIROS: HISTÓRIA

O ensino de Português como segunda língua vem crescendo progressivamente nas universidades brasileiras e também em instituições no Exterior. Existem, ainda, fora do Brasil, os Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), que promovem a valorização do ensino da língua portuguesa e a cultura brasileira em diferentes países da América.

O Departamento Cultural do Itamaraty contribui com várias outras instituições acadêmicas estrangeiras que desenvolvem trabalhos voltados ao ensino da língua portuguesa, sendo algumas delas na América Latina: Argentina, Uruguai, México e Havana. Nos Estados Unidos e Canadá. Na Europa ocidental: França, Dinamarca, Portugal, Londres, Itália e Áustria. No leste Europeu, a Universidade de Moscou. Na Ásia, universidades na Índia. Na Costa do Marfim, a Universidade de Cocody, na Polônia, a Universidade de Varsóvia e, na República Dominicana, a Universidade Autônoma de São Domingos.⁹ Nos países da América do Sul, o ensino da língua portuguesa vem ganhando espaço. A possibilidade de virar segunda língua oficial é viável. Alguns países, como a Venezuela, no governo de Hugo Chaves, decidiram incluir a língua portuguesa, em 2009, no currículo oficial escolar, como disciplina opcional. Já, no Uruguai, o português é ensinado nas redes secundária e primária, e está em processo de implantação a obrigatoriedade de ensino para os três últimos anos do ensino fundamental e os três primeiros anos do secundário.

Na Argentina, tramita no Congresso um projeto de lei que torna obrigatória a oferta de português nas escolas secundárias e, nas províncias limítrofes ao Brasil, também em escolas primárias, por um período de oito anos. Apesar de o projeto ainda estar em discussão, a Argentina já firmou acordo com o Brasil para tornar o português um idioma oficial em seu país.

No Paraguai, o português é ensinado na educação média (adolescentes), para adultos e em universidades. Segundo o MEC paraguaio, 76 instituições oferecem o português como língua estrangeira na educação média.

Já, na Bolívia, o português não é ensinado nas escolas. Apenas nos Departamentos de Santa Cruz de La Sierra o idioma é adotado em razão da proximidade geográfica. Mas já foi assinado, entre os governos, memorando de entendimento sobre cooperação educacional entre os dois países, que prevê intercâmbio e aperfeiçoamento de professores, estudantes e gestores educacionais.

⁹ Dados de um artigo da revista *Língua Portuguesa*, ano II, nº 24. Editora Segmento, 2007, por Adriana Natali.

No Chile, o ensino de português está somente em cursos livres e cursos técnicos, principalmente nas escolas de turismo. No âmbito acadêmico, a língua portuguesa é estudada na Universidade de Santiago do Chile, único curso existente no país.

Na Colômbia, um memorando de entendimento dirigido ao ensino de português e de espanhol, nas escolas públicas da região fronteira de Letícia e Tabatinga, entrou em vigor em 2005. Foi decidido, nesse acordo, que o ensino de espanhol, em Tabatinga, começaria a partir do primário e o ensino do português, em Letícia, seria viabilizado pelo Instituto Cultural Brasil-Colômbia, que se comprometeria em formar aproximadamente 15 professores para dar aulas na Escola Normal de Letícia.

Para iniciar um estudo diacrônico desse ensino, Almeida Filho e Lombello (1997, p. 12) revelam que o ensino de Português teve início há quase cinco séculos, quando os padres jesuítas ensinavam seu idioma aos indígenas que habitavam as terras brasileiras. Seguindo esse estudo, a partir de 1988, profissionais de línguas pesquisavam a respeito do ensino e da aprendizagem de português para estrangeiros. Mas o programa de língua estrangeira começou oficialmente no Brasil, na década de 90. Inicialmente, na Universidade de Brasília, posteriormente na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de Porto Alegre, e, no final da década, na Universidade de Caxias do Sul.

Vendo o forte desenvolvimento desse ensino nas universidades, o Ministério da Educação e o Itamaraty incentivaram o ingresso de alunos estrangeiros nas universidades de Brasília e de Porto Alegre por meio de matrículas de cortesia, intercâmbios e acordos internacionais (CUNHA; SANTOS, 1999, p. 16).

A procura pelo ensino de Português para Estrangeiros (PE) no Brasil veio da necessidade de pessoas que vinham de outros países, em sua grande maioria, executivos e intercambistas, na faixa etária de 16 a 50 anos de idade. A grande maioria dos estrangeiros que vêm para o Brasil prefere aprender a Língua Portuguesa apenas pela convivência com os brasileiros. Esses, em suas residências, com os seus familiares, falam somente a língua materna e apenas falam o português nos cursinhos, nas escolas ou na empresa, tornando, assim, mais difícil o aprendizado da língua. Isso não ocorre com os intercambistas, pois esses convivem com famílias brasileiras e fazem uma imersão na língua, ou seja, falam português sempre e, conseqüentemente, o aprendizado torna-se mais rápido. Normalmente, os cursos são procurados por um pequeno número de pessoas, as que possuem certo poder aquisitivo.

Quanto ao Português para estrangeiros no exterior, nas décadas de 60 e 70, houve um maior crescimento de cursos e produção de materiais didáticos nas instituições, principalmente nos EUA, onde houve a criação de cursos e departamentos de Português em instituições universitárias, como na Universidade de Georgetown, em Washington, com materiais produzidos lá mesmo. Um crescimento também significativo foi a produção da série “Modern Portuguese”, em 1971, encomendada pela Modern Language Association of América (MLA) a autores brasileiros e norte-americanos sob a liderança do linguista aplicado brasileiro, Francisco Gomes de Matos (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1997, p. 13).

As primeiras séries de livros didáticos brasileiros surgem na década de 80, produzidas por editoras nacionais no Brasil e para um público de alunos que estudam no Brasil em ambiente de imersão.

O programa (PE) enfrenta algumas deficiências, como a lenta oficialização desse programa de ensino de português para estrangeiros; a ausência de exames padronizados de avaliação de proficiência (embora haja pesquisa em andamento); insuficiência de pessoal docente com formação e treinamento adequado (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1997, p. 13).

Em geral, os cursos proporcionam ao estudante estrangeiro uma linguagem coloquial, não fornecendo uma visão geral da língua. A maioria dos aprendizes está interessada em uma ou mais variedades específicas. Por exemplo, os empresários precisam elaborar circulares, cartas e necessitam da linguagem formal e técnica. Já os estudantes intercambistas têm o objetivo de comunicar-se, então a linguagem coloquial é suficiente.

A FLEXÃO VERBAL NO PORTUGUÊS

Os conceitos, conforme a flexão verbal, foram pesquisados em diferentes fontes e se repetem no decorrer de cada obra. Para Rocha Lima (1997, p. 122), o verbo exprime um fato que transcorre com os seres. É a parte da sentença mais rica em variações de forma que exprime modo, tempo, número, pessoa e voz. Para Silva e Koch (2001, p. 51), na flexão verbal em português, diferentes noções gramaticais são expressas. Segundo Cunha (1975, p. 367), o verbo é a categoria de palavras que apresenta o maior número de flexões: tempo, modo, número, pessoa e voz. Para Cegalla (1980, p. 123), o verbo é, dentre as classes de palavras, a mais rica em flexões, variando em número, pessoa, tempo, modo e voz.

OS TEMPOS E OS MODOS VERBAIS

De acordo com Cunha (1975, p. 368), “a variação que indica o momento em que a ação verbal ocorre é chamada de tempo”. Os três tempos são o presente, o pretérito e o futuro, que designam, respectivamente, uma ação ocorrida no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala.

O pretérito e o futuro se subdividem no modo indicativo e subjuntivo, sendo que o presente não se subdivide.

Nas palavras de Rocha Lima (1997, p. 123), “o tempo mostra se a ação verbal ocorre no momento em que se fala, num anterior ou numa ação futura, constituindo, assim, o presente, pretérito e o futuro”.

No modo indicativo, os tempos são: o presente, o pretérito: imperfeito, perfeito e mais que perfeito, o futuro: do presente e do pretérito. No subjuntivo, há três tempos: o presente, pretérito imperfeito e o futuro.

Segundo Cegalla (1980, p. 123), “os tempos situam a ação verbal em determinado momento”. São três: presente, pretérito: imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito e o futuro do presente e do pretérito.

De acordo com Silva e Koch (2001, p. 51), o modo indicativo expressa atitude de certeza do falante diante do processo que enuncia. O subjuntivo expressa atitude de incerteza, possibilidade ou dúvida. O imperativo exprime atitude de ordem, solicitação ou súplica.

POSSIBILIDADES DE FLEXÃO VERBAL SEGUNDO PRESSUPOSTOS DA GRAMÁTICA INTERATIVA

“Ao ensinarmos gramática, queremos que o aluno domine a língua, para ter uma competência comunicativa nessa língua” (TRAVAGLIA, 1997, p. 107). Para Gerdli (Apud TRAVAGLIA, 1997, p. 107),

é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar ‘um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)’ [...]. Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua.

Conforme Travaglia (1997, p. 108), o ensino da gramática deve ser voltado para as quatro formas de gramática: a de uso, a reflexiva, a teórica e a normativa, tendo em mente a questão da *interação* numa situação específica de comunicação. Para o autor, o professor deveria estimular o aluno na reflexão do estudo do verbo, levando-o a uma aprendizagem mais reflexiva, pois, em geral, o aluno “decora” e não aprende o conteúdo.

O ensino da flexão verbal para alunos estrangeiros se diferencia do ensino para alunos nativos. Para os primeiros, é ensinado apenas os tempos simples não havendo a necessidade da aprendizagem de outros tempos verbais, pois, para esses alunos, que estão em regime de imersão por um período curto no país, é possível a comunicação com apenas o tempo presente, pretérito e futuro do indicativo.

Uma das contribuições para o estudo do verbo, segundo Travaglia (1997, p. 172), é apresentar ao aluno os valores possíveis das formas verbais, como, por exemplo, no presente do indicativo, fato que ocorre no momento em que se fala (presente), fato passado, fato futuro, fato habitual, fato sobre o qual se tem certeza, comprometimento do produtor do texto com o que diz, etc.

A FLEXÃO VERBAL NO PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

O ensino da flexão verbal para estudantes estrangeiros não tem a mesma abordagem do ensino para alunos nativos, pois para os estrangeiros a linguagem coloquial é suficiente para a comunicação no curto período em que estarão em imersão no país.

Para termos uma visão de como é trabalhada essa classe gramatical para esses alunos, tomaremos como análise o livro do aluno *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, de: Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia R. B. Andrade Burim e Susanna Florissi. Nele, aparece o modo indicativo com tempos simples e compostos: presente, pretérito perfeito e imperfeito, futuro do presente e do pretérito; o modo subjuntivo com tempos simples e compostos: presente, imperfeito e futuro e o modo imperativo afirmativo e negativo; as vozes verbais e as formas nominais. A cada unidade é apresentado um tempo verbal, com verbos regulares e irregulares, sendo que, neste último, não é mencionada a mudança em seu radical.

Para o modo indicativo, ênfase que será dada neste trabalho, o livro apresenta as conjugações de alguns verbos e trabalha com textos, atividades orais, exercícios de gramática de uso (preenchimento de lacunas) e atividades com áudio.

Um outro material didático é o livro *Português para Estrangeiros*, de Mercedes Marchant. Nele, a autora apresenta o modo indicativo como presente, presente continuado, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-

perfeito composto, futuro do presente e o futuro do pretérito. No subjuntivo, a autora expõe o presente, pretérito perfeito composto, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro, bem como o imperativo e a voz passiva. Todos trabalhados com lista de conjugações e com o que cada forma verbal expressa.

METODOLOGIA

Com a experiência docente decorrente do projeto *O ensino de Português para estrangeiros*, nasceu a ideia do tema do presente trabalho. Primeiro, foram feitos os encaminhamentos teóricos para embasar o tema e, logo após, a aplicação prática. Nesse contexto, de início, buscou-se realizar a interação do ensino com situações cotidianas, por meio de *slides* que apresentavam situações indicativas de ações que deveriam ser verbalizadas pelos alunos. Feito isso, o aluno encontrava-se apto a ser orientado quanto à flexão verbal, tendo em vista que tinha em mente uma situação concreta, que lhe facilitaria o aprendizado.

Num segundo momento, foram indicados os três tempos verbais do modo indicativo, ou seja, presente, passado e futuro, tendo como norte a clássica teoria desenvolvida por Marchant (2004), sempre em busca da contextualização com situações práticas, por meio de exercícios.

O *corpus*, composto por uma série de quatro exercícios, e a amostra, por seis alunos de nacionalidades distintas, separados em dois grupos, o dos latino-americanos e o dos europeus, foram selecionados para mensurar graus de dificuldade na aquisição da flexão verbal dos alunos estrangeiros. Abaixo, uma amostra dos exercícios aplicados aos alunos:

Preencha os espaços com o verbo entre parênteses e preste atenção no tempo solicitado:

- a) *Eu.....(assistir/futuro) ao programa de TV à noite.*
- b) *Felipe.....(ir/passado) ao clube ontem.*
- c) *Nós.....(cantar/presente) em um coral da igreja.*

O trabalho foi desenvolvido a partir do segundo semestre de 2008, nas aulas do projeto *O Ensino de Português para Estrangeiros*, com a devida análise das dificuldades mais comuns, relacionando-as à língua materna de cada aluno.

O método, como mencionado acima, foi o de encaminhamento teórico com aplicação prática, sempre discutindo resultados passo a passo, para o desenvolvimento do que se pretende com o presente estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os exercícios desenvolvidos pelos alunos estrangeiros foram analisados com base nas dificuldades enfrentadas por eles na língua. Conforme Ellis (1997, p. 15), há três importantes razões para focalizarmos as colocações inadequadas que os alunos estrangeiros tendem a usar nas normas da estrutura da língua. Na primeira, o autor declara que esses aprendizes da segunda língua são “objetos” de estudo e que, portanto, cria-se uma relevante questão: *Why do learners make error?*¹⁰ Na segunda, Ellis acredita que é de fundamental importância que os professores saibam quais os tipos de “erros” que os alunos cometem e, por último, os alunos aprendem quando eles mesmos corrigem os “erros” que cometem.

Descrever e identificar os “erros” não é uma tarefa fácil como parece. Para Ellis (1997, p. 18), eles são descritos e identificados por tipos. O autor indica que existem várias maneiras de se fazer isso. Uma delas é classificá-los em categorias gramaticais, identificando em amostras, por exemplo, os diferentes tipos de “erros” cometidos nos verbos.

Com base nessa teoria, essa análise foi desenvolvida para identificar as formas inadequadas que os estrangeiros utilizaram nas atividades baseadas em Marchant (2004).

No primeiro grupo, o dos latino-americanos, foram constatados “erros” comuns entre os alunos. Devido à semelhança nas normas da propriedade linguística entre os dois idiomas, português e espanhol, esses aprendizes cometeram uma *negative transfer*,¹¹ segundo Ellis (1997, p. 19). Uma vez envolvidos na estrutura gramatical que estão aprendendo, criam, assim, suas próprias regras, isto é, semelhantes às da sua respectiva língua materna.

A flexão verbal, em alguns casos, foi realizada com semelhanças tanto na escrita como na oralidade da língua materna. Ex:

Eu voy visitare meus avós no domingo.

Elas nadaron na piscina do clube.

Felipe fue ao clube ontem.

A terminação *ron* na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo é uma característica marcante na conjugação desse mesmo tempo verbal e pessoa na língua espanhola. Ex: *Ellos fueron. Ellas hablaron.*

¹⁰ Por que os aprendizes cometem erros?

¹¹ Transferência negativa.

A transferência entre a língua materna e a segunda língua que o aluno estrangeiro realiza é identificada, segundo Ellis (1997, p. 51), como um processo causado pela influência linguística dos dois idiomas, que possuem propriedades linguísticas semelhantes. Essa transferência acontece nos primeiros contatos com a língua-alvo. Mais tarde, com o conhecimento maior da nova língua, os alunos já sabem o que podem transferir e o que não podem para a segunda língua, ou seja, eles começam a conhecer mais a estrutura da língua-alvo e percebem as diferenças entre os dois idiomas (ELLIS, 1997, p. 54).

De acordo com Jensen (2001)¹², o autor chama a atenção para essa transferência negativa que os alunos falantes de espanhol tendem a utilizar em seu discurso. O autor orienta o professor a

[...] tomar uma atitude clara e proativa contra os erros de transferência negativa ou interferência, especialmente no léxico. O não corrigir significaria aceitar o erro, podendo o aluno incorrer no risco de fixá-lo até o estado de fossilização, quando se faz impossível removê-lo [...].

Quanto ao segundo grupo, os europeus, devido aos idiomas distintos, apresentaram semelhança na flexão verbal, embora problemática.

Os alunos alemães encontraram dificuldade na flexão do verbo na primeira e na terceira pessoa do plural no presente e pretérito perfeito do indicativo. A terminação *em* nas conjugações da primeira e terceira pessoas do plural são visíveis nas atividades realizadas por esses alunos. Nesse caso, os alemães também fizeram uma *negative transfer*, de acordo com Ellis (1997, p. 19), pois todos os verbos no infinitivo na língua alemã possuem a terminação *en* e a conjugação das respectivas pessoas no idioma materno tem essa mesma terminação. Ex:

Wir arbeiten. Nós trabalhamos (presente)

Sie arbeiten. Eles trabalham (presente)

Wir arbeiteten. Nós trabalhamos (passado)

Sie arbeiteten. Eles trabalharam (passado)

Para os demais alunos, a dificuldade foi no tempo pretérito perfeito do indicativo, com uma acentuada incorreção na terceira pessoa do singular.

¹² apud Júdice (2002, p. 62).

De acordo com a análise de Ellis (1997, p. 19), “erros” não são apenas sistemáticos, muitos deles são universais, ou seja, os alunos das nacionalidades belga, inglesa e turca encontraram a mesma deficiência ao conjugar os verbos no pretérito perfeito do indicativo, embora pertençam a diferentes nacionalidades.

Para Ellis (1997, p. 18), todos os “erros” cometidos no passado simples são chamados de *misinformation errors*¹³. Os aprendizes constroem um tipo de regra, sendo essa diferente da língua-alvo. O autor ainda ressalta que é difícil reconstruir a sentença quando essa é inadequada às normas linguísticas, porque muitas vezes não sabemos o que o aprendiz pretende dizer. Nesse caso, em algumas sentenças analisadas foi difícil identificar o verbo ou o seu tempo. Ex:

O engenheiro dividiu o terreno em duas partes.

Felipe fui ao clube ontem.

Pedro entreu no banco.

Jane comprarde um lindo vestido para o baile.

Paulo trat dos negócios da escola no ano passado.

Segundo Klein (1986, p. 62), o “erro” mais comum entre alunos que estão aprendendo uma segunda língua está nas diferenças da estrutura entre a língua materna e a língua-alvo. Klein chama de *interference*¹⁴ esse processo contrastivo entre as línguas distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da flexão verbal para alunos estrangeiros é um assunto de grande relevância em sua prática discursiva. O verbo é a classe gramatical que tem fundamental importância na aprendizagem dos alunos que chegam ao nosso país com o intuito de aprender nossa língua e, por meio dela, obter uma comunicação clara e precisa no discurso do dia a dia.

A dificuldade desses alunos, especialmente na flexão verbal, é visível para quem trabalha com o português como língua estrangeira. Para os profissionais da área, é importante conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alunos e saber como direcionar o ensino para essa classe gramatical.

Por isso, buscou-se mostrar, neste trabalho, as deficiências encontradas na flexão verbal por alunos estrangeiros, para que o ensino futuro dessa classe

¹³ Informação errônea ou falsa.

¹⁴ Interferência.

gramatical seja dirigido diretamente aos “erros” cometidos, já que, nesse tema ou assunto, existe uma bibliografia pouco numerosa.

Nas palavras de Ellis (1997, p. 18), classificar e identificar “erros” pode ajudar o professor a diagnosticar os problemas dos aprendizes em qualquer estágio de desenvolvimento e delinear como as mudanças nas amostras de erros ocorrem com o tempo de aprendizagem.

Dessa maneira, neste trabalho, permitiu-se para ambos, professor e aluno, uma aprendizagem enriquecedora para trabalhos que poderão ser ministrados com um outro olhar. Nesses termos, colabora para reflexões no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira, trazendo para a discussão uma categoria de palavras cuja compreensão é complexa também para os estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de (Org.); LOMBELLO, Leonor C. (Org.). **Ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materias**. São Paulo: Pontes, 1997.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 21. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1975.

CUNHA, Maria Jandira; SANTOS, Percília. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: 1999.

ELLIS, Rod. **Social aspects of interlanguage**. New York: Oxford University Press, 1997.

JÚDICE, Norimar (Org.). **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002.

KLEIN, Wolfgang. **Second language acquisition**. Cambridge university Press, 1986.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. New York: Oxford, 1999.

MARCHANT, Mercedes. **Português para estrangeiros**. 28. ed. reform. e atual. 4. reimpr. Porto Alegre: AGE, 2004.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 34. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SPADA, Nina. **Linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira**. Entrevista realizada pela Revista Virtual Revel em março de 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

