ARTICULADORES E ELEMENTOS DE RELAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS POR UM FALANTE DE ESPANHOL

Leonor C. Lombello
Unicamp

I. INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre aquisição de 2ª língua, a Lingüística Aplicada tem utilizado dois procedimentos principais: a análise contrastiva e a análise de erros. O primeiro deles, a análise contrastiva, tem um enfoque nitidamente estruturalista: a língua materna do aprendiz teria um papel preponderante na aquisição da 2ª língua, e os erros que surgissem durante essa aquisição seriam devidos a transferências inadequadas da língua materna. Lado (1957) preconizava para o professor de línguas uma análise contrastiva apurada entre a língua materna do aprendiz e a 2ª língua, para se detectar as diferenças e facilitar o ensino. A visão behaviorista de que aprender uma língua é adquirir hábitos influenciou enormemente a metodologia do ensino de línguas nos últimos trinta anos, pelo menos. Realmente, a análise contrasti

va deu grande apoio aos professores de línguas, fornecendo-lhes muitas vezes uma base sólida sobre a qual trabalhar. Quase todos os métodos de ensino de línguas elaborados desde então levaram em consideração as dificuldades que o aprendiz teria com determinados tópicos da língua a ser aprendida (língua-alvo), principalmente em seus aspectos fonológico e morfológico, e também em relação ao léxico e à estrutura. O estudo das línguas envolvidas seria, então, fundamental para o ensino de línguas.

No fim da década de 60, acompanhando a tendência de toda a Lingüística de se voltar mais para a produção do falante e o uso social da língua, em vez de considerá-la isoladamente,a Lingüística Aplicada ao ensino de línguas voltou-se para o aprendiz, e preocupou-se em observar "como" ele aprendia a língua. Este novo objeto de estudo deu então um novo enfoque aos trabalhos e pesquisas sobre ensino de línguas. Pit Corder (1967) foi um dos primeiros a mostrar que a análise contrastiva muitas vezes não previa erros que aconteciam na aprendizagem de 2ª língua, e que os erros do aprendiz são sistemáticos e revelam uma competência transitória em relação à 2ª língua. Daí a importância de estudá-los e analisar suas causas: os erros seriam reveladores das estratégias usadas pelo aprendiz. O nome "análise de erros" para este procedimento não é feliz, porque na realidade toda a produção, todo o sistema lingüístico produzido pelo aprendiz é estudado, e não apenas seus erros. Os primeiros artigos teóricos situados neste novo enfoque mostravam que alguns er

ros não eram devidos à interferência, porque não correspondiam a padrões da língua materna, e propunham a existência de sistemas aproximativos, que indicam estágios sucessivos do aprendiz durante a aprendizagem (Nemser , 1971). Selinker (1972) propôs o nome de *interlíngua* para esses sistemas intermediários entre a língua materna e a língua-alvo,e que possuem características próprias, sendo influenciados não só por transferências da língua materna como por outros fatores, inclusive elementos da própria interlíngua. A análise de "erros", portanto, não tem uma finalidade normativa, mas procura estudar esses sistemas aproximativos para respeitar no ensino uma possível seqüência natural de evolução da interlíngua, aproximando-se da realidade psicológica do aprendiz.

Estes mesmos conceitos (interlíngua, sistemas aproximativos, estratégias de aprendizagem, etc) são usados também nos estudos sobre pidginização e crioulização. Widdowson (1978) aponta que estudos de crioulistas e analistas de erros chegaram à conclusão de que existem estratégias universais de aprendizagem e certos processos básicos de simplificação, e define *simplificação* como o processo pelo qual o falante adapta seu comportamento lingüístico atendendo aos interesses da eficiência comunicativa. Valdman e Phillips (1978) e outros autores formulam a hipótese de que nos pidgins há indícios de universais lingüísticos, já que eles são muito similares e apresentam as mesmas características, mesmo que se desenvolvam a partir de línguas diferentes e em

locais diferentes . Além disso, esses autores comparam a aprendizagem de 2ª língua com os pidgins: pode-se dizer que no início do processo de aprendizagem há uma pidginização, isto é, há um estágio da aprendizagem de 2ª língua em que várias características da fala do aprendiz são iguais às dos pidgins (Schumann, 1976).

O papel dos pidgins e crioulos na determinação dos universais linguísticos não é aceito por todos, entretanto, e Bickerton (1974) coloca que nos pidgins ocorre apenas uma relexificação de vários itens, isto é, empréstimos do léxico da 2ª língua que se misturam com a morfologia e a fonologia da língua substrato. Somente na formação dos crioulos, isto é, quando uma criança aprende sua primeira língua e seu "input" é um pidgin é que ela recorreria aos universais linguísticos para, com esse "input" imperfeito, chegar a uma língua mais complexa e completa: o crioulo. Mas Bickerton se esquece de que mesmo num processo de relexificação o falante revela certas intuições que seriam universais: por exemplo, há maior relexificação de nomes e verbos do que de outros itens, e há uma tendência analítica em todos os códigos ditos "simplificados" (inclusive pidgins e interlínguas) de se realizar certas categorias como negação, tempo, aspecto , etc., em formas livres e não em desinências.

Uma característica comum aos trabalhos em análise contrastiva e aos primeiros trabalhos em análise de erros é que a unidade básica de estudo era a sentença, e apenas a produção, isto é, as sentenças produzidas pelo

aprendiz eram analisadas. Somente nos últimos anos, com a abordagem funcionalista para a aquisição de línguas é que esta unidade passou a ser o diálogo, e que a interação professor-aluno e aluno-aluno tornou-se central para a discussão dos problemas envolvidos na aprendizagem de línguas. Em trabalhos sobre aquisição de primeira língua, a aquisição da gramática começou a ser considerada através da estrutura semântica e pragmática da comunicação (Bates e MacWhinney, 1979). E na aprendizagem de 2ª língua valorizou-se a noção de comportamento comunicativo : a intenção do falante, suas experiências anteriores, o que ele pretende enfatizar, etc., vão determinar sua produção tanto quanto seu conhecimento do sistema linguístico. Widdowson (1978) postula a existência de regras variáveis, dependentes da atenção, da emoção, da situação social e da relação do falante com o interlocutor. Deste modo, estariam presentes no discurso regras de referência, responsáveis pelo que o falante sabe, e de expressão, responsáveis pelo que ele produz. Isto é, há erros que o aprendiz faz regularmente e que ele mesmo reconhece como erros, e portanto não podem ser explicados dentro de uma concepção chomskiana de competência, mas sim pela coexistência destes dois tipos de regras. A preocupação básica dos trabalhos mais recentes sobre aquisição de 2ª língua é agora explicar não apenas "como" é a produção do aprendiz, mas "porque" ela é assim.

Dentro deste quadro teórico colocam-se problemas concretos que o professor de línguas encontra

na sala de aula. O presente trabalho baseia-se num estudo realizado com um falante de espanhol aprendendo português. Procurava-se inicialmente, pela análise de erros, identificar problemas no discurso do aprendiz que não haviam sido pré-identificados pela análise contrastiva, e pretendiam-se caracterizar elementos que fazem com que este discurso seja diferente do de um falante nativo, além, é claro, da pronúncia. Como a análise contrastiva tinha identificado principalmente problemas ao nível da sentença, que já eram abordados no ensino formal, esperava-se identificar elementos discursivos que causassem problemas ao aprendiz, também com a finalidade de serem objeto de ensino. Um dos problemas que mais sobressai é o uso de articuladores e elementos de relação: além de algumas conjunções, ocorre no discurso analisado um grande número de palavras de apoio discursivo. Pela sua grande freqüência e algumas diferenças de emprego em português e espanhol foram analisadas duas delas: as palavras *como* e *assim*. Pretendia-se ainda verificar se havia evidências no discurso do aprendiz que apoiassem a hipótese de pidginização exposta acima, e se as análises de que dispomos até agora são suficientes para a identificação de todos os problemas que o aprendiz pode ter.

II. DADOS METODOLÓGICOS

Foram feitas duas gravações de aproximada

mente 30 minutos cada uma com um aluno falante de espanhol. A primeira foi feita três meses depois de sua chegada ao Brasil, e antes de se iniciar o curso de português, e a segunda foi realizada dois meses e meio depois, quando ele já havia tido dois meses de aula, com quatro horas de aulas semanais. O informante é adulto (36 anos), chileno, irmão religioso e professor de castelhano, pretendia ficar no Brasil mais ou menos por dois anos, para depois voltar ao Chile. Trabalha num colégio dirigido por sua congregação, dando aulas de orientação religiosa, e nos fins de semana ajuda no trabalho pastoral num bairro de periferia. É uma pessoa extrovertida, gosta de conversar e falar bastante, mas é tranqüilo e ponderado. Tem interesse em aprender português e falar bem a língua. Vê televisão e lê revistas e jornais em português, mas seu interesse principal é a comunicação oral, de que mais depende no seu trabalho. Entretanto, embora necessite falar português, a pressão que tem para isso é relativa, pois no colégio onde trabalha há outros estrangeiros (principalmente americanos) com quem mora, e com quem os alunos do colégio já devem estar habituados.

As duas gravações foram feitas em forma de entrevista por duas professoras de português (principalmente sua própria professora) e o informante respondeu a perguntas, falando mais do que as professoras, mas procurou-se criar uma clima natural de conversação e principalmente na segunda gravação foram feitos comentários, dadas informações, etc., o que talvez tenha contri

buído para a maior descontração do informante.

De uma maneira geral pôde-se notar que na 1ª gravação ele estava mais formal, já que não conhecia bem as entrevistadoras, e esforçou-se mais para falar corretamente em português. Já na 2ª o informante estava muito à vontade, sem se "policiar" tanto, e já atingira confiança em sua capacidade de comunicação. Ele mesmo explica, num determinado momento da gravação, que não se preocupa tanto com a forma, mas com o conteúdo, porque está interessado no assunto e sabe que os outros o entendem . Por isso, talvez, tenha auto-correções mas depois volte a fazer os mesmos erros.

III. ANÁLISE DOS DADOS

Procurou-se analisar as ocorrências de conjunções e itens relacionais, entre outros elementos do discurso, e destacamos principalmente os articuladores *como* e *assim*, não só por sua grande freqüência no discurso do informante, como pelas diferenças de uso do português. Outras conjunções foram geralmente empregadas de maneira análoga à de um falante nativo, já que o uso delas é igual, ou pelo menos bastante similar, em português e espanhol.

A. *Como*

A palavra *como* foi utilizada pelo informan

te 25 vezes na 1ª gravação e 26 na 2ª. Sete ocorrências na 1ª e 13 na 2ª gravação podem ser identificadas como conjunção (comparativas, causais e modais), como emprego similar ao português, como em:(+)

(1) I- pedi... é... mudar à sociedade de irmãos porque pensava achava que estava mais perto de minha vocação *como* educador, evangelissador, que *como* padre.

I- sempre estamos falando em portu guês..., só que *como* eu moro com outros estrangeiros en ton quiçás... também no falam muito bem português, en ton...

II- de improvisso..... Assi *como* este viage de Oro Preto, foi sorgió assi de repente...

II- porque aqui non ha comido milho assi... *como* comemos no Chile.

As outras ocorrências são de classifica ção mais problemática, porque diferentes do português , mas podemos identificar três tipos de emprego:

(+) - O número I nos exemplos indica a 1ª gravação, e o número II a segunda. Reticências indicam pausa no dis curso do informante, e pontilhado maior trechos irrele vantes para este trabalho, e que foram retirados na transcrição.

1. *Como* significando em português *mais ou menos, aproximadamente* (6 vezes na 1ª e 3 na 2ª gravação): neste caso ocorre sempre antes de uma expressão numérica (horas, data, idade, etc):

(2) II - A reunion..... dura *como* uma semana

Muitas vezes é acompanhado de expressões equivalentes em português, tornando-se totalmente supérfluo nesta língua, como no exemplo:

(3) I - Acordê *como* 8 horas mas o menos...

2. *Como* significando *uma espécie de* (5 vezes na 1ª e 2 na 2ª gravação), expressão que também co-ocorre ou substitui a palavra *como:*

(4) I - de certo modo yo soi *como* fundador dos irmãos lá no Chile de minha congregação.

I - no Chile sempre ha havido *como*... un espécie de temor a facer de la televisson.....

I - no colégio hay... *como* una variedade... (de religiões)

3. *Como* sem equivalente em português (7 vezes na 1ª e 8 na 2ª gravação):

(5) I - Parece que literatura romântica

apesar de que fala muito em liberdade, todo esso, *como* que tiende a ser *como* muito subjetiva

II - ele falou comigo porque era *como* a pessoa mais indicada porque tava um pouquinho mais livre de tempo

A primeira ocorrência do exemplo (5) , principalmente, poderia ser substituída por *parece*, mas não é este exatamente seu equivalente em português. Este emprego pode ser compreendido pelos falantes em português e não atrapalha a comunicação, mas torna-se difícil de explicar.

No exemplo:

(6) II - por ser papa mesmo, no tem, e... no tem *como* servicio assi de seguridade, assi... *como* tendria otros... pessoas públicas, assi, no, muito conhecidos, mas e... parece que *como* a situação parece que *como* que va precissando *como* um certo servicio de seguridade especial para sua proteção pessoal.

Temos cinco ocorrências de *como*. Talvez a segunda se mantivesse em português como uma conjunção comparativa e a terceira como causal, mas as outras seriam retiradas, ainda mais que co-ocorrem com expressões como *assim*, *parece* e *um certo*, que poderiam ser suas equivalentes em português.

A função deste articulador no discurso do aluno poderia ser a de tentativa de introduzir um elemen

to comparativo ou explicativo, sendo empregado antes que o informante encontre a expressão exata que quer usar. Pode-se observar que o aprendiz não abandonou o uso desse elemento depois do ensino formal e de maior contato com o português, o que indica que ele está bastante enraizado no seu discurso. Observa-se ainda que ele não usa expressões como *mais ou menos* ou *uma espécie de* sozinhas, sem estarem acompanhadas por *como*: essa co-ocorrência parece indicar uma sobreposição de sistemas, com o aprendiz usando expressões em português sem abandonar o sistema da língua materna, talvez por não sentir nas expressões equivalentes a mesma força expressiva.

B. *Assim*

A palavra *assim* (ou *assi*, em geral) foi usada 21 vezes na 1ª gravação e 27 na 2ª. Na grande maioria das vezes (17 na 1ª e 25 na 2ª) é usada sem função específica, sendo apenas uma palavra de apoio discursivo, como em português. No exemplo (6) acima temos três ocorrências de *assim* neste sentido. Procurou-se verificar as possíveis funções destas ocorrências inicialmente classificadas como sem função específica. Pode-se dizer que a palavra tem uma função explicativa, pois em geral vem depois de um substantivo, precedendo ou não um adjetivo:

(7) I - estoy conheciendo una gente *assi*

muito interessante

II - não tenho planos *assi*, certos...

I - a família *assim* contando primos, tios, é muito grande

II - (castelos)..... maravilhoso. É una coisa de, de filme *assi*.

Às vezes fica nítido que o informante não encontra a palavra exata e a substitui por *assim*, encontrando depois a palavra desejada ou outra forma de dizer o que quer:

(8) I - han feito novelas históricas *assim*... boas

I - um tipo... de aula *assi* mais ... é... falando, batendo papo sobre um tema de atualidade

Mas, na maioria das vezes não há no discurso pausas que possam caracterizar uma hesitação por parte do informante (ver exemplos em (7)). Principalmente na última frase de (7), o uso de *assim* demonstra um pensamento encerrado, como nos casos em que vem depois de um adjetivo:

(9) I - nós trabalhamos aí em turmas pequenas *assi*, cada vez que temos aula

II - É uma turma muito viva, *assi* ,

tudos.....y tudos participam muito.

No seguinte exemplo, entretanto, fica bem clara a hesitação, quando o informante quer explicar um procedimento e não tem certeza de estar sendo compreendido:

(10) II - também batatas, cenoura, um pouquinho de cebola, alho, tudo um pouquinho, *assím*. Também ẽ... milho, pero milho intero, *assím*, o sea, milho ... hum... troçado, *assím*, no. Troçado? No sẽ. Milho, milho , milho, pero milho...

A primeira ocorrência indica um pensamento encerrado, mas as outras duas deixam clara a tentativa de explicação, inclusive sugerindo gestos que o informante pode ter feito.

Este emprego de *assím* com uma função explicativa, ou de recurso discursivo de apoio, ẽ idêntico ao de português. Parece, entretanto, que o informante usa muito mais a palavra *assím* que os brasileiros, mas esta pode ser apenas uma impressão: seria necessário verificar em primeiro lugar se esta ẽ uma característica apenas deste informante ou dos falantes de espanhol em geral, e em segundo lugar comparar com o número de ocorrências em discursos de falantes de português. Em algumas pessoas nota se o uso excessivo desse tipo de palavras (como *assím*, *nẽ*, *então*, *etc.*), mas isto não significa que outros falantes

também não as utilizem com grande frequência.

Além disso há algumas ocorrências (3 na 1ª e 1 na 2ª gravação) de *assim* como conjunção conclusiva, significando *deste modo, por isso*, uso também similar ao de português, como em:

(11) I - (Faltava um entrosamento entre os chilenos e os brasileiros...) *assi* yo estoy dando el primero passo

I - (a televisão) financeiramente no há resultados, *assi* sempre tem que estar recurriendo a muitos serviços comerciais...

II - Eu tava invitado, no,convidado.... em Aparecida..... No sê, *assi* pensava conhecer um pouquinho por aí.

Apenas uma vez ocorre a expressão *assim que*, que tem em espanhol significado diferente do de português:

(12) I - Tive um poco de sonho, *assi que*... recostê em la praia...

A expressão foi usada em espanhol, onde significa *assim, deste modo, por isso, de modo que*. Já em português *assim que* é uma conjunção temporal que significa *logo que*, e esta diferença de significado pode causar dificuldades ao aprendiz, principalmente porque sem o *que* a sentença seria aceita sem problemas em português, como as do exemplo (11) acima.

Voltando ao uso de *assim* "explicativo", suas poucas ocorrências como elemento de ligação entre duas proposições (ao contrário do que se esperava), mostram ser seu emprego de natureza diferente do articulador *como*, embora os dois elementos tenham a função de preencher uma lacuna causada pela dificuldade de expressão do informante. Apenas *como*, entretanto, ocorre entre duas sentenças, podendo realmente ser considerado um elemento relacional do discurso.

B. Outras conjunções e palavras relacionais

As outras conjunções que mais ocorreram no discurso foram *porque* (15 vezes na 1ª gravação e 10 na 2ª), *então* (18 vezes na 1ª e 12 na 2ª) e *mas* (ou *pero*: 16 vezes na 1ª e 17 na 2ª gravação). O emprego delas é igual em português e espanhol, e não houve portanto nenhuma ocorrência que demonstrasse algum problema por parte do aprendiz, a não ser quanto à forma da palavra *então* (*enton, entonce, entonces*). Quanto ao uso de *mas* ou *pero*, é interessante observar que o informante alterna as duas formas: cada uma ocorre 7 vezes na 1ª gravação, sendo que *mas* ocorre 11 vezes e *pero* 5, na 2ª; além disso, por 3 vezes o informante diz *pero mas* juntos,como se fossem um item único. São exemplos do uso dessas conjunções:

(13) II - (precisava de companhia..... e *entonce* ele falou comigo *porque* era como a pessoa mais

indicada *porque* tava um pouquinho mais livre de tempo

(14) I - Eles têm planos..... de venir a vissitar, *pero mas* ainda no se concretissa nada

Outro articulador que ocorre bastante no discurso é *o sea* (9 vezes na 1ª e 6 na 2ª gravação), sempre em espanhol, o informante não emprega nenhuma expressão equivalente em português, como *isto é, quer dizer*, ou mesmo *ou seja*. Sua função, no entanto, é similar à das expressões equivalentes em português, e por isso seu emprego não oferece problemas:

(15) I - (novelas)..... chegam já fechas em Chile casi sempre, *o sea*, facem em México, facem em Venessoela...

Finalmente observa-se o uso de *aunque*, que ocorre duas vezes na 1ª gravação e 3 vezes na 2ª. Na 1ª gravação a expressão em espanhol é seguida de *mas* numa das ocorrências:

(16) I - falamos português, *aunque* eu moro con... con um grupo de americanos

I - minha família..... é pequena , *aunque mas* a família contando primos, tios é muito grande

E na 2ª gravação é seguida por *ainda*, por duas vezes:

(17) II - como especialmente é *aunque* , *ainda* não conheço Ouro Preto..... me propus... acompanhar a turma

II - Sim... abóbora...*aunque* *ainda* tenho a dúvida se abóbora é nosso sapaio o es calabaça

Na 2ª ocorrência da 1ª gravação e na 1ª ocorrência da 2ª percebe-se uma auto-correção: depois de dizer *aunque* o informante substitui a expressão por outra em português, mas na última ocorrência em (17), assim como na 1ª em (16), *aunque* teria que ser mantido como conjunção concessiva (ou ser substituída por uma concessiva em português). Apenas uma vez, na 1ª gravação, aparece uma concessiva em português:

(18) I - Parece que literatura romântica *apesar de que* fala muito em liberdade, todo esso, como que tiende a ser como muito subjetiva

São poucas ocorrências para que se possa concluir alguma coisa a respeito do emprego deste tipo de conjunção, mas parece que, como nos outros casos, o informante mistura os sistemas do espanhol e do português.

IV. CONCLUSÕES

O tipo de discurso analisado, por ser oral

e por suas características de espontaneidade e maior objetividade de expressão, apresenta relativamente poucas ocorrências de conjunções e elementos relacionais que indiquem maior elaboração de pensamento e sofisticação de expressão. Entretanto, apesar da relativa escassez de dados, podemos adiantar algumas conclusões a respeito dos objetivos propostos.

De um modo geral, podemos primeiramente confirmar que a análise de erros, principalmente tomando como unidade de análise o discurso, leva a caracterizar problemas na aprendizagem que a análise contrastiva não teria mostrado. Fica claro, no entanto, que o discurso é influenciado por muitas variáveis e que seria necessário analisar os fatores sociais e psicológicos que fazem parte do universo do aprendiz e estão subjacentes ao seu desempenho lingüístico. O fato de não haver muita diferença neste desempenho depois de mais de dois meses de ensino formal indica que nem este nem a situação de imersão são suficientes para mudar um sistema de relações que se acha enraizado num falante adulto e que, tal como a fonologia, parece ser muito difícil de erradicar: o aprendiz sobrepõe o léxico do português ao sistema que traz da língua materna. De fato, percebe-se pelos exemplos que o aluno incorporou bem certos itens lexicais (principalmente nomes e verbos), mas não há nenhuma evidência de um processo de pidginização (a não ser no sentido defendido por Bickerton), pois não ocorre simplificação, mas apenas uma relexificação de elementos que continuam

com os valores e as funções do espanhol. Há evidências de que o mesmo ocorre com crianças aprendendo 2ª língua : El-Dash (1981) mostra que uma criança monolíngue também em situação de imersão já na 1ª semana relexifica os itens lexicais do discurso, mas mantém os elementos de relação, preposições e conjunções da língua materna. Apenas na quarta semana é que eles começam a surgir com as funções que têm na 2ª língua.

Podemos então considerar que esta estratégia de sobreposição do léxico da 2ª língua ao sistema da língua materna é própria de uma etapa inicial na aprendizagem de 2ª língua, e mesmo traçar um paralelo com a aquisição da língua materna: Kleiman (1981) mostra que o sistema de relações evidenciado pelo uso de articuladores é de emergência tardia em crianças entre 10 e 15 anos submetidas a um teste de compreensão de leitura. A maioria delas é capaz de reconhecer as funções dos vocábulos de relação e articuladores discursivos quando estabelecidas pelo escritor, mas não é capaz de produzir esses elementos quando obliterados, de modo a reconstruir a rede de relações. A internalização das funções dos elementos de relação, tanto na primeira como na 2ª língua, é próprio de um momento mais adiantado no desenvolvimento de estratégias de abordagem de textos, e o ensino, tal como é comumente concebido, não propicia situações de aprendizagem que facilitem ao aluno esta internalização.

No caso de um falante de espanhol aprendendo português, a semelhança entre as duas línguas muitas

vezes confunde o aprendiz: o fato de a mesma palavra (*como*, por exemplo), ser usada em espanhol e português, e ter a mesma função em alguns casos, faz com que se torne mais difícil para o aprendiz perceber quando ela é usada com outra função. No caso de um adulto escolarizado que já tenha adquirido o sistema de relações de sua língua materna, pode haver maior demora na percepção das diferenças entre os dois sistemas e na internalização do sistema em português.

Torna-se evidente que este problema só pode ser abordado no ensino através de uma metodologia que leve em conta os fatores pragmáticos da produção do aluno. A comparação entre as duas línguas é importante para apontar diferenças significativas entre elas, e o exame da produção do aluno necessário para determinar sua evolução e caracterizar os diferentes estágios na aquisição. Mas, como já foi apontado, não basta saber "como" é essa produção, mas "porque" ela é assim: o sistema lingüístico tem que ser considerado com os outros aspectos que determinam a produção. Os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e a influência de fatores sociais e psicológicos nesta aprendizagem são essenciais na determinação da metodologia a ser empregada no ensino de 2ª língua.

BIBLIOGRAFIA:

BATES, E. e B. MacWhinnwy. 1979. "A functionalist

approach to the acquisition of grammar", em *Developmental Pragmatics*. New York : Academic Press.

BICKERTON, D. 1974. "Creolization, linguistic universals, natural semantax and the brain" em *Working Papers in Linguistics*. (Department of Linguistics, University of Hawai), 6, 126-41.

CORDER, S.P. 1967. "The significance of learner's errors", em Richards, J.C. 1974. *Error analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

EL-DASH, L.G. 1981. "Second language learning/acquisition in a small child". Monografia. Centro de Lingüística Aplicada, IEL, UNICAMP.

KLEIMAN, A.B. 1981. "A Leitura na escola: evidências de uma abordagem estrutural". Monografia . Departamento de Lingüística Aplicada,IEL, UNICAMP.

LADO, R. 1957. *Introdução à Lingüística Aplicada*. Petrópolis: Vozes, 1972.

NEMSER, W. 1971. "Approximative systems of foreign language learners", em Richards. J.C. 1974. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

SCHUMANN, J. 1976. "Second Language Acquisition. The pidginization hypothesis", em Hatch, org., 1978. *Studies in Second Language Acquisition* Rowley, Mass.: Newbury House.

SELINKER, L. 1972. "Interlanguage", em Richards, J.C.1974. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

VALDMAN, A. e J.S. Phillips. 1978. "Pidginization , Creolization and the elaboration of learners' systems", en *Studies in Second Language Acquisition, I.1.*

WIDDOWSON, H.G. 1978. "The significance of simplification", em *Studies in Second Language Acquisition, I, 1.*

O QUE É "IRREGULAR" PARA UM VERBO EM PORTUGUÊS*

Linda G. El-Dash
Leonor C. Lombello
Unicamp

Em qualquer situação que enfrentamos, aquilo que é irregular, que não segue os padrões, que foge às regras gerais, apresenta dificuldades. Na situação de aprendizagem, inclusive na aprendizagem de uma língua, isto ocorre. É por isso que um dos tópicos que apresenta maior dificuldade para quem aprende português é o sistema verbal, onde talvez se encontre o maior número de irregularidades da língua.

Cabe ao professor procurar apresentar essas irregularidades da forma mais simplificada e didática possível, para que o aprendiz não fique confuso, mas possa controlar e compreender o sistema verbal. Em primeiro lugar, se considerarmos os verbos um pouco mais cuidadosamente podemos verificar que em português o número de verbos irregulares não é tão grande quanto parece, e podem ser feitas generalizações que não só permitem agrupar tipos ou classes de verbos irregulares, como mostram que há uma "regularidade" dentro da irregularidade,

isto é, que muitas vezes a chamada irregularidade é simplesmente uma variação que pode ser explicada pela obediência a regras mais gerais de pronúncia e ortografia e aos padrões da língua.

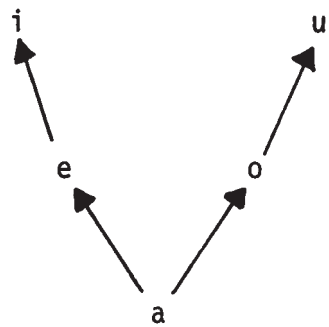
O objetivo deste trabalho não é discutir se um verbo deve ser considerado regular ou irregular — essa terminologia é mais ou menos relativa e deve ser usada somente para facilitar a aprendizagem. Queremos mostrar que, em geral, as gramáticas de língua portuguesa, e especialmente os manuais de ensino de português para estrangeiros se preocupam demais com irregularidades verbais e com isso perdem generalizações que poderiam simplificar o processo de aprendizagem da língua. Nossa experiência de ensino para estrangeiros, no entanto, tem evidenciado que há menos ansiedade e maior controle do sistema por parte do aprendiz quando o sistema é analisado e explicado de forma a mostrar as semelhanças entre as diversas formas verbais e a lógica que existe dentro dele.

No próprio ensino dos verbos regulares, várias explicações que parecem não ocorrer aos autores de livros didáticos, podem ser dadas. Muitos aparentemente não percebem que há muita coisa em comum entre as três conjugações, o que, segundo cremos, vale a pena mostrar ao estrangeiro. Uma das generalizações que podem ser feitas é sobre a desinência do perfeito do indicativo; *-i* para a primeira pessoa do singular e *-u* para a terceira pessoa do singular, colocada após a vogal temática da conjunção. Assim, temos a terceira pessoa:

falou *vendeu* *abriu*

onde nas segundas e terceiras conjugações a desinência é simplesmente acrescentada à vogal temática. Mas na primeira conjunção se encontra uma modificação nesta vogal. Esta, entretanto, pode ser explicada através de um quadro das vogais orais (Fig. 1), que apresenta um padrão de modificações vocálicas que ocorrem também em outros pontos da língua: as vogais mais baixas tendem a se assimilar às mais altas, quando estão na mesma linha de ascendência. As vogais temáticas das segundas e terceiras conjugações não são afetadas porque, sendo vogais anteriores, mas estão na linha de ascendência do *-u*. O *a* da primeira conjugação, porém, se assimilou ao *u* da desinência, transformando-se em *o*.

Fig. 1 Padrão de modificação vocálica.



Este mesmo quadro pode ser usado para a

primeira pessoa do singular, onde o aprendiz pode ver que a desinência *-i* está no topo da linha de ascendência anterior, que abrange as vogais *e* e *a*. Estas, então, se assimilam ao *i* (a → e; e → i). Daí teríamos *falei*, *vendii* e *abrii* (com coincidência entre a segunda e terceira conjugações). Mas os dois *ii* são reduzidos a um: *vendi* e *abri*.

Além desta generalização sobre a desinência do perfeito do indicativo, pode ser feita, entre outras, uma sobre a desinência das terceiras pessoas do presente do indicativo: convém mostrar ao aprendiz que a terceira pessoa do singular não tem desinência, apresentando apenas a vogal temática, enquanto no plural a desinência *-m* é colocada após a vogal temática:

fala	*vende*	*abre*
falam	*vendem*	*abrem*

O aparecimento do *e* em vez de *i* na terceira conjugação pode ser explicado dentro dos padrões ortográficos da língua: em português o *i* final átono é escrito *e* depois de consoantes (como em *dente*, etc) mas *i* depois de vogais (como em *pai*), o que explica o *i* nos verbos cujo radical termina em vogais, como *cair*, *sair*, *instruir*, etc. No plural, entretanto, a presença do *-em* em todos os verbos da terceira conjugação pode ser explicada pela não existência, em português, da terminação *-im* final átona.

Cabe aqui uma crítica a alguns manuais de português para estrangeiros, mesmo recentes, que apontam o verbo *pôr* como modelo de uma suposta quarta conjugação e não percebem que ele foge completamente aos padrões dos verbos regulares. Isto vai tornar mais difícil para o aprendiz fazer generalizações a respeito das três conjunções regulares. Por exemplo, embora a primeira pessoa do singular do presente do indicativo de *pôr* apresente a mesma desinência *-o* das outras conjugações, ela não é formada da mesma maneira. E no pretérito perfeito, a primeira pessoa de *pôr* nem sequer apresenta a desinência das outras conjugações:

fal - o	*vend - o*	*abr - o*	*ponh - o*
fal - ei	*vend - i*	*abr - i*	*pus - ∅*

Por isso, o verbo *pôr* não deve ser incluído entre os regulares, mas deve aparecer entre os outros irregulares com comportamento mais ou menos equivalente. O pretérito perfeito de *pôr* pode ser aprendido juntamente com o de *poder*, que apresenta a mesma alternância vocálica *u - o* como marca de pessoa no singular:

pus	*pude*
pôs	*pôde*
pusemos	*pudemos*
puseram	*puderam*

diminuindo desta forma, o esforço de memória do aprendiz.

Além destas generalizações sobre o paralelismo entre as três conjunções, existem várias outras que podem ser feitas, com base nos padrões gerais da língua. Embora verbos em *-ear* e *-air* sejam irregulares, há uma explicação fonológica para a introdução do *i* na primeira pessoa do presente do indicativo (como em passeio, caio, etc) que pode ser usada também para as formas de *leio*, *creio etc.* Não convém dar ao aprendiz explicações etimológicas, mas pode-se dizer que há uma tendência na língua para introduzir uma semivogal entre os hiatos (como em *boa* [bowa]), que passou para a escrita no caso destes verbos (além de outras palavras). Então essa não é propriamente uma irregularidade verbal, embora seja designada assim pelas gramáticas.

Outras regras gerais ortográficas não são mencionadas em muitos livros de português para estrangeiros, como por exemplo as alternâncias:

c - ç (nos verbos em -cer e -çar)
g - j (nos verbos em -ger e -gir)
c - qu (nos verbos em -car)
g - gu (nos verbos em -gar, -guer e -guir)

que são tratados como irregularidades dos verbos em vez de serem mostradas dentro dos padrões ortográficos da

língua. É verdade que essas alternâncias, para estrangeiros falantes de línguas onde tais relações entre som e escrita não se mantêm, são estranhas e precisam ser bem explicadas, mas devem ser mostradas como regras ortográficas e não como irregularidades dos verbos que as apresentam.

Mas é principalmente com os *verbos irregulares* que as generalizações e explicações são importantes. Na maioria das vezes eles são apresentados em ordem alfabética (às vezes por conjunção) sem nenhuma preocupação didática de agrupar verbos com as mesmas características (ou irregularidades) e muito menos de mostrar a "lógica" dentro das irregularidades. A tabela I mostra os verbos irregulares em português e os tempos e pessoas em que são irregulares. O aprendiz pode observar que apenas 16 verbos apresentam raízes diferentes no presente e no perfeito, número muito pequeno em comparação ao inglês, por exemplo. Estes são os verbos mais usados na língua, o que faz com que seu domínio não seja tão difícil, já que são freqüentemente encontrados.

Além disso, a dificuldade do aprendiz pode ser diminuída se os verbos forem apresentados em grupos, segundo o modo como são irregulares. Um grupo seria o de verbos monossilábicos no presente: *ser, dar, ir* e *estar*, onde este último se insere porque também se comporta como monossilábico, como *(es)tou, (es)tá etc.* Nota-se neste grupo três desvios do padrão dos verbos regulares:

falo	*dou*
fala	*dá*
falamos	*damos*
falam	*dão*

Na 3a. pessoa do singular o aparecimento do acento gráfico é devido à necessidade de indicar a tonicidade, porque caso contrário o *-a* final não acentuado graficamente seria átono como nas contrações *na* e *da*, ou nas palavras com mais de uma sílaba, como *casa*, *menina*, *etc*. Os verbos monossilábicos, portanto, apresentam o acento gráfico na 3a. pessoa do singular: *lê*, *vê*, *crê*, *dá*, *é*, *(es)tá*, como também apresentam outras palavras: *lá*, *pé*, *mês*, *etc*.

A mesma situação é encontrada na 1a. pessoa do singular onde o *-o* final também seria átono. Mas em vez de se usar o acento gráfico, como em *avô*, por exemplo, para os verbos acrescenta-se *-u* na escrita, para indicar a tonicidade, resultando numa terminação tônica *(-ou)* que também aparece no perfeito do indicativo da 1a. conjugação, como em *falou*, *perguntou*, *etc*.

Na 3a. pessoa do plurar o ditongo [ã w] se escreve *-ão* quando tônico e *-am* quando átono para os verbos (cf. falarão - falaram). Por isso, estes verbos monissilábicos também apresentam a desinência *-ão* nesta pessoa: *são*, *dão*, *vão*, *(es)tão*.

Desta forma, as irregularidades não são encaradas como totalmente arbitrárias, mas podem ser explicadas.

Além dos 16 verbos com mudança de raiz nos tempos do perfeito, só existem mais três tipos de irregularidades na raiz dos verbos:

a. dos verbos *perder* e *medir, pedir, ouvir*, que mudam a consoante *d* ou *v* para c ou ç na primeira pessoa do presente do indicativo e, conseqüentemente, nos tempos dela derivados (presente do subjuntivo).

b. dos verbos da terceira conjugação que sofrem a alternância vocálica /e/ — /i/ ou /o/ —— /u/ (como servir - sirvo e dormir - durmo) na primeira pessoa do presente do indicativo e, conseqüentemente, nos tempos dela derivados.

c. dos verbos da terceira conjugação que sofrem a alternância vocálica /u/ — /ɔ/ (como subo - sobe e construo - constrói), nas terceiras pessoas do singular e do plural do presente do indicativo.

É preciso notar que essas alternâncias vocálicas ocorrem com a maioria dos verbos da terceira conjugação, e que, portanto, elas são "regulares" na língua. Mas o fato de algumas gramáticas apontarem estes verbos como um modelo de conjunção não é suficiente para o estrangeiro - ele precisa de mais orientação. Convém que o aprendiz tenha consciência de que os verbos da terceira conjugação são basicamente irregulares quando têm *e*, *o* ou *u* como última vogal da raiz, pois a maioria deles

(ou pelo menos os verbos mais usados) sofre alguma modificação nesta vogal. Em alguns livros de português para estrangeiros, entretanto, podemos encontrar apenas 5 ou 6 desses verbos (nem sempre os mais úteis ou mais frequentes) que simplesmente aparecem juntos com outros em ordem alfabética, sem qualquer indicação de que outros verbos se conjugam como eles. Mas já que eles representam uma classe, pode-se apresentar um deles como modelo para um bom número de verbos, e também convém exercitar sua conjugação ao lado da conjugação regular.

Outras observações deste tipo serão igualmente úteis para facilitar a aprendizagem do estrangeiro, principalmente adulto, não só com relação aos verbos, mas também em outros aspectos da língua. Para isso, é necessário uma análise cuidadosa da sistematização portuguesa por parte do professor que se dedica ao ensino para estrangeiros.

NOTAS:

* - Este trabalho baseia-se numa pesquisa mais ampla que foi desenvolvida por uma equipe do Setor de Português do Centro de Lingüística Aplicada da UNICAMP, constituída pelas Profas. Leonor C. Lombello, Linda G. El-Dash e Daniele M.G. Rodrigues. Sua primeira versão foi apresentada no XXII Seminário do GEL, em Araraquara, em maio de 1980.

BIBLIOGRAFIA:

BARANDA, O.Laranjeira, M., Melat, M. e Rocha, J. - *O Português do Brasil pelo método audio-visual* , Paris, Didier, 1967.

BECHARA, Evanildo - *Moderna Gramática Portuguesa,* 23a. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

CUNHA, Celso F. da - *Gramática da Língua Portuguesa,* Rio de Janeiro: MEC - FENAME, 1976.

CUNHA, Celso F. da - *Gramática de Base,* Rio de Janeiro : MEC - FENAME, 1979.

ELLISON, F. P. e Gomes de Matos, F. - *Modern Portuguese,* New York: Alfred A. Knopt, 1971.

MAGRO, Haydée S. - *Português: Conversação e Gramática* , São Paulo: Pioneira, 1970.

MARCHANT, Mercedes - *Português para Estrangeiros, vol.* 1 e 2, Porto Alegre: Livraria Sulina, 1977.

MATTOSO, Câmara J. - *Estrutura da Língua Portuguesa,* Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1970.

MONTEIRO, Sylvio - *Português Básico para Estrangeiros,*

São Paulo, IBRASA, 1976.

NAHUIZ de Ipola, R. e Fonseca de Ras, L.- *Lições de Português*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1962.

RODRIGUES, D.M.G., El-Dash, L.G. e Lombello, Leonor C. - *Brazilian Portuguese: Your Questions Answered* Monografia. Centro de Lingüística Aplicada , IEL, UNICAMP.

SALUM, Theodolina.- *Português para quem fala inglês*, São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.

THOMAS, Earl W.- *The Syntax of Spoken Brazilian Portuguese* Nashville: Vanderbilt University Press, 1969.

	1a.p.s. Pres.Ind. Pres.Sub.	3a.p.s. Pres.Ind.	3a.p.pl. Pres.Ind.	Perf.Ind. Imp.Sub. Fut.Sub.	Part. pas.	Fut. s	Imp. Ind.
pôr	x	x	x	x	x		x
vir	x	x	x	x	x		x
ter	x	x	x	x			x
ser	x[1]	x	x	x			x
fazer	x	x		x	x	x	
dizer	x	x		x	x	x	
trazer	x	x		x		x	
ir	x	x	x	x			
haver[2]	x[1]	x	x	x			
estar	x[1]	x	x	x			
ver	x		x	x	x		
dar	x		x	x			
querer	-[1]	x		x			
saber	x[1]			x			
caber	x			x			

poder	x			x
rir	x	x	x	
sorrir	x	x	x	
ler	x		x	
crer	x		x	
perder	x			
medir	x			
pedir	x			
ouvir	x			
-ear[3]	x			
-air[4]	x			
-e + -ir[5]	x			
-o + ir[6]	x			
-u + ir[7]		x	x	
-duzir[8]		x		

1 - A raiz do presente do subjuntivo é diferente da raiz da 1a. p.sing. nestes verbos.

2 - O verbo haver não é conjugado em todas as pessoas e todos os tempos, mas ocorre principalmente na 3a. pessoa do singular.

3 - -ear se refere a todos os verbos que terminam em -ear (passear, apear, etc) e a 5 verbos que terminam em -iar: odiar, incendiar, mediar, remediar, e ansiar.

4 - -air se refere a todos os verbos que terminam em -air (cair, sair, atrair, etc.)

5 - e + ir se refere a um grupo de verbos em -IR que têm e, como última vogal da raiz (servir, sentir, ferir, etc.)

6 - o + ir se refere a um grupo de verbos em -IR que têm o como última vogal a raiz (dormir, tossir, cobrir, etc.)

7 - u + ir se refere a um grupo de verbos em -IR que têm u como última vogal a raiz (subir, fugir, construir, etc.)

8 - -duzir se refere aos verbos formados com um prefixo

à raíz -duzir (reduzir, conduzir, induzir, etc.)