

# Aspectos de interlíngua em português língua estrangeira: estruturas sintáticas

*Diocleciano Nhatuve (UZ)\**

<https://orcid.org/0000-0003-4749-1348>

*Sávio Malope (UZ)\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-9310-2644>

*Nelson Ernesto (UEM)\*\*\**

<https://orcid.org/0000-0001-6098-7327>

## Resumo:

A aprendizagem e o uso do português como língua estrangeira revelam aspectos linguísticos e estratégicos particulares, sobretudo no que respeita à construção de estruturas frásicas nos primeiros estágios de aprendizagem. O objetivo deste estudo é identificar e descrever as tendências de aprendentes do português tendo como línguas materna e segunda o shona e o inglês na construção de frases simples. O estudo é norteado pelos princípios teóricos da interlíngua e, em termos metodológicos, adota uma abordagem qualitativa. A base empírica é constituída por estruturas sintáticas escritas por estudantes universitários no primeiro e no segundo anos de aprendizagem do português. Os resultados revelam tendências como (1) a construção de enunciados sem verbos, (2) o uso de dois verbos em frases simples, sem que um seja auxiliar, (3) a combinação de formas verbais incongruentes com os traços gramaticais dos respetivos sujeitos, (4) a falha na seleção de argumentos, (5) a intransitivização dos verbos transitivos e a seleção de argumentos externos (sujeitos) para os verbos impessoais e (6) a tendência de usar o número e o gênero não marcados no estabelecimento da concordância nominal. Todas estas dificuldades, entretanto, são interpretáveis sob o ponto de vista das manifestações das fases da interlíngua.

**Palavras-chave:** Português língua estrangeira; Ensino-aprendizagem; Manifestações das fases da interlíngua; Estruturas sintáticas; Tendências.

## Abstract:

### Interlanguage aspects in Portuguese as Foreign language: Syntactic Structures

The learning process and the use of the Portuguese as a foreign language re-

\* Doutor em Linguística - Universidade de Coimbra. Leitor de Língua Portuguesa – Universidade do Zimbábue. E-mail: [djrnhatuve@gmail.com](mailto:djrnhatuve@gmail.com)

\*\* Doutorando na Universidade do Zimbábue. E-mail: [saviojustinorafaelmalope@gmail.com](mailto:saviojustinorafaelmalope@gmail.com)

\*\*\* Docente de Língua Portuguesa na Universidade Eduardo Mondlane (Maputo). Doutorando em Metodologias de Ensino de Português Língua Não-Materna (Universidade Nova de Lisboa). E-mail: [lua1974nel@gmail.com](mailto:lua1974nel@gmail.com)

veal particular linguistic and strategic aspects regarding construction of sentences, especially in the first stages of learning process. The aim of this paper is to identify and describe tendencies of speakers of Shona and English when constructing simple sentences in Portuguese. The study is informed by principles of interlanguage and it adopts a qualitative approach. Data comprises syntactic structures (simple sentences and phrases) written by first and second-year university learner of the Portuguese language. Results reveal the following tendencies: (1) omission of verbs in simple sentences, (2) the use of two verbs in simple sentences, (3) lack of agreement of grammatical person and number between verbs and subjects, (4) irregular combination of verbs and arguments (subjects and objects), (5) the use of transitive verbs as non-transitive ones, and (6) non-target nominal agreement of grammatical gender and number. All these tendencies, however, can be analyzed considering manifestations of different stages of the interlanguage.

**Keywords:** Portuguese as foreign language; Teaching and Learning processes; Manifestation of interlanguage phases; Syntactic structures; Tendencies.

## 1. Introdução

A aprendizagem das línguas estrangeiras (LE) e, de forma particular, do Português língua estrangeira (PLE) tem conhecido uma adesão significativa em várias partes do mundo. As habilidades profissionais, os conhecimentos linguísticos e mesmo os materiais mobilizados para o ensino do Português língua materna (PLM) e do Português língua segunda (PLS) não são necessariamente os mesmos para o ensino do PLE. Com efeito, a performance dos alunos do PLE apresenta particularidades próprias quer na sintaxe e fonética, quer na escrita e oralidade. A influência das línguas já desenvolvidas pelos alunos é visível nos domínios da língua enumerados.

A aprendizagem das línguas não maternas (LNM) implica a passagem por diferentes fases em que as estruturas da língua materna (LM) ou da língua segunda (L2) exercem expressivamente a sua influência na construção de enunciados na língua alvo. A estas fases em que os enunciados dos alunos não representam estruturas estáveis nem da LM nem da LE designam-se de in-

terlíngua (CORDER, 1981). Neste contexto, um dos aspectos a considerar na construção da interlíngua dos aprendentes de PLE na Universidade do Zimbabwe (UZ) tem a ver com a produção de frases em Português, cujas estruturas revelam uma forte presença da sintaxe das línguas já desenvolvidas. As diferenças entre Shona, Inglês e Português implicam dificuldades acentuadas aos alunos e aos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, analisam-se, com efeito, as frases simples dos aprendentes de PLE na UZ. O objetivo geral é de apresentar as principais tendências e dificuldades na estruturação de orações, resultantes das manifestações das respectivas fases da interlíngua. Assim, poder-se-á tomar medidas cautelares e estratégias adequadas que permitam minimizar as dificuldades. Este objetivo passa pela apresentação e descrição das orações produzidas pelos alunos, pela sua análise sob o ponto de vista sintático, semântico e funcional e pela identificação de possíveis causas dessas dificuldades.

Os aprendentes do PLE na UZ são maioritariamente falantes de Shona e Inglês, sendo o grupo alvo deste estudo os alunos (com idade entre os 19 e 26 anos) do primeiro e segundo anos que aprendem português pela primeira vez. Aliás, estes grupos têm as disciplinas de Português e cadeiras afins como parte do currículo dos cursos que estão a seguir.

### 1.1. Problema e hipóteses

O ensino das LNM enfrenta dois aspectos cruciais. O primeiro é relacionado com o fato de o processo de aprendizagem ter como base os conhecimentos linguísticos de outras línguas. Aliás, tal como defende Revuz (1997 *apud* PEREIRA 2001, p. 59) o “estar-já -aí da primeira língua [LM] é um dado iniludível”, e se essa língua é “tão omnipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido”, (ela) exerce, por isso, direta ou indiretamente a sua influência sobre a LE, sendo previsível o rol das dificuldades de construção de frases simples em português pelo nosso grupo alvo.

O segundo seria o contexto social envolvente que, na maior parte dos casos, não oferece um *input* linguístico que favoreça o desenvolvimento de LE (cf KRASHEN, 1981; 1985) sem grandes sobressaltos. Por exemplo, o contexto sociolinguístico do grupo alvo é marcado pelo encontro de várias línguas sobretudo de origem *bantu* e indo-europeia. No entanto, o shona é a língua de comunicação sociofamiliar para a maioria, reduzindo sobremaneira as hipóteses de os alunos desenvolverem competências em português através do *input* sociofamiliar. Aliás, os alunos só têm o contexto escolar (a universidade) para aprenderem e praticarem o português.

Desta feita, são previsíveis dificuldades na articulação de elementos para a constru-

ção de orações. As dificuldades, neste âmbito, despoletam questões de natureza sociolinguística e pedagógica como: quais os aspectos que caracterizam as frases simples dos aprendentes zimbabweanos de PLE? Como se caracteriza a interlíngua dos falantes de Shona e de Inglês na aprendizagem de Português?

Tendo em consideração aspectos sociolinguísticos e pedagógicos, pode-se levantar as seguintes hipóteses relacionadas à construção de frases simples por aprendentes de PLE na UZ:

1. O Shona e o Inglês são línguas cuja sintaxe é diferente da do português, por isso, os alunos apresentam dificuldades acentuadas na construção de frases em PLE nos primeiros anos;
2. As frases simples dos alunos (nas fases de interlíngua) apresentam características sintáticas do Shona ou do Inglês, ou das duas línguas - colocação de palavras e a sua relação dentro da estrutura sintagmática e oracional.

### 1.2. Enquadramento teórico

Este estudo é norteado pela teoria de interlíngua. Aliás, os aprendentes de LEs não passam da condição de não falantes, neste caso de PLE, diretamente para a condição de falantes proficientes. Existem fases que medeiam os dois estágios, as fases da interlíngua, pelas quais passam todos os aprendentes de LEs.

A interlíngua, cuja teoria tem como precursor Selinker (1972), é o conjunto de realizações linguísticas marcadas por aspectos de sintaxe, estruturas fráscas, fonética e até certo ponto vocabulário da LM ou L2, a partir do momento em que se começa a aprender e usar uma LE, antes de se atingir o potencial máximo (cf. CORDER, 1981, p. 16-

17). Geralmente, a interferência da LM ou da L2 quer na aprendizagem quer no uso é que dá origem ao fenômeno da interlíngua. As produções linguísticas em LE – características das fases da interlíngua – não respeitam nem a gramática da LM ou L2 nem a da LE, embora sejam amiúde comunicativas: “[they are] regular, systematic, meaningful, i.e., [they have] a grammar, and [are], in principle, describable in terms of a set of rules, some sub-set of which is a sub-set of the rules of the target social dialect<sup>1</sup>” (CORDER, 1981, p. 17).

A teoria de interlíngua considera que as realizações dos estudantes, entretanto, não devem ser interpretadas como simples erros ou formas desviantes, mas sim como realizações genuínas de um sistema linguístico particular – a interlíngua – (SCHUMANN, 1974, p. 145). Para Schumann (1974), a interlíngua, a partir do momento em que tem lugar no indivíduo, constitui um sistema autônomo cujas realizações devem ser analisadas sob o ponto de vista da interlíngua e não necessariamente da LM ou da LE.

## 2. Revisão bibliográfica

Nas gramáticas modernas, uma frase é composta por sequências de palavras hierarquicamente organizadas (cf. RAPOSO *et al.* 2013). Tal organização hierárquica consiste na dependência sintática e semântica de alguns elementos em relação aos outros. Em cada sintagma, há um elemento de que dependem os outros, o núcleo. Assim, por exemplo, em um sintagma nominal (SN), o nome funcionará como núcleo e, em um sintagma verbal (SV), o verbo. O SV desempenha, regra geral, a função de predicado e, sob

1 São regulares, sistemáticas, significativas, i.e., têm uma gramática, e são, em princípio, descritíveis em termos de determinadas regras, algumas das quais são regras do dialeto social em aprendizagem (nossa tradução).

o ponto de vista da estrutura argumental, controla o número e o tipo de argumentos.

Uma frase simples contém um único predicador que pode ser ou não um verbo (cf. ELISEU, 2008, p. 93). Na LP, a ordem canônica das palavras em frases simples declarativas é SVO<sup>2</sup>. Estes constituintes podem ter vários elementos (modificadores e especificadores) encaixados “desde que nenhum [...] tenha uma natureza frásica”. É possível encontrar frases simples com mais de um verbo, no entanto, nem todos os verbos têm uma função predicativa, podendo ser, não raras vezes, um dos verbos, auxiliar (id.). Cada verbo tem um número e tipo específicos de argumentos que seleciona, sendo que a falha na seleção implica a agramaticalidade do enunciado (cf. RAPOSO *et al.* 2013, p. 360 -301). A enaridade dos verbos pode, em parte, ajudar a identificar a que verbo pertencem os argumentos colocados na frase. Aliás, “a semântica do predicador verbal impõe requisitos no que diz respeito às propriedades semânticas dos argumentos [traços ± Humano; ± Animado, ± Ativo]; outros [predicadores] não selecionam nenhum [argumento] que com eles se combina” (LOPES; RIO-TORTO, 2007, p. 49-51).

Verifica-se, entretanto, nas diferentes variedades de português, o fenômeno de concordância variável quer em número, quer em gênero. Este fenômeno alastra-se por todo o mundo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e dos falantes de PLE. Devido a fatores de caráter sociolinguístico, é neste contexto que a concordância variável se verifica com maior expressão (cf. ERNESTO, 2015; NHATUVE; CHIPARA, 2017; NHATUVE; BWETENGA, 2018; NHATUVE, 2019; NHATUVE, 2020). É que alguns falantes aplicam rigorosamente as normas (classe culta) enquanto outros

2 Sujeito – Verbo – Objeto.

exibem padrões de flexão variáveis (CAMPOS *et al.*, 1991, p. 104). Por exemplo, debruçando-se sobre o português de Moçambique, Gonçalves *et al.* (1998) demonstram que os aprendentes de PLS têm dificuldades na flexão dos verbos de tal forma que estabeleçam uma relação solidária com o sujeito. Há claudicação na concordância em pessoa e número, especialmente, em sujeitos representados por pronomes relativos, nomes coletivos no singular ou sujeitos complexos (cf. GONÇALVES *et al.*, 1998, p. 122-125).

Na obra *A génese do português de Moçambique*, destaca-se a “alteração das propriedades de seleção categorial dos verbos” (GONÇALVES, 2010, p. 47), o que afeta a estrutura argumental das frases. No que tange à marcação do gênero, salienta-se, de acordo com Gonçalves, a tendência de usar o gênero não marcado, o masculino (GONÇALVES, 1997, p. 62-63).

Por sua vez, Jorge Pinto, em um estudo envolvendo estudantes marroquinos aprendentes de PLE, destaca as dificuldades de selecionar o gênero quando o nome não pertence às classes temáticas *-o* ou *-a* com correlação parcial com os valores do gênero masculino ou do feminino; para os aprendentes marroquinos, a concordância em gênero mostra-se mais difícil de aprender do que a de número (PINTO, 2012, p. 27).

No que concerne aos falantes de shona e de inglês, os aspectos salientes na aprendizagem de PLE envolvem a concordância nominal e a concordância verbal. O que sabemos é que, no que se refere à harmonização dos traços gramaticais de pessoa e número entre o verbo e o sujeito, observa-se o cancelamento dos mecanismos de concordância, resultando, por um lado, na combinação das formas verbais de terceira pessoa com sujeitos com traços de [1ª Pessoa] e, por outro, na combinação de sujeitos com tra-

ço [+Singular] com formas verbais plurais (NHATUVE; CHIPARA, 2017).

Ademais, a literatura disponível sobre a aprendizagem do PLE por indivíduos com um perfil sociolinguístico semelhante aos dos nossos informantes sublinha o fato de as fases de interlíngua deste grupo serem marcadas sobremaneira por dificuldades acentuadas no estabelecimento da concordância nominal entre os diferentes especificadores, modificadores e os núcleos nominais (NHATUVE, 2019). Neste âmbito, os trabalhos de Nhatuve e Bwetenga (2018) e de Nhatuve (2020) reiteram as tendências do uso desviante e preferencial dos valores gramaticais de número singular e de gênero masculino nos especificadores e modificadores, independentemente dos traços gramaticais dos respectivos núcleos nominais. Para além disto, diferentemente das conclusões de Pinto (2012) em um estudo envolvendo estudantes marroquinos de PLE, para os falantes de shona e de inglês, a coincidência ou não dos índices temáticos *-a* e *-o* com os gêneros feminino e masculino dos nomes não é determinante no estabelecimento da concordância nominal (NHATUVE, 2019; 2020).

Efetivamente, e como se pode depreender, os estudos disponíveis sobre a interlíngua do nosso grupo alvo focalizam aspectos de concordância e, em muitos casos, as relações entre os elementos de um sintagma. Esta constatação justifica a necessidade de alargar o estudo das manifestações interlinguísticas na aprendizagem do PLE para o nível da frase (e em trabalhos posteriores, para o nível do texto) e para diferentes aspectos inerentes à combinatória dos elementos nas frases.

### 3. Metodologia

O trabalho consiste no estudo de material escrito (frases) por alunos de PLE na UZ.

São consideradas apenas as estruturas que apresentam anomalias na combinatória das unidades linguísticas. As frases são agrupadas em função da semelhança na combinatória das palavras para facilitar a sua análise. Tem-se, portanto, (1.) frases simples com mais de um verbo; (2.) frases simples/estruturas sem verbos; (3.) frases com problemas na estrutura argumental; (4.) frases com verbos não conjugados; e (5.) frases com problemas de concordância sintática. Naturalmente, a descrição das frases terá como base as regras sintáticas do português europeu (PE), portanto, gramáticas e outros materiais teóricos serão instrumentos a considerar para a análise e fundamentação dos aspectos que se salientarem através dos dados em estudo.

O objetivo do trabalho resume-se em identificar as características das orações produzidas pelos aprendentes de PLE na fase da interlíngua. Esta pretensão implica o recurso à metodologia qualitativa de investigação científica. Aliás, esta abordagem “preocupa-se [...] com aspectos da realidade, [centra-se] na compreensão e explicação da dinâmica das relações [sociolinguísticas]” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34). A metodologia qualitativa, postulam Silveira e Córdova, caracteriza-se pela “[...] objetivação do fenómeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenómeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34).

## 4. Apresentação de dados

### 4.1. Frases simples/estruturas sem verbos

O primeiro grupo de estruturas sintáticas que se destaca na produção linguística dos aprendentes zimbabwuanos sendo fa-

lantes de shona e de inglês diz respeito às estruturas sem verbos, ou seja, sem o predicado expresso. Esta tendência indica uma certa dificuldade com certos verbos na aplicação rigorosa da ordem das palavras em português, embora as línguas materna e segunda dos aprendentes (shona e inglês) tenham, igualmente, em estruturas canônicas, a mesma sequência. As frases 1-15 exemplificam as estruturas acima expostas:

1. \*A sua casa na uma janela ao lado de cadeiras... (IPOB10)
2. \*O meu quarto não grande ... (IPOB12)
3. \*A casa não grande mas bonito... (IPOB21)
4. \*A minha casa em frente ao supermercado... (IPOB20)
5. \*O meu quarto ali ao lado da casa de banho... (IPOB26)
6. \*Você também zimbabweano... (IPOB32)
7. \*O Shing meus menina muito clara... (IPOB52)
8. \*Os olhos azuis e dentes muito brancos e limpos... (IPOB53)
9. \*Minha mãe quarto... (IPOB55)
10. \*O meu quarto ao lado casa de banho... (IPOB65)
11. \*A minha profissão a médica...(IPOB66)
12. \*A minha profissão a contabilista.. (IPOB67)
13. \*Eu casada, e você? (IPOB69)
14. \*Eu solteira (IPOB70)
15. \*O Shing [meus menina muito clara].. (IPOB91)

Tradicionalmente, os enunciados em português têm verbos que exprimem uma ideia. Tais verbos são chamados verbos plenos (comer, chorar, estudar...), os que “apresentam propriedades atribuídas a entidades ou relações entre entidades” (RAPOSO *et al.* 2013, p. 358; 360), podendo funcionar

como predicadores. Em oposição a este tipo de verbos, existem os verbos copulativos (ser, estar, permanecer...), auxiliares e semiauxiliares (ir, ter, poder...) que, como tal, não funcionam como predicadores. Documentam-se, no entanto, casos específicos e não comuns de enunciados como *sim, não, fogo! que alegria! tudo bem* (cf. CUNHA; CINTRÁ, 2005, p. 119) cuja semântica é projetada pelas coordenadas contextuais, frequentes no discurso oral.

Segundo os dois autores, aquele tipo de frases – sem verbos – depende da melodia, como a única marca por que se pode reconhecê-las como frases (op. cit., 2005, p. 120). No entanto, as estruturas apresentadas acima, nem pelo contexto, nem pela melodia se podem descodificar. Analisando as estruturas 2, 3, 4, 13 e 14, por exemplo, pode-se perceber que a dificuldade dos alunos reside no uso dos verbos *ser* e *estar*, que em inglês se realizam com o verbo *to be*. Os alunos, ora usam erradamente os dois verbos (na mesma frase ou não) como em *\*nós estamos bebemos café... (IPOB23); \*a minha quarto é estudante há livros... (IPOB4)* (vd. infra 5.2.); ora não os colocam onde for necessário usá-los, como em 1-15. Podia pensar-se que os alunos não quisessem construir frases, mas a própria estrutura denota uma clara intenção de construir frases em que os verbos *ser* e *estar* ligassem o sujeito e o predicativo como por exemplo: *o meu quarto não é grande*.

#### 4.2. Frases simples com verbos não conjugados

Para além das estruturas descritas em 4.1., registram-se, nas estruturas sintáticas dos alunos, estruturas que, ao contrário das do primeiro grupo, apresentam verbos, no entanto, associados a sujeitos gramaticais sem que estivessem conjugados. Para o caso em estudo, no lugar de conjugação inade-

quada, como acontece com alguns aprendentes de PLS, em que o verbo é colocado sem respeitar a concordância com o sujeito (cf. GONÇALVES, 1997, 2010), nota-se que os aprendentes de PLE tendem a colocar o verbo no infinitivo, como exemplificado em 16-28.

16. \*Eu estudar Bachelor de Artes... (IPOB48)
17. \*Próximo semana eu viajar para Bulawayo... (IPOB50)
18. \*Ele odiar a dele apelido... (IPOB51)
19. \*No domingo eu comprar guitarra... (IPOB57)
20. \*...E dormir meu cama... (IPOB64)
21. \*Próximo semana eu viajar para Bulawayo... (IPOB83)
22. \*Eu comer minha pequena almoço... (IPOB87)
23. \*Normalmente eu terminar português as 12:30 horas...(POBII112)
24. \*E dormir meu cama... (IPOB89)
25. \*Em Masvingo, eu visitar vocês.. (POBII125)
26. \*Normalmente eu dormir as nove...(POBII122)
27. \*Minha irma ajudar me muito...(POBII121)
28. \*Agora, eu estudar a Universidade de Zimbabwe desde o dia três de Setembro de 2014... (IPOB47)

Em um enunciado como 23. *\*Eu comer minha pequena almoço*, vê-se claramente que os alunos têm dificuldades na flexão dos verbos nas diferentes categorias gramaticais (pessoa e número). Sabe-se que em uma frase, o verbo tem de concordar com o sujeito, ou seja, tendo o sujeito marcas gramaticais de 1ª pessoa do singular (eu), o verbo devia também exibir os mesmos traços. É possível, entretanto, relacionar este fenômeno com as estruturas das línguas que os alunos

já conhecem. Em inglês, a forma verbal não sofre nenhuma alteração na sua estrutura como unidade lexical para estabelecer uma relação de concordância com o sujeito com traços de 1ª pessoa do singular *I eat my breakfast*. Em shona também se pode verificar a não mudança do verbo: *Ndirikudya kudya kwangu kwemangwanani*.

### 4.3. Frases com mais de um verbo

Ainda que em número reduzido em relação aos outros casos, há que se referir à ocorrência de frases que, pela sua estrutura e pela combinatória de unidades, revelam a intenção de se elaborar frases simples. No entanto, tais frases apresentam dois verbos, todos ligados ao mesmo sujeito através de traços gramaticais, como ilustram as estruturas 29-35, em que as frases 31. e 35., por exemplo, são agramaticais por vários aspectos à margem de qualquer norma ou variante do português. Na frase 34. tem-se uma estrutura com dois verbos *estamos e bebemos*. A estrutura sintática e argumental (da frase) envolvendo o sujeito/argumento externo, o verbo/predicador e o OD/argumento interno (cf. LOPES; RIO-TORTO, 2007, p. 48-49) permite deduzir que a intenção do aluno era de emitir um enunciado como: *Nós bebemos café*. A possibilidade de considerar a outra frase (*\*nós estamos café*), obviamente, fica à parte, relacionando os elementos que compõem a frase.

- 29. \*Na minha quarto fica há cama... (IPOB7)
- 30. \*Ela é bebe leite(IPOB62)
- 31. \*Ela é amo lambida... (IPOB63)
- 32. \*Na minha quarto fica há cama... (IPOB74)
- 33. \*Tu és falas shona? (IPOB71)
- 34. \*Nós estamos bebemos café... (IPOB23)
- 35. \*Eu amar há janela ao lado da minha casa... (IPOB27)

Considerando a possibilidade de o aluno tentar construir uma frase com verbo com auxiliar, importa realçar que a LP tem certos verbos com capacidade de funcionar como auxiliares, no entanto, a listagem de tais verbos varia de autor para autor. Na estrutura da frase 34, o verbo *estar* posicionar-se-ia como auxiliar e o verbo *beber* seria o verbo principal – predicador. Neste caso, o verbo auxiliar *estar* ligar-se-ia ao verbo principal através da preposição *a*; caso contrário, o verbo principal teria de estar no gerúndio; aquele (auxiliar) acomodaria toda a informação flexional do verbo principal, o qual, teria de estar no infinitivo (cf. CUNHA E CINTRA, 2005, p. 394). Conforme se pode notar, no complexo verbal, o auxiliar *estar* e o verbo principal ligam-se diretamente sem a intermediação de uma preposição; mais ainda, o verbo principal está conjugado tal como está o auxiliar. Desta feita, considera-se uma tendência dos aprendentes de PLE à conjugação do verbo e do seu auxiliar.

### 4.4. Frases simples sem argumentos adequados

Em português, a natureza do verbo é que determina o tipo de sujeito e de complementos com que se associar. Com efeito, a falha na colocação dos argumentos dá lugar a enunciados estranhos. Registram-se, como se pode verificar nos exemplos, duas principais tendências, a saber: 1. o uso de argumentos não selecionados pelo verbo (36-50); 2. a omissão dos argumentos internos dos verbos (51-60).

- 36. \*O meu quarto há computador... (IPOB18)
- 37. \*Eu chamo-me Peniel, eu tenho 20 anos e estou a estudante. (POBII128)
- 38. \*O meu quarto é em frente de irmão quarto(IPOB72)
- 39. \*A minha quarto é estudante há livros (IPOB84)



40. \*No ano passado eu fui da ideia [com a minha pai e mãe] as irmãs(POBII101)
41. \*A minha cama é em frente da janela... (IPOB2)
42. \*No chão é tapete...(IPOB3)
43. \*A minha quarto é estudante há livros... (IPOB4)
44. \*Eu estou prazer... (IPOB8)
45. \*Meu quarto é em frente de meu pais... (IPOB9)
46. \*O meu quarto tapete é verde... (IPOB11)
47. \*O meu quarto é ao lado do banho... (IPOB13)
48. \*Eu gosto meu quarto... (IPOB14)
49. \*A sua casa é perto de caros... (IPOB16)
50. \*O meu quarto fica na ao lado do quarto dos meus pais... (IPOB17)

Analisando frases como 36, 42 e 48 observa-se que a dificuldade envolve a seleção de argumentos quer de verbos predicativos (gostar) quer de verbos não predicativos (ser). A dificuldade pode consistir na seleção inadequada do argumento interno (39; 48), ou de argumento externo 36. Parece ser lógico que a intenção do aluno em 36 não fosse de colocar um sujeito, mas sim, um complemento circunstancial. Portanto, considerando esta hipótese, foi a falha na seleção categorial que levou à falha na estrutura argumental do verbo. Se, no lugar do SN, o aluno tivesse colocado um SP a frase ficaria aceitável: *no meu quarto há computador*. Nesta estrutura, o núcleo predicativo é o verbo *haver*, com sentido de existir. Entretanto, este verbo tem propriedades particulares; é um dos considerados impessoais, portanto, não seleciona nenhum tipo de argumento externo, com função sintática de sujeito (cf. RAPOSO *et al.*, 2013, p. 357-359).

Já em 48. \**eu gosto meu quarto*, a agramaticalidade se deve à omissão da preposição *de* (parte do verbo). O argumento interno devia ser um SP *do meu quarto* ao invés do SN *meu quarto*. Para além de frases cujos núcleos predicativos – os verbos - apresentam argumentos inadequados, registram-se, nas orações do grupo em estudo, estruturas sintáticas com verbos sem argumentos internos, como em 51-60.

51. \*Na semana passada tu encontraste... (IPOB34)
52. \*No ano passado ele comprou... (IPOB35)
53. \*No sábado passado eu escrevi... (IPOB37)
54. \*Ontem tu leste... (IPOB38)
55. \*Há dois anos ele recebeu... (IPOB39)
56. \*Há uma semana elas venderam... (IPOB40)
57. \*Quem é que abriu...? (IPOB41)
58. \*Eles preferiram... (IPOB42)
59. \*Ontem eu fiquei... (IPOB43)
60. \*O Joseph e o amigo decidiu... (IPOB44)

A frase 52. não pode ser considerada gramatical uma vez que não veicula uma ideia completa. O núcleo predicativo é o verbo *comprar*, muito rico em termos de argumentos a selecionar. Pode ter um máximo de 3 argumentos e um mínimo de dois. No entanto, aquela estrutura apresenta apenas um argumento externo [+ humano *ele*]. Enquanto, sobre os falantes de PLS de Moçambique, Gonçalves detecta a tendência para a transitivização (GONÇALVES, 1996, p. 314) dos verbos, saliente-se, para o caso dos aprendentes de PLE, particularmente da UZ, a tendência para a intransitivização de verbos que são transitivos (vd. 52-62). Portanto, a estrutura 52. não apresenta o argumento interno do verbo *comprar*. É difícil explicar este erro, considerando que o aluno

no mínimo conhece o significado do vocábulo *comprar*. Resta apenas considerar, como causa do erro, o não conhecimento das propriedades de seleção do verbo em causa, especificamente na língua em aprendizagem, o português.

#### 4.5. Estruturas sintáticas com problemas de concordância sintática

No que concerne à concordância sintática, responsável pela coesão de elementos na frase, destacam-se dois aspectos: 1. a falta de concordância entre o verbo e o sujeito e 2. a falta de concordância no interior do SN. Estruturas como 61-65 representam orações em que não há coesão entre os respectivos elementos devido à claudicação na harmonização dos traços de pessoa-número entre o verbo e o sujeito.

- 61. \*Uma parede tenho dois quadros pendurados... (IPOB19)
- 62. \*Mas eu vamos para comer na casa... (IPOB24)
- 63. \*Eu vé a televisão... (IPOB28)
- 64. \*O meu quarto tenho o banho (IPOB94)
- 65. \*Eu tem um horas...(POBII111)

Considerando, por exemplo, as frases 64 e 65, pode-se constatar que, diferentemente da colocação dos verbos no infinitivo impessoal, o que também dá lugar à falta de concordância verbal, como se viu em 4.2, há uma certa confusão no uso da primeira e terceira pessoas do singular dos verbos em português. Ora a forma da terceira pessoa é combinada com um sujeito com traços de primeira pessoa (6), ora a forma da primeira pessoa é combinada com o sujeito com traços de terceira pessoa (65).

Entretanto, no domínio da concordância sintática, tal como acontece com outros grupos aprendentes de PLE estudados por autores como Leiria (2006), Pinto (2012),

Martins (2015), Nhatuve e Bwetenga (2018) e Nhatuve (2019;2020) entre outros, registram-se com maior expressividade as dificuldades de estabelecimento da chamada concordância nominal, a qual ocorre no domínio do SN, envolvendo, morfemas de gênero e número, como nos exemplos 66-120.

- 66. \*Há um cama...(IPOB73)
- 67. \*A minha ropeirro é muito bonita... (IPOB5)
- 68. \*Eu adoro minha quarto... (IPOB6)
- 69. \*As paredes está bonito... (IPOB22)
- 70. \*Eu comer minha pequena almoço... (IPOB29)
- 71. \*As paredes são brancos... (IPOB31)
- 72. \*A jardim é muito bonita (IPOB33)
- 73. \*Tem grande nove salas... (IPOB54)
- 74. \*Na próximo sábado eu vou visitar o meu amigo... (IPOB56)
- 75. \*No próximo terça-feira vou a Mutare... (IPOB58)
- 76. \*No próxima semana eu vou trabalhar no restaurante... (IPOB59)
- 77. \*No quarta-feira vou comprar carro... (IPOB60)
- 78. \*... eu vou visitar da praia com o meu esposa... (IPOB61)
- 79. \*Qual é a sua estado civil(IPOB68)
- 80. No próximo terça-feira vou a Mutare. (IPOB79)
- 81. \*No próximo terça-feira vou a Mutare. (IPOB 80)
- 82. \*No quarta-feira vou comprar carro... (IPOB81)
- 83. \*No quarta-feira vou comprar carro... (IPOB82)
- 84. \* O meu quarto é muito bonita (IPOB85)
- 85. \*Eu adoro minha quarto... (IPOB86)
- 86. \* A casa não grande mas bonito... (IPOB88)

87. \*Eu banho a minha cão... (IPOB90)
88. \* As paredes está bonito... (IPOB92 I)
89. \* As paredes são brancos... (IPOB93)
90. \* O viagem foi longa e enfadonho... (PO-BII107)
91. \*Eu encontrei [muito amigos] (PO-BII108)
92. \*Na próximo sábado eu vou visitar o meu amigo... (IPOB75)
93. \*Na próximo sábado eu vou visitar o meu amigo... (IPOB76)
94. \*No próxima semana eu vou trabalhar no restaurante... (IPOB77)
95. \*No próxima semana eu vou trabalhar no restaurante... (IPOB78)
96. \*O meu quarto é muito bonita. (IPOB1)
97. \*Eu bebo muito água(POBII113)
98. \*Eu vi muitos pessoas (POBII109)
99. \*Nós vimos o televisão (POBII110)
100. \*Na meu quarto há sapatos (IPOB95)
101. \*No quintos eles foram a praia... (PO-BII96)
102. \*No domingos eu fui a Igreja e voltei em casa as dois horas da tarde... (POBII97)
103. \*Na férias da Páscoa eu vou em Moçambique... (POBII98)
104. \*Eu gostaria tocar a piano com o amigos nossa... (POBII99)
105. \*Foram para casa com o meu irmãos... (POBII100)
106. \*No segundos ela foi ao cinema com as minhas amigas... (POBII102)
107. \*Na férias da Páscoa eu vou em Moçambique... (POBII103)
108. \*Na Pretória visitei a minha relativos... (POBII104)
109. \* O viagem foi longa e enfadonho... (PO-BII105)
110. \*Às vezes nós festejamos o Páscoa... (POBII106)
111. \*Eu vou fazer a minha cabelo (PO-BII126)
112. \*Visitei o meu professora...Quando era pequena era muito preguiçoso...(PO-BII127)
113. \*A minha professor chama-se senhor Mapisaunga...(POBII124)
114. \*No domingos íamos a igreja...(PO-BII1109)
115. \*Eu fazia muito atividades...(POBII120)
116. \* (POBII114)
117. \*Durante as minhas tempo livro(PO-BII115)
118. \*Viajava para Mbare todas as fins das semanas...(POBII116)
119. \*Era um bebé bonita(POBII117)
120. \*A escola jogava a ténis e futebol.. (PO-BII118)

Os exemplos acima apresentados revelam que, igualmente aos outros grupos estudados por aqueles linguistas, os desvios de concordância nominal consistem na tendência de usar o gênero e o número não marcados (singular e masculino) (vd. 66, 71,75, 97). No entanto, o que é particular a este grupo de aprendentes de PLE é o fato de, diferentemente do que se apurou com aprendentes de PLS de Angola (INVERNO, 2009) e com falantes do português brasileiro (VIEIRA; BRANDÃO, 2014), ser o núcleo nominal que carrega amiúde as marcas de gênero e número marcados, enquanto os modificadores e os especificadores permanecem na sua forma não marcada (vd. 82, 105, 109, 115).

Ademais, enquanto Leiria (2006), Pinto (2012) e Martins (2015) são unânimes em considerar que as dificuldades de gênero acentuam-se em nomes cujos índices temáticos não são os tradicionais *-o* e *-a*, associados aos gêneros masculino e feminino, no grupo em estudo, não se registra uma

relação significativa entre o desvio de gênero e os índices temáticos das palavras. Aliás, nomes terminados em *-a*, sendo femininos, por exemplo, são associados a determinantes e modificadores com traços de masculino (vd. 97 e 98), bem como nomes terminados em *-o* são associados a elementos com traços de feminino (vd. 68, 88, 108).

## 5. Discussão dos resultados

Nas primeiras etapas da aprendizagem de português são frequentes, de fato, as dificuldades no uso dos verbos *ser* e *estar* que correspondem a um e único *to be* em inglês. Os dois verbos indicam *estados*, que podem ser *estáveis* ou *episódicos*. Os primeiros selecionam o verbo *ser* e os segundos, o verbo *estar* (cf. RAPOSO *et al.* 2013, p. 591-598). Exemplos como *?a minha cama é em frente da janela...; ?ela está zimbabueana... e \*eu estou prazer...* ilustram tais dificuldades. Ora para além das dificuldades na seleção do verbo *ser* ou *estar* em função do aspecto correspondente, encontra-se nas estruturas sintáticas dos alunos uma tendência de omitir aqueles verbos copulativos, sem função predicativa (cf. CUNHA; CINTRA, 2005).

Efetivamente, o uso do português pelos falantes não nativos, especialmente aprendentes de PLE, apresenta aspectos anômalos diversos, ora como resultado da influência das línguas que os alunos já conhecem, ora como resultado do próprio processo de apropriação da nova língua (que implica fases de interlíngua (cf. SELINKER, 1972)).

A conjugação dos verbos é um dos aspectos que constituem dificuldades para os aprendentes de português língua não materna. Aliás, o português é uma língua de morfologia rica; os morfemas flexionais estão impregnados de informação semântica e sintaticamente pertinente. No caso da morfologia flexional dos verbos, mesmo

em casos de sujeitos nulos e inexistente, os verbos encontram *elementos abstratos* para efeitos de concordância verbal, daí o questionamento de enunciado como *choveram* mas nunca de *chove*.

As irregularidades na conjugação dos verbos em português espelham a flexão deficiente e/ou particular dos verbos em inglês e em shona, línguas cujas estruturas sintáticas influenciam a aprendizagem do português. De fato, um outro aspecto que pode estar na origem de muitas dificuldades no uso do PLE é o fato de o aluno tentar construir frases com base em ideias, estratégias e conhecimentos linguísticos, sociais e pragmáticos particulares das línguas que conhece. Esta situação dá lugar a desvios na LE, principalmente quando a distância entre as línguas conhecidas (neste caso shona e inglês) e a LE (português) for relativamente maior.

O inglês, por exemplo, que parece ter uma influência direta nas estruturas do português, é uma língua de sujeito gramatical obrigatório. Esta característica não é favorável à aquisição de conhecimento de uso de verbos impessoais do português, como *haver* e *chover*. Com efeito, para além da tendência de intransitivização dos verbos transitivos (em oposição à tendência observada por Gonçalves (2010) sobre o português de Moçambique), há, por parte dos aprendentes de PLE, a tendência para a *personalização* dos verbos impessoais, como ilustram os casos frequentes de aprendentes de PLE em enunciados como *\*ele/isto chove; \*ele está calor*, etc. correspondentes a *it rains; it is hot* etc. do inglês.

Já ao nível de SN, os elementos subordinados ao núcleo, diferentemente do inglês, devem reproduzir as marcas de pessoa e número do núcleo. Os dados analisados na secção 4.5. indicam tendências que confirmam as conclusões a que chegaram autores

como Ernesto (2015), Nhatuve e Bwetenga (2018) e Nhatuve (2019; 2020) sobre o fenômeno de concordância nominal por falantes de shona e de inglês. No entanto, os mesmos dados distanciam-se dos aspectos identificados por Pinto (2012) segundo os quais as dificuldades de concordância nominal dependem, em parte, da coincidência dos índices temáticos *-a* e *-o* com os gêneros masculino e feminino dos nomes.

Portanto, as estruturas sintáticas analisadas representam, de fato, as fases da interlíngua dos aprendentes que, mais do que serem julgadas sob o ponto de vista de desvio em relação ao português europeu, devem ser consideradas como um sistema autônomo (cf. CORDER, 1981; SCHUMANN, 1974), embora as estratégias de construção (combinatória sintática) tenham uma origem tripartida (shona, inglês e português). Estas manifestações linguísticas são deveras importantes no processo de ensino-aprendizagem de PLE, ou de qualquer outra LE. A partir delas, os sistemas de ensino (professores, sociedade, organismos que tutelam o ensino, etc.) devem orientar-se no sentido de ir ao encontro das verdadeiras necessidades do aluno – em termos de intervenção na sala – para este se tornar um falante competente de PLE, ou de qualquer outra LE que esteja a aprender.

## Conclusão

As estruturas sintáticas dos aprendentes do PLE na UZ apresentam aspectos à margem da norma do PE, como é comum a todos os lusofalantes não europeus (moçambicanos, angolanos, etc.), mas isto não significa que aqueles alunos usem a língua como estes últimos. Os seus desvios apresentam especificidades próprias tais como:

1. A tendência de construir enunciados sem verbos, sem possibilidade de lhes

conferir a devida melodia referida em Cunha e Cintra (2005);

2. O uso de dois verbos em frases simples, sem que um seja auxiliar;
3. A conjugação dos verbos principais com auxiliares;
4. A tendência para a não conjugação dos verbos e para a combinação de formas verbais incongruentes com os traços gramaticais dos respectivos sujeitos, resultando na falta de concordância verbal;
5. A colocação de argumentos não selecionados pelos predicadores;
6. A falha na seleção categorial;
7. A tendência para a intrasitivização dos verbos transitivos e para a seleção de argumentos externos (sujeitos) para os verbos impessoais;
8. A tendência de usar o número e o gênero não marcados no estabelecimento da concordância nominal.

Saliente-se que, por detrás destes desvios, estão fatores como a influência das línguas já conhecidas pelos alunos, nas diferentes fases de interlíngua, e a falta de domínio das particularidades próprias da LP. Aliás, os aspectos revelados como manifestação da interlíngua devem favorecer a conceção de estratégias, materiais e atitudes específicos favoráveis para a aprendizagem de PLE.

A solução para os desvios passa pelo ensino cuidadoso dos aspectos de gramática de PLE, *não como língua*, mas como exercício para munir os estudantes de conhecimento explícito da língua. Tal conhecimento vai permitir o uso consciente e eficaz das estruturas linguísticas. Isto implica buscar da abordagem tradicional a aprendizagem e análise detalhada da estrutura da frase e combiná-la com a abordagem comunicativa que permite o desenvolvimento da habilidade de comunicação. Entretanto, a diversificação de estratégias deve ser privilegiada,

como forma de motivar os alunos. Aliás, no caso concreto da UZ, os alunos aprendem o português, regra geral, com recurso à memória declarativa, sendo, como dizem Pereira e Martins (2009), indispensáveis exercícios reiterados de natureza metalinguística e estratégias que levem os alunos a dominarem estruturas e a praticarem a língua.

## Referências

CAMPOS, O. *et al.* A flexão nominal: um problema linguístico ou social. In: NEVES, M. H. M. (Org.). **Descrição do Português II**. Universidade Estadual Paulista, 1991.

CORDER, S. P. **Error analysis and interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. Lisboa, J.S. da Costa, 2005.

ELISEU, A. **Sintaxe do Português**. Lisboa: Caminho, 2008.

ERNESTO, N. **Ensino estratégico da gramática na aula de português língua não materna**. 319f. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Tese de Doutoramento Metodologias de Ensino de Português com Língua não Materna, 2015), 319p.

GONÇALVES *et al.* **Panorama do Português oral de Maputo – estruturas gramaticais do Português: problemas e exercícios**. Maputo: INDE, 1998.

GONÇALVES, P. **A génese do Português de Moçambique**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2010.

\_\_\_\_\_. Aspectos da sintaxe do Português de Moçambique. In: FARIA *et al.* **Introdução à linguística geral e portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996, p. 313-322.

\_\_\_\_\_. Tipologia de ‘erros’ do português oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In: STROUD, C.; GONÇALVES, P. (Org.). **Panorama do português oral de Maputo: A construção de um banco de erros**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1997; p. 37-67.

INVERNO, L. **Contact-induced restructuring**

**of portuguese morphosyntax in interior Angola: Evidence from Dundo (Lunda Norte)**. 475f. Coimbra: Universidade de Coimbra (Dissertação Doutoramento Lingística Portuguesa), 2009, 475p.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. New York: Pergamon Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **The input hypothesis: Issues and Implications**. UK: Longman, 1985.

LEIRIA, I. **Léxico, aquisição e ensino do Português europeu língua não materna**. Lisboa: FCG/FCT 2006.

LOPES, A. C. M.; RIO-TORTO, G. **Semântica**. Lisboa: Caminho, 2007.

MARTINS, C. Número e gênero nominais no desenvolvimento das interlínguas de aprendentes do Português europeu como língua estrangeira. **Revista científica da UEM: série letras e ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2015, p. 26-51. [online]. Disponível em: <http://www.revista-cientifica.uem.mz/index.php/seriec/article/view/93/54>, [28 April 2017].

NHATUVE, D. **Aspectos de concordância nominal em português língua estrangeira por falantes de língua materna bantu (shona) e de inglês língua segunda**. 376f. Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras e Culturas (Tese de Doutoramento em Linguística do Português), 2019, 376p.

\_\_\_\_\_. Concordância nominal entre o artigo e o nome em português língua estrangeira. **LINGVARVMARENA**, v.11, 2020, p. 13-30.

\_\_\_\_\_. Vogais temáticas, gênero e concordância nominal em PLE. **REVISTA X**, Curitiba, v. 12, n. 2, 2017, p. 8-24.

NHATUVE, D.; BWETENGA, T. R. Configuração do valor de número gramatical em português língua estrangeira: interlíngua ou problemas intrínsecos da língua portuguesa?. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 1, 2018, p. 5 - 33.

NHATUVE, D.; CHIPARA, M. Aspectos de concordância verbal na aprendizagem do português língua estrangeira. **Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos, Redenção-CE**, v. 1, n. 2, 2017, p. 8-24.

PEREIRA, E. F. O. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. **Inter-ação. Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 26, n. 2, 2001, p. 53-62.

PEREIRA, I.; MARTINS, C. Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In: MATEUS, M. H. M. *et al.* (Org.) **Metodologias e materiais para o ensino do Português como língua não materna**. Lisboa: ILTEC, 2009, p. 31-36.

PINTO, J. A aquisição de português LE por alunos marroquinos: Dificuldades interlinguísticas. In: **Atas del II congreso internacional SEEPLU - Difundir la lusofonia Cáceres: SEEPLU/CILEM/LEPOLL**, 2012, 15p.

RAPOSO, E. P. *et al.* **Gramática do Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

SCHUMANN, J. H. The implications of interlanguage, pidginization and creolization for the study of adult second language. **TESOL Quarterly**, v. 8, n.2, 1974.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, 1972, p. 209-231.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-43.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. Tipologia de regras linguísticas e estatuto das variedades/línguas: a concordância em português. In: **Linguística**, 30, 2014, p. 82-112. [Online], Available: [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86568/saguata\\_aw\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86568/saguata_aw_me_sjrp.pdf?sequence=1). [28 March 2017].

*Recebido em: 15/04/2021*  
*Aprovado em: 08/06/2021*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.