

DIFICULDADES DE AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS LE POR ALUNOS ARABÓFONOS: O CASO MARROQUINO

Jorge PINTO¹

RESUMO: O objectivo principal deste artigo é apresentar um estudo sobre a aquisição do Português língua estrangeira (PLE) por alunos do ensino superior marroquino, em grande parte, plurilingues, isto é, que já dominam outras línguas para além da materna (o árabe dialectal marroquino – *darija*, o amazigh), como o árabe clássico, o francês, o espanhol e o inglês. O português surge para estes alunos, numa fase tardia, sendo, na maior parte dos casos, a quarta língua, circunstância que terá um peso a calcular nos resultados da aquisição do PLE.

A partir da análise de conteúdo de amostras escritas da produção linguística de alunos da Licenciatura em Estudos Portugueses, da Faculdade de Letras e de Ciências Humanas de Rabat, pretende-se analisar e reflectir sobre as dificuldades mais comuns, destacar alguns dos obstáculos mais recorrentes na sua produção, aos níveis morfossintáctico e lexical, e, baseado em teorias de aquisição das línguas estrangeiras e na sua repercussão na didáctica do PLE, sugerir estratégias que permitam ultrapassar as dificuldades detectadas.

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

Introdução

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

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

¹ UL. Faculdade de Letras. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Complexo Interdisciplinar da Universidade de Lisboa – Av. Prof. Gama Pinto, 2 – 1649-003 Lisboa. E-mail: jalpinto@clul.ul.pt

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

1. O contexto linguístico marroquino

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

Actualmente, o panorama linguístico marroquino caracteriza-se pela presença da língua oficial, o árabe standard, das restantes línguas nacionais, o árabe dialectal (*darija*) e as três variedades do amazigh (*rifain*, *tamazight* e *tachelhit*), e das línguas estrangeiras (LEs), o francês, o espanhol e o inglês, sendo a primeira a que tem maior expressão (Boukous, 2008). Também existe a aprendizagem a nível do ensino superior de outras LEs, mas com menos falantes; o caso do alemão, do italiano, do português, do turco... O árabe standard é a língua da comunicação social, da Administração, da escolarização e das manifestações escritas. O árabe dialectal e o amazigh são as línguas do quotidiano, da família, dos afectos. Existindo aqui uma situação de diglossia (Chekayri, 2006; Maataoui, 2003). As diferenças entre as duas formas do árabe são consideráveis, no que diz respeito ao léxico, à gramática e à fonologia (Marley, 2005). O francês, como consequência do Protectorado (1912-1956), continua a ter um estatuto privilegiado no país, de tal forma que a Administração marroquina é em muitos aspectos bilingue, o seu ensino é de carácter obrigatório no sistema educativo marroquino e o ensino superior faz-se maioritariamente nesta língua. A própria elite marroquina é marcadamente *afrancesada*, sendo que algumas famílias usam o francês como língua de comunicação (Maataoui, op. cit.). O espanhol, também consequência do Protectorado

de Espanha nas regiões do Norte (Nador, Tétouan, Tanger) e do Sul (Sidi Ifni, Tarfaya, Saquiet El Hamra, Oued Eddahab), teve um momento de grande expansão que regrediu não só após a Independência e a posterior recuperação das regiões do Sul, como também pelo facto de Marrocos ter aderido à comunidade francófona internacional e ter procedido à arabização do ensino primário e secundário. Por conseguinte, o espanhol assume agora o estatuto de pura língua estrangeira a par do inglês.

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

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

A língua mais falada, aquela que assegura a intercompreensão em todo o país, é o árabe dialectal, *daríja*, compreendido por todos, excepto em algumas regiões berberes, cujas populações continuam unilingues (Bourdereau, 2006), falando apenas amazigh. Segundo as últimas estatísticas oficiais², o árabe dialectal é falado por 89,8% da população com mais de cinco anos e as três variedades do amazigh por 28,9%. No entanto, estas línguas não têm existência oficial nem uma gramática explícita, a sua transmissão de geração em geração tem sido feita essencialmente pela via oral. (Majdi, op. cit.).

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

Constata-se, pois, que as línguas maternas são as mais utilizadas enquanto meio de comunicação oral e que o árabe standard e o francês, que são as da comunicação escrita, são menos utilizadas. “Sur le plan sociolinguistique, ce constat donne lieu au

² *Recensement général de la Population et de l'Habitat 2004*. Haut-Commissariat au Plan. Royaume du Maroc.

paradoxe, suivant: le degree de prestige des langues est inversement proportionnel à leur degree d'usage" (Boukous, 2008). Este paradoxo é de alguma forma explicado pela própria situação de diglossia que existe na maior parte do país.

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

Línguas lidas e escritas	1994	2004
Nenhuma	52,7	43,0
Árabe Standard	14,7	17,3
Árabe Standard + Francês	23,8	30,3
Árabe Standard + Francês + outra língua	5,6	9,1
Árabe Standard + outra língua	0,1	0,1
Outros casos	3,1	0,2

Fonte: Boukous, 2008: 18

2. O ensino do português em Marrocos

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

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

3. Dificuldades detectadas no plano morfosintáctico

3.1. Uso dos determinantes

3.1.1. Artigos definidos e indefinidos

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

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

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

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

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

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

ou outros casos em que é usado desnecessariamente ou incorrectamente:

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

Em árabe, a possessão pronominal expressa-se mediante uma série de pronomes sufixados ou sufixos pessoais que se unem à raiz nominal. O sufixo possessivo é incompatível com o artigo definido (García-Miguel, 2001), daí se observarem

interferências quando se passa ao seu uso com o determinante possessivo em português europeu:

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

3.2. O género e o número

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

- interferência do árabe:

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

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

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

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

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

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

3.3. Uso dos pronomes

3.3.1. Os pronomes pessoais

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

Dadas as diferenças existentes entre o árabe e o português, os alunos enfrentam algumas dificuldades na utilização correcta do pronome pessoal, frequentemente acentuada também pela falta de aquisição das regras que os regem.

Em alguns casos, verifica-se a omissão do pronome em contextos em que são necessários:

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

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

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

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

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

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

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

3.3.2. Os pronomes relativos

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

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

- (12) “... ocorreu um acidente fatal provocou a morte do motorista.”
“Tenho uma amiga vive na Itália.”
“... com um grande tradutor e muito conhecido chama-se João Coelho...”

3.4. Uso das preposições

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

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

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

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

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

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

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

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

(16) “... uma aluna reparou (em) umas folhas...”

“Eles moram (em) Itália.”

“... venho (por) este meio...”

3.5. O verbo

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

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

No aspecto imperfectivo existem três modos em torno dos quais se articulam os tempos verbais em árabe: o indicativo (modo não marcado que se utiliza quando não há razões para usar nenhum dos outros dois), o conjuntivo (é requerido em frases subordinadas quando precedido de marcas como “*an*”, entre outras, ou em frases não subordinadas quando precedido da partícula de negação “*lan*”, que lhe confere também valor de futuro) e o apocopado (carece de conteúdo semântico-sintáctico uniforme, mas é o que se usa após certas negações e em estruturas condicionais) (Corriente, op. cit.; García-Miguel, op. cit.).

Nas línguas românicas o verbo possui diversos tempos que caracterizam o momento da acção, ao passo que no sistema verbal árabe há apenas três tempos gramaticais: passado, presente e imperativo. Para expressar o futuro, o árabe utiliza as formas do presente, precedendo-as da partícula “*sa*” ou “*sawfa*” (García-Miguel, op. cit.). No entanto, as situações temporais dos dois primeiros tempos são constantemente modificadas pelo contexto linguístico: advérbios ou expressões

adverbiais de tempo, auxiliares ou outros verbos, partículas, etc. Assim, uma mesma forma pode expressar passado ou futuro (Doggui, 1989).

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

(17) (a) “Quando os *estudentes* (estudantes) **abriam** (abriram) a caixa, encontraram outra caixa...”

(b) “Os alunos de português **encontram** (encontraram) uma coisa que brilha...”

(c) “... viu um estranho objecto, **trata-se** (tratava-se) de uma nave espacial...”

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

(18) “Ainda que o primeiro artigo **é** (seja) mais completo...”

“Não penso que o exame **é** (seja) difícil.”

“... embora **é** (seja) preciso organizar este domínio contra a globalização.”

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

(19) “Um aluno **fiz** (fez) um esforço...”

“... na cimeira que **tive** (teve) lugar em Marraquexe...”

“**Posso** (Pode) dar (-nos) a ementa, por favor?”

Em árabe, para além da oração verbal, existe uma estrutura que consiste na justaposição de um substantivo determinado (com função de sujeito) a um adjectivo ou outro substantivo indeterminado (com função de predicado), sem haver

necessidade de um núcleo verbal, formando deste modo a “oração nominal” (Corriente, op. cit.), o equivalente da oração copulativa nominal em português.

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

(20) “... porque agora *é* (está) muito frio.”

“quero te dizer que eu *sou* (estou) muito alegre, porque vens para aqui.”

“... mas a gorjeta *é* (está) anotada no menu apresentado aos clientes.”

4. Dificuldades detectadas no plano léxico-semântico

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

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

(21) “A temperatura oscilará entre 20 e 26 *grados*.”

“Ele chamou a polícia *imediatamente*.”

“... não respeitou as *leyes* da *conducação* (condução), estava *conduciendo* rapidamente.”

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

(22) “... que podem afectar a nossa saúde *positivement*...”

“... um homem esquisito, *grossier*...”

“O André diz que o *film* parece interessante.”

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

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

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

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

- (24) “... era uma bola *enchável* (insuflável)...”
“... têm medo de perder a sua *etindide* (identidade)...”
“...no sul o dia *será* (estará) *asolhado* (soalheiro)...”
- (25) “... a hipertensão, doenças cardíacas, o *diabetismo* (a diabetes)...”
“... há uma relação de *complementação* (complementaridade)...”
“... dar materiais necessários pelos (para os) seus trabalhos *artesanados* (artesanais)...”

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

- (26) “Os *migratórios* (emigrantes) marroquinos...”
“A Leonor *proposta* (propõe) que no fim do mês...”
“Eu e o meu amigo saímos para *jogador* (jogar) de futebol.”

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

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

5. Proposta de abordagem didáctica para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem

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

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

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

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

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

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

Nesta linha, pensa-se que as actividades comunicativas devem ser complementadas com a abordagem *foco na forma*, no sentido de estimular, tal como defende Luís (1999: 137), o desenvolvimento da competência analítica do aluno. Não querendo menosprezar a importância da prática da língua na sua dimensão comunicativa e funcional, julga-se que esta abordagem permitirá, através da explicitação das regras gramaticais, proporcionar aos alunos um conhecimento consciente do uso da língua, que facilitará a própria aquisição da mesma. De acordo com Ellis (1997: 50), existem mesmo algumas estruturas mais complexas da língua alvo, mais difíceis de assimilar, denominadas «*fragiles*», por oposição a outras menos complexas, designadas «*resilient*», que necessitam de uma abordagem explícita na forma, para que se observe a sua aquisição. Richter (2003: 138/139) vai ao encontro de Ellis ao referir que:

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

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

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

Long (op. cit.) e, posteriormente, Long e Robinson (1998) defendem também que a abordagem *foco na forma* difere da abordagem puramente comunicativa. Para eles, esta abordagem concentra-se muito pouco ou nada nas partes formais da língua; pelo contrário, o interesse está no uso da língua em situações da vida real. No entanto, os autores são da opinião que o foco em aspectos formais da L2, pela correcção, explicação directa, entre outros, pode ajudar os alunos a adquirirem formas mais complexas. Estes autores postulam, pois, que o ensino formal da L2 deve dar a maior

parte da sua atenção à exposição dos alunos aos discursos oral e escrito que reflectem a vida quotidiana dos falantes nativos dessa língua, como, por exemplo, a realização de entrevistas de emprego, a escrita de cartas a amigos, diálogos em instituições públicas, entre outros. No entanto, quando o professor observa que os alunos apresentam dificuldades na compreensão e/ou na produção de certas formas gramaticais na LE, deve identificar os problemas e procurar solucioná-los através de explicações claras, explícitas, com os respectivos modelos.

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

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

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

Conclusão

Marrocos possui um contexto linguístico muito diversificado, onde há várias línguas em contacto, quer autóctones, quer estrangeiras. A maioria dos alunos, quando

contacta com o português, essencialmente em meio formal, já o faz numa fase avançada da sua formação académica, possuindo portanto competências comunicativas em pelo menos três línguas, o que se reflectirá na aquisição daquela.

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

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

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

A gramática deverá ser abordada, especialmente neste nível elementar, de uma forma subtil mas através de uma metodologia reflexiva que fomente a experimentação. O seu tratamento integrar-se-á nas actividades e sempre numa conexão com os textos; no entanto, poderão haver exercícios de consolidação e de sistematização que não estabeleçam uma relação directa com os mesmos. Mesmo assim, os exercícios gramaticais deverão estar sempre contextualizados.

Considera-se, por isso, essencial que o professor promova uma reflexão sobre a língua, orientando-a como uma tarefa de descoberta e pesquisa, que virá a fomentar nos alunos um desenvolvimento das suas capacidades cognitivas ao mesmo tempo que se produzirá um aprofundamento do conhecimento da língua e a consciencialização daquilo que ele sabe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benyaya, Z. 2007. La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1 (2), 1-61.

Blachère, R.; Gaudefroy-Demombynes, M. 1996. *Grammaire de l'arabe classique*. Paris: Maisonneuve & Larose.

Boukous, A. 1979. Le profil sociolinguistique du Maroc: contribution méthodologique. *B.E.S.M.*, 140, 3-31.

Boukous, A. 2008. Le champ langagier: Diversité et stratification. *Revue Asinag*, 1, 15-37.

Bourdereau, F. 2006. Politique Linguistique, Politique Scolaire: la situation du Maroc. *Le Français aujourd'hui*, 154, 25-34.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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