

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

André Gonçalves Ramos

**A AQUISIÇÃO DO VERBO NA INTERLÍNGUA ESCRITA DE  
TIMORENSES UNIVERSITÁRIOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2**

Santa Maria, RS  
2019



**André Gonçalves Ramos**

**A AQUISIÇÃO DO VERBO NA INTERLÍNGUA ESCRITA DE TIMORENSES  
UNIVERSITÁRIOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Tereza Nunes Marchesan

Santa Maria, RS  
2019

Gonçalves Ramos, André

A aquisição do verbo na interlíngua escrita de timorenses universitários aprendizes de português L2 / André Gonçalves Ramos.- 2019.

210 p.; 30 cm

Orientadora: Maria Tereza Nunes Marchesan  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2019

1. Aquisição de Segundas Línguas 2. Interlíngua 3. Português L2 4. Timor-Leste I. Marchesan, Maria Tereza Nunes II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

---

© 2019

Todos os direitos autorais reservados a André Gonçalves Ramos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

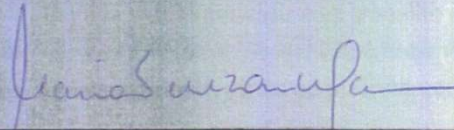
E-mail: goncalvesramos.andre@gmail.com

André Gonçalves Ramos

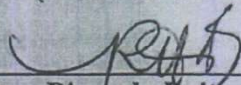
**A AQUISIÇÃO DO VERBO NA INTERLÍNGUA ESCRITA DE TIMORENSES  
UNIVERSITÁRIOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração de Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

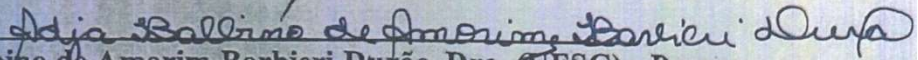
**Aprovado em 13 de dezembro de 2019:**



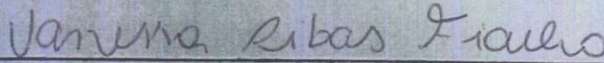
**Maria Tereza Nunes Marchesan, Dra. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)**



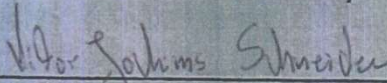
**Regina Helena Pires de Brito, Dra. (UPM) - Parecer**



**Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Dra. (UFSC) - Parecer**



**Vanessa Ribas Fialho, Dra. (UFSM)**



**Vitor Jochims Schneider, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, RS

2019



## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho ocorreu, principalmente, pelo auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Agradeço de uma maneira especial:

- a Deus, por ser o sentido de tudo e por ter me sustentado nos momentos mais difíceis;
- a minha esposa amada Ethiana, pela compreensão e companheirismo;
- a minha filha Elisa, por ser minha inspiração e o sentido principal da minha vida;
- a meus pais, Mary e José Ramos, pela educação que me proporcionaram e pelo amor que sempre dedicaram a mim;
- a minha orientadora, por tudo. Não é possível demonstrar aqui o tamanho da gratidão por tudo o que ela fez por mim;
- aos integrantes da banca, pela leitura atenta e sugestões valiosas;
- à Dona Ledy, pelo sacrifício desinteressado e ajuda incalculável que nos emprestou e que, sem ela, eu não teria conseguido concluir este trabalho a tempo!

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, minha sincera gratidão.





## RESUMO

### A AQUISIÇÃO DO VERBO NA INTERLÍNGUA ESCRITA DE TIMORENSES UNIVERSITÁRIOS APRENDIZES DE PORTUGUÊS L2

AUTOR: André Gonçalves Ramos  
ORIENTADORA: Maria Tereza Nunes Marchesan

Todos aqueles que atuaram e atuam no ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Timor-Leste certamente já se depararam com uma série de particularidades e especificidades, que tornam sua prática de trabalho única no universo das práticas de ensino. Minha breve experiência como docente de língua portuguesa L2 nesse país me motivou a produzir uma pesquisa que focasse, de forma sistemática, as características da interlíngua de timorenses aprendizes de português L2 e que pudesse de alguma forma contribuir com o desenvolvimento dessa área teórico-prática. As condições ambientais e circunstanciais nos levaram ao recorte possível, estabelecendo como objetivo principal a investigação de características do uso de verbos na interlíngua escrita de língua portuguesa de jovens timorenses ao longo do tempo, considerados três momentos distintos de produção. Para realizar esta pesquisa, adotamos o referencial teórico pautado na área da Psicolinguística, mais especificamente no campo da Aquisição de Segundas Línguas (ELLIS, 1997), com conceito de Interlíngua (SELINKER, 1972), e usamos a Análise de Erros (CORDER, 1967; SANTOS GARGALLO, 2004) como base metodológica. Esse tipo de análise possibilitou a revelação de diversos traços característicos da interlíngua, que, em grande parte, evidenciaram a **concordância entre sujeito e verbo** e o **emprego dos tempos e modos verbais** como de grande dificuldade para os participantes, representando um verdadeiro desafio para a aquisição da língua portuguesa como L2.

**Palavras-chave:** Aquisição de Segundas Línguas. Interlíngua. Português L2. Timor-Leste.



## ABSTRACT

### THE ACQUISITION OF THE VERB IN THE WRITTEN INTERLANGUAGE OF UNIVERSITY TIMORENSE LEARNERS OF PORTUGUESE L2

AUTHOR: André Gonçalves Ramos  
ADVISOR: Maria Tereza Nunes Marchesan

All those who worked and still work with teaching and learning of Portuguese language in East Timor have certainly faced a number of particularities and specificities that make their work practice unique in the universe of teaching practices. My brief experience as a L2 Portuguese-speaking teacher in this country has motivated me to produce a research that systematically focused on the characteristics of the Timorese L2 (second language) Portuguese learner's interlanguage and that could in some way contribute to the development of this theoretical-practical area. The environmental and circumstantial conditions led us to the possible cut, establishing as main objective the investigation of characteristics of usage of verbs in Portuguese language interlanguage of young Timorese over time, considered three distinct moments of production. To execute this research, we adopted the theoretical framework based on Psycholinguistics, more specifically in the field of Second Language Acquisition (ELLIS, 1997), with Interlanguage concept (SELINKER, 1972), and we used Error Analysis (CORDER, 1967; SANTOS GARGALLO, 2004) as a methodological basis. This type of analysis allowed the disclosure of several characteristic traits of the Interlanguage, which, in large part, evidenced the agreement between subject, verb, and usage of tenses and verb modes as of great difficulty for the participants, representing a challenge for the acquisition of the Portuguese language as L2.

**Keywords:** Second Language Acquisition. Interlanguage. Portuguese L2. East Timor.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem utilizada por Corder (1971, p. 68).....	64
---	----



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Erros de concordância número-pessoal em %.....	103
Gráfico 2 – Concordância: evolução dos usos equivocados.....	123
Gráfico 3 – Concordância: evolução das omissões .....	125
Gráfico 4 – Tempo e modo: a quantidade de erros em relação ao número de verbos.....	141
Gráfico 5 – Tempo e modo: índice de erros em %.....	142
Gráfico 6 – Tempo verbal: evolução dos usos equivocados .....	155
Gráfico 7 – Tempo verbal: evolução das omissões .....	157





## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Principais línguas de Timor-Leste por cada <i>suko</i> .....	46
Mapa 2 – Distribuição da língua tétum-díli.....	48
Mapa 3 – Distribuição da língua tétum-térik.....	49
Mapa 4 – Distribuição da língua mambae.....	50
Mapa 5 – Distribuição da língua makasae.....	50
Mapa 6 – Distribuição da língua bunak.....	51
Mapa 7 – Distribuição da língua sa'ani.....	52



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A geração de dados longitudinais .....	80
Quadro 2 – A geração de dados pessoais e contextuais.....	80
Quadro 3 – As línguas dos participantes .....	101
Quadro 4 – A variação dos erros .....	104
Quadro 5 – Neutralização (jogo de pares) .....	106
Quadro 6 – 1ps: Uso equivocado .....	108
Quadro 7 – 1ps: Não uso (omissão).....	108
Quadro 8 – 3ps: Uso equivocado .....	110
Quadro 9 – 3ps: Não uso (omissão).....	111
Quadro 10 – 3pp: Uso equivocado .....	113
Quadro 11 – 3pp: Não uso (omissão) .....	113
Quadro 12 – 1pp: Uso equivocado .....	115
Quadro 13 – 1pp: Não uso (omissão) .....	116
Quadro 14 – Infinitivo: Uso equivocado .....	117
Quadro 15 – Infinitivo: Não uso (omissão) .....	117
Quadro 16 – Gerúndio: Uso equivocado .....	119
Quadro 17 – Gerúndio: Não uso (omissão) .....	120
Quadro 18 – Valores totais em ambas perspectivas de análise.....	121
Quadro 19 – Concordância: índice de usos equivocados em relação ao total de erros .....	121
Quadro 20 – Concordância: evolução na perspectiva dos usos equivocados .....	122
Quadro 21 – Concordância: índices finais (3 <sup>a</sup> produção) na perspectiva dos usos equivocados .....	122
Quadro 22 – Concordância: evolução na perspectiva das omissões.....	123
Quadro 23 – Concordância: índices finais (3 <sup>a</sup> produção) na perspectiva das omissões .....	124
Quadro 24 – Concordância: média de usos equivocados e omissões .....	125
Quadro 25 – Concordância: formas com média de usos equivocados superior à média de omissões.....	126
Quadro 26 – Concordância: formas com média de omissões superior à média de usos equivocados .....	126
Quadro 27 – Concordância: Índice de acurácia geral .....	127
Quadro 28 – Subjuntivo: uso equivocado.....	144
Quadro 29 – Indicativo: uso equivocado .....	144
Quadro 30 – Formas nominais: uso equivocado.....	144
Quadro 31 – Perfeito do indicativo: uso equivocado.....	146
Quadro 32 – Perfeito do indicativo: omissões .....	146
Quadro 33 – Presente do indicativo: emprego equivocado .....	148
Quadro 34 – Presente do indicativo: omissões .....	148
Quadro 35 – Imperfeito do indicativo: emprego equivocado .....	149
Quadro 36 – Imperfeito do indicativo: omissões.....	150
Quadro 37 – Infinitivo: emprego equivocado.....	151
Quadro 38 – Infinitivo: omissões.....	151
Quadro 39 – Gerúndio: emprego equivocado.....	152
Quadro 40 – Gerúndio: omissões.....	152
Quadro 41 – Tempo verbal: valores totais em ambas perspectivas de análise .....	153
Quadro 42 – Tempo verbal: índice de usos equivocados em relação ao total de erros .....	154
Quadro 43 – Tempo verbal: evolução na perspectiva dos usos equivocados .....	154

Quadro 44 – Tempo verbal: índices finais (3ª produção) na perspectiva dos usos equivocados.....	155
Quadro 45 – Tempo verbal: evolução na perspectiva das omissões .....	156
Quadro 46 – Tempo verbal: índices finais (3ª produção) na perspectiva das omissões.....	156

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
1.1	OBJETIVO GERAL .....	24
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	24
1.3	ORGANIZAÇÃO DA TESE .....	24
<b>2</b>	<b>TIMOR-LESTE: CONTEXTO HISTÓRICO</b> .....	<b>25</b>
2.1	OS GOVERNOS CONSTITUCIONAIS E AS POLÍTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	36
2.2	AS LÍNGUAS DE TIMOR-LESTE.....	45
2.2.1	Tétum.....	47
2.2.2	Tétum-terik .....	48
2.2.3	Mambae.....	49
2.2.4	Makasae.....	50
2.2.5	Bunak.....	51
2.2.6	Sa'ani .....	51
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>53</b>
3.1	AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS.....	53
3.1.1	<b>Linguística Contrastiva</b> .....	<b>55</b>
3.1.1.1	<i>Análise Contrastiva</i> .....	56
3.1.1.2	<i>Análise de Erros e Análise de Interlíngua</i> .....	63
3.2	VERBO .....	69
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>83</b>
5.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	83
5.1.1	<b>Características comuns dos participantes</b> .....	<b>99</b>
5.2	CONCORDÂNCIA NÚMERO-PESSOAL.....	101
5.2.1	<b>Dados gerais de usos e erros</b> .....	<b>107</b>
5.2.1.1	<i>1ª Pessoa do Singular (1ps)</i> .....	107
5.2.1.2	<i>3ª Pessoa do Singular (3ps)</i> .....	110
5.2.1.3	<i>3ª Pessoa do Plural (3pp)</i> .....	113
5.2.1.4	<i>1ª Pessoa do Plural (1pp)</i> .....	115
5.2.1.5	<i>Infinitivo (inf.)</i> .....	116
5.2.1.6	<i>Gerúndio (ger.)</i> .....	118
5.2.2	<b>Números finais (síntese)</b> .....	<b>120</b>
5.2.3	<b>Análise qualitativa</b> .....	<b>127</b>
5.2.3.1	<i>Saliência morfológica</i> .....	128
5.2.3.2	<i>Proximidade/distância entre verbo e sujeito</i> .....	128
5.2.3.3	<i>Acento diferencial</i> .....	129
5.2.3.4	<i>Posição do sujeito na sentença</i> .....	129
5.2.3.5	<i>Sujeito gramaticalmente singular com significado de plural</i> .....	131
5.2.3.6	<i>Formas impessoais por pessoais</i> .....	132
5.2.3.7	<i>Irregulares</i> .....	133
5.2.3.8	<i>O tempo verbal e a concordância</i> .....	134
5.2.3.9	<i>Erros em meio a formas bem empregadas</i> .....	135
5.2.4	<b>Conclusões</b> .....	<b>137</b>
5.3	RELAÇÕES MODO-TEMPORAIS .....	140
5.3.1	<b>Dados gerais de uso e erros</b> .....	<b>140</b>

5.3.1.1	<i>Modo e formas nominais</i> .....	143
5.3.1.2	<i>Tempos verbais</i> .....	145
5.3.1.2.1	Pretérito perfeito do indicativo .....	145
5.3.1.2.2	Presente do indicativo .....	147
5.3.1.2.3	Pretérito imperfeito do indicativo .....	149
5.3.1.2.4	Infinitivo .....	150
5.3.1.2.5	Gerúndio .....	152
<b>5.3.2</b>	<b>Números finais (síntese)</b> .....	<b>153</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Análise qualitativa</b> .....	<b>158</b>
5.3.3.1	<i>Presente / perfeito</i> .....	159
5.3.3.2	<i>Formas nominais / perfeito</i> .....	162
5.3.3.3	<i>Presente / imperfeito</i> .....	163
5.3.3.4	<i>Perfeito / imperfeito</i> .....	165
<b>5.3.4</b>	<b>Conclusões</b> .....	<b>169</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>171</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>177</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>179</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	<b>183</b>
	<b>ANEXO A – ORIGINAIS 1ª PRODUÇÃO</b> .....	<b>189</b>
	<b>ANEXO B – ORIGINAIS 2ª PRODUÇÃO</b> .....	<b>195</b>
	<b>ANEXO C – ORIGINAIS 3ª PRODUÇÃO</b> .....	<b>205</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Timor-Leste é um país localizado no sudeste asiático, constituído por uma variedade de grupos étnicos que possuem culturas, histórias, saberes e línguas próprias. Assim como o Brasil, Timor-Leste se tornou colônia de Portugal no século XVI, e no período de 1975 e 1999 foi invadido e ocupado pela Indonésia. Em 1999, a Organização das Nações Unidas (ONU) chegou ao país com o fim de reestabelecer a paz e iniciar a reconstrução desta nação. Em 2002, com a independência e a constituição da República Democrática de Timor-Leste, a língua portuguesa (doravante LP) passou a figurar, juntamente com a língua tétum (língua mais difundida entre os timorenses, usada como língua franca para a comunicação entre compatriotas de diferentes línguas maternas), como língua oficial de Timor-Leste.

Apesar disso, o contexto atual indica que o português não se encontra suficientemente difundido na sociedade timorense e, para modificar esse quadro, o governo local, em parceria com cooperações internacionais, tenta resgatar o uso dessa língua, contando com a colaboração de educadores, principalmente nas áreas de formação docente e fomento ao ensino da LP.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas de professores de LP, locais e estrangeiros, têm enfrentado um grande desafio, tendo em vista a multiplicidade linguístico-cultural observada em Timor-Leste e suas consequências para o processo de ensino-aprendizagem de línguas pelos timorenses. De fato, Timor Leste apresenta um quadro de relevante heterogeneidade linguística, oriundo da convivência entre línguas maternas, línguas internacionais e língua de herança. Pode-se verificar em todo o país cerca de vinte línguas em uso e, com elas, aspectos culturais, semânticos, sintáticos e gramaticais internalizados pelos seus falantes. No território timorense, encontram-se facilmente cidadãos políglotas, falantes de línguas maternas, língua nacional, oficial e também aquelas ofertadas para uso laboral, entre outros fins, como o inglês e o indonésio. Além disso, o domínio indonésio, de vinte e quatro anos de duração, que impôs ao povo timorense sua educação, sua língua e a proibição do uso da língua portuguesa, fez nascer uma geração inteira alfabetizada somente em língua indonésia.

Nesse contexto, antropólogos, sociólogos e linguistas ratificam o valor positivo das políticas voltadas para a difusão e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Timor-Leste. Cahen (2007), por exemplo, interpreta a presença da língua portuguesa em território timorense como uma retomada de força e identidade em prejuízo da língua indonésia, língua do antigo invasor.

Diante disso, no Timor pós restauração da independência, aqueles que atuam no ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Timor-Leste se deparam cotidianamente com uma série

de particularidades na sua prática de trabalho. Entre essas particularidades, é possível notar a recorrente estratégia discente de utilizar a língua tétum como ferramenta para aprendizagem do português, o que culmina, frequentemente, em tentativas de traduções diretas tétum-português e/ou elaboração de orações em língua portuguesa com a traços da língua tétum, entre outras. Essas estratégias no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa dão pistas da etapa interlingual de aprendizagem da língua.

A motivação para esta pesquisa originou-se em minha experiência como docente de língua portuguesa L2 nesse país, entre os anos de 2013 e 2015. Durante os dezessete meses em que atuei em Timor-Leste, trabalhei em diferentes contextos de ensino onde vivenciei os desafios de ensinar, em um contexto multilíngue, uma língua que não é nem materna nem estrangeira. Além disso, pude notar, na escrita dos timorenses, características muito diferentes daquelas presentes na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português, área em que eu já atuava anteriormente. Isso me levou a executar um breve levantamento dos erros durante a correção de textos e atividades de aula (trabalho que não pretendeu se tornar objeto de publicação, uma vez que não era esse seu objetivo). Não obstante, pude perceber grande dificuldade em nível morfológico e sintático. A partir disso, ainda em Timor-leste, desenvolvi, junto ao Grupo de Estudos de Práticas Didáticas de Língua Portuguesa em Timor-Leste GEDILP/Timor-Leste, trabalho na área da Linguística Contrastiva (LC), utilizando a Análise de Erros (AE) para investigar o uso específico dos verbos “ser” e “estar” nas produções escritas (GONÇALVES et al, 2015). Os resultados nos surpreenderam de certa forma, pois contrariaram nossa expectativa de que seriam preponderantes os erros relacionados ao uso desses verbos, o que de fato não se comprovou.

Nesses processos iniciais de observações e pesquisa acerca do tema do processo de ensino-aprendizagem de português em Timor-Leste, verificamos, através de pesquisa bibliográfica, que os profissionais da área de ensino de línguas não contam com trabalhos científicos na área da Linguística Aplicada que permitam compreender as principais características da interlíngua de aprendizes timorenses em língua portuguesa. Isso não ocorre, por exemplo, com o ensino de português para hispanofalantes e de espanhol para lusofalantes, campo em que há considerável bibliografia voltada para a análise contrastiva, análise de erros e de interlíngua. O trabalho de Durão (2004) é ilustrativo desse quadro, pois aborda de forma sistematizada a produção de brasileiros e espanhóis aprendizes de língua espanhola e portuguesa, respectivamente.

Assim, uma vez que não encontramos trabalhos sistematizados sobre a interlíngua desses aprendizes, sentimos na prática as dificuldades enfrentadas pelos docentes para



determinar quais são os aspectos sobre os quais convêm trabalhar mais intensamente com o fim de que os alunos consigam fomentar sua aprendizagem de português.

Esta pesquisa incide justamente nessa lacuna, na medida em que se propõe a registrar e analisar, de forma sistemática, características da interlíngua escrita de timorenses aprendizes de português. Para isso, o referencial teórico adotado se pauta na área da Psicolinguística, mais especificamente no campo da Aquisição de Segundas Línguas (ELLIS, 1997), com conceito de Interlíngua (SELINKER, 1972), e usando a Análise de Erros (CORDER, 1967; SANTOS GARGALLO, 2004) como base metodológica.

A importância deste trabalho incide ainda em outras áreas de interesse. Destaco, primeiramente, o imenso campo de pesquisas que é Timor-Leste diante de seu contexto histórico-cultural-multilíngue e das escassas pesquisas científicas do e sobre o país. Não obstante, verifica-se, desde a independência timorense, um aumento significativo no interesse de cientistas de diferentes áreas e de diferentes países em Timor-Leste (SEIXAS, 2011), sobretudo, nas áreas de linguística e da literatura, como atestou investigação levada a cabo no ano de 2014 (GONÇALVES RAMOS, FERRE e CAVALCANTE, 2015). Esse aumento no interesse científico em Timor-Leste reflete, a nosso ver, a necessidade de um avanço epistemológico acerca de um país que por muitos anos viu-se fechado ao mundo pelo regime ditatorial indonésio.

Em segundo lugar, considerando que o Brasil almeja avançar cada vez mais como proporcionador de cooperação internacional (e não mais como receptor de ajuda internacional), é importante que as universidades brasileiras apoiem os estudos em diferentes áreas em Timor-Leste, principalmente, no âmbito do ensino de português, um dos campos em que está fundamentada a presença brasileira em Timor-Leste como potência entre os países da CPLP<sup>1</sup> a fomentar a promoção e difusão da língua portuguesa. A Universidade Federal de Santa Maria, ao desenvolver estudos nesse setor, marca posição no rol de instituições que fomentam pesquisas de alcance internacional, promovendo ainda mais o processo de internacionalização que a instituição vem desenvolvendo nos últimos tempos.

Para concluir essa apresentação inicial, retomamos a questão científica para destacar a necessidade de compreender cada vez mais o desenvolvimento do português em Timor-Leste. Como afirmamos anteriormente, a LP em Timor-Leste não se caracteriza como língua materna e tampouco como língua estrangeira da população timorense. Diante disso, é possível considerar a importância de estudos que investiguem a fundo os processos de aprendizagem de

---

<sup>1</sup> Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

português nesse país, pois, ao compreender os processos cognitivos que entram em jogo na aprendizagem de português, poderemos estar identificando também as raízes de uma nova variedade do português (português timorense) que já começa a se projetar no cenário da lusofonia mundial.

### 1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar características do uso de verbos na interlíngua escrita de língua portuguesa de jovens timorenses ao longo do tempo, considerados os contextos em três momentos distintos de produção.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar traços variáveis na produção interlinguística relacionados ao uso dos verbos no que diz respeito à concordância verbal.
- b) Identificar traços variáveis na produção interlinguística relacionados ao uso dos verbos no que diz respeito aos tempos verbais.
- c) Apontar possíveis relações entre a variação interlinguística encontrada e práticas didáticas para o ensino de português L2.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Logo após esta introdução, em que apresentamos contextualização, justificativa e objetivos da pesquisa, no Capítulo 2, discorreremos sobre a história e o presente de Timor-Leste destacando a formação cultural e linguística do povo timorense. O Capítulo 3 apresenta nossa fundamentação teórica, destacando a Aquisição de Segundas Línguas como área de estudo e a abordagem básica do Verbo, que adotamos para esta pesquisa. O Capítulo 4 trata dos aspectos metodológicos. Destacamos nele a abordagem teórico-metodológica adotada e os procedimentos empreendidos para a realização deste trabalho. Em seguida, no Capítulo 5, apresentamos os resultados e as discussões que estabelecemos em torno a eles. Por fim, no Capítulo 6, estabelecemos as considerações finais pertinentes ao trabalho desenvolvido.

## 2 TIMOR-LESTE: CONTEXTO HISTÓRICO

A identidade de um povo está irrestritamente ligada à sua história, e a ilha de Timor possui uma vasta história anterior ao colonialismo português. A formação dos povos locais deu-se através de migrações advindas, primeiramente, da Melanésia e posteriormente da Austronésia. A presença desses povos na ilha é comprovada por diversas descobertas arqueológicas oriundas de estudos empreendidos durante o período colonial português e, mais recentemente, no período de independência. O vasto repertório linguístico atual talvez seja um dos traços mais visíveis da participação desses povos antigos na sociedade timorense. Hoje, em Timor-Leste convivem comunidades falantes de dezesseis línguas originárias da Austronésia e da Melanésia. Além disso, antes dos portugueses e holandeses ocuparem e disputarem o território, outros povos estrangeiros já haviam estabelecido relações comerciais com os habitantes locais, contribuindo de alguma forma com a formação cultural timorense (DURAND, 2009; GUNN, 2011).

Sobre a presença dos povos melanésios, acredita-se que tenham chegado à Timor ao se deslocarem da Insulíndia (principalmente de Nova Guiné) para a Austrália por volta de 40 a 60 mil anos atrás (DURAND, 2009; GUNN, 2011). A descoberta de ferramentas de pedra e pinturas rupestres embasam essa hipótese. Além disso, fornos de barro e restos de alimentação, como tartarugas marinhas, peixes grandes e roedores, sugerem que nesse período já havia práticas culinárias complexas e pesca em alto mar. Possivelmente caça, pesca, coleta e agricultura formavam a base da economia e do modo de vida dos primeiros habitantes da ilha (GUNN, 2011). Uma grande marca da presença dos povos melanésios em Timor é a presença contemporânea de línguas papuásicas como Fataluku, Makalero, Makasae e Bunak.

Os povos austronésios, por sua vez, marcam uma onda migratória mais recente, cerca de 4,5 mil anos atrás (DURAND, 2009). Tendo transmigrado do norte para o sul através de Taiwan, Filipinas, Bornéu, Celebes e Molucas até Timor, esses povos transformaram as culturas locais pré-existentes, introduzindo, por exemplo, técnica da cerâmica e animais domésticos (cão, porco, cabra e gado), como atestam as pinturas rupestres desta época. No que diz respeito à herança linguística, a maioria das línguas faladas em Timor atualmente são de origem austronésia como Tétum, Mambae e Kemak, por exemplo.

Além desses povos, antes da chegada dos europeus, há cerca de dois mil anos, comerciantes chineses, árabes, javaneses e indianos já visitavam Timor para comercializar sândalo com alguns povos locais (GUNN, 2011). Relatos chineses do século XIII, por exemplo, oferecem descrições da vida e dos povos locais da época (DURAND, 2009). Esses escritos

confirmam a participação timorense numa rede externa de comércio, mesmo antes da chegada dos portugueses.

Tendo isso em vista, quando nos referimos à identidade timorense, precisamos primeiramente destacar o lugar privilegiado dos povos migrantes melanésios e austronésios que configuram os cimentos culturais e linguísticos de Timor-Leste. A influência colonial portuguesa na (trans) formação da identidade dos povos timorenses é muito mais recente e, em certos aspectos, como o linguístico, ainda necessita de ações do Estado para se consolidar.

Depois de chegar à Índia em 1498 e conquistar Malaca em 1511, os portugueses investiram em direção à Ilha de Timor, que a esta altura já estava profundamente envolvida em uma rede de comércio mais ampla, iniciando comércio direto, provavelmente por volta de 1515. No entanto, não se estabeleceram de imediato nesta ilha. A base concentrou-se em Solor, de onde os sacerdotes dominicanos supervisionavam o comércio de sândalo com reinos timorenses, nas costas oeste e sul da ilha: Kupang, Lifau (Oecussi), Camenaça (DURAND, 2009). O sândalo era abundante na ilha e os portugueses passaram a controlar uma lucrativa rede de comércio marítimo no leste asiático, formando a zona Flores-Solor-Timor (GUNN, 1989).

O estabelecimento permanente em Timor ocorreu somente cerca de um século depois, em 1636, quando os holandeses os expulsaram de Solor, fixando-se principalmente no oeste, na atual região de Kupang, Indonésia (DURAND, 2009). Nesse primeiro momento, a presença em território timorense caracterizou-se, em grande parte, pela atividade dos padres dominicanos, o que provocou o aumento do prestígio de Portugal e, ao mesmo tempo, do catolicismo. A língua portuguesa – que era ensinada pelos padres que buscavam catequisar principalmente os cidadãos nativos mais influentes, ligados aos líderes dos povos locais – apesar de possuir status alto, era usada por uma pequena fração da população, principalmente em contextos específicos como no âmbito da administração oficial, da instrução, do comércio, da religião católica e em interações com portugueses.

No entanto, as disputas travadas com os holandeses em outros territórios se repetiram em solo timorense e, ao mesmo tempo, os portugueses tiveram que enfrentar forte resistência de boa parte dos reinos locais. Além disso, a presença portuguesa na Ilha de Timor experimentou a oposição de um grupo de mestiços portugueses e timorenses, chamados “topasses”. Esse grupo alcançou grande ascensão, ora travando severas batalhas, ora estabelecendo acordos com a administração portuguesa local.

Esse período foi marcado por grande número de rebeliões, conflitos, alianças e acordos entre todas as partes envolvidas: povos locais, portugueses, holandeses e topasses. Em meados

do século XVIII, depois de haverem sido expulsos de Kupang pelos holandeses e fixado sede em Lifau (Oecussi), os portugueses foram cercados por topasses e forçados a se retirar. Fugindo para o leste, estabeleceram a nova capital em Díli em 1769.

Neste momento, a Ilha de Timor estava dividida entre três potências, com os portugueses no nordeste, os holandeses no sudoeste, e os topasses na parte norte e central da ilha no controle do sândalo como o principal recurso (GUNN, 1989). Com a chegada em Díli, muitos reinos do leste reconheceram a autoridade portuguesa. No entanto, a política de cobrança de impostos somada à comprovação de sua capacidade de resistir aos portugueses fizeram com que muitos reinos deixassem de ser leais à coroa de Portugal. Em 1769, por exemplo, 42 reinos timorenses reconheceram a autoridade de Portugal e, em 1810, apenas 16 continuavam a pagar impostos (DURAND, 2009).

De fato, a resistência timorense se caracteriza como a expressão de um aspecto cultural dos povos locais e foi para os portugueses um dos principais entraves aos interesses da metrópole. Em toda a parte, desde Kupang, passando por Lifau, até Díli e a parte leste da ilha, sempre o *funu* timorense esteve presente. *Funu* é a expressão em tétum referente à *guerra* que, segundo Gunn (1989), diz respeito a uma forma enraizada de encarar a luta como um ritual, que se manifesta ao longo dos tempos contra os forasteiros e entre os próprios reinos. Gunn (1989) cita um escrito do governador de Castro, quem avaliava a conduta bélica timorense e a dificuldade portuguesa de promover uma dominação completa:

In particular, de Castro attributed blame to the kidnapping of individuals (into slavery), the theft of animals or the usurpation of land, complicated by the lack of well-defined boundaries between the *reinos*. While finely tuned dispute resolution mechanisms existed among the *reinos*, especially where they were allied, the converse was the case when the disputants were from opposing *reinos*. In such a case, if the ambassador to the court of the opposing *reino* returned empty-handed, preparations for war would begin immediately. Then a contract would be made with potential allies or vassalmanes offering indemnities in the form of buffaloes or gold to potential victims of war. In this *jeux de mort*, the two sides would engage emissaries in a ritual encounter before engaging in combat. Combat, writes de Castro, consisted of firing several rime shots at great distance. While the combat often ensued for a month at a time, it concluded only when one side suffered a fatality from a musket ball. The victorious party would sever the victim's head and both sides would retire until the dead person was interred, only to resume the combat. The war would conclude with the capture of the enemy's village, its sacking, and its destruction to ashes. Survivors would head off to the bush like animals while prisoners would be killed or, if spared, became enslaved. But if war breaks out between the kingdoms and the government, de Castro continues, matters transpire pretty much the same way because one can never muster sufficient force in Timor to punish the rebels (GUNN, 1989, p. 158).

Considerado como algo endêmico à cultura dos reinos locais, paradoxalmente, é esse *funu* timorense (cultura da guerra), que tanto opôs forças contra a empresa colonial, que vai ser

fator preponderante para o triunfo da guerrilha na época da invasão indonésia e vital para o não apagamento total dos vínculos entre Timor e Portugal e conseqüentemente para a sobrevivência da língua portuguesa em solo timorense.

A capacidade de resistir dos povos timorenses era ainda potencializada pelo fato de ser fragmentada, isto é, a falta de um único sistema dominante na ilha tornava a conquista de (ou aliança com) determinado reino sempre uma vitória parcial, deixando muitos outros reinos de fora. Por outro lado, essa mesma falta de unidade impediu que qualquer rebelião fosse coordenada em toda a ilha, pois não havia uma única nação de Timor (GUNN, 1989).

Nesse contexto de disputas, Portugal e Holanda começaram a negociar a delimitação de fronteiras na ilha e outros domínios na região. Um acordo assinado em 1851 estabeleceu pela primeira vez a fronteira no centro da ilha, contudo, ainda haveria alguns empasses e negociações até a definição final em 1914 (DURAND, 2009).

Os anos finais do século XIX foram os que marcaram o verdadeiro começo da colonização portuguesa em Timor (DURAND, 2009). Os reinos timorenses continuavam a opor-se à presença portuguesa, no entanto, a importação de armas modernas e o reforço de tropas enviadas da Índia e da África passaram a viabilizar uma supremacia portuguesa. Somente neste momento, Portugal começou de fato a implantação de um projeto colonial, marcando uma transformação político-administrativa. O governo português dividiu seu território em onze distritos militares (semelhante a divisão atual) e passou a impor sua autoridade de forma mais severa aos reinos rebeldes. Na área da educação, o ensino formal foi alterado. Os padres perderam a primazia que detinham, passando a responder não somente à Igreja, mas agora também ao Estado. Os objetivos e conteúdos foram modificados e o ensino da língua portuguesa deveria servir como ferramenta de assimilação social e política. Contudo, houve ao mesmo tempo uma redução no número de escolas (ALBUQUERQUE e TAYLOR-LEECH, 2012).

A partir do declínio dos recursos de sândalo (por excesso de corte) e com situação financeira local bastante crítica, o governo português implementou a prática de trabalhos forçados, sobretudo, na plantação de café, escolhida como cultura a substituir o sândalo como fonte principal de recursos para a coroa portuguesa. Os timorenses eram forçados a entregar 20% da sua colheita às autoridades portuguesas (DURAND, 2009).

Surge também nesse período um processo inicial de modernização no território, sobretudo em Díli e seus arredores. A instalação de iluminação pública, a criação de um serviço de água potável, a construção de um hospital moderno, estradas, linhas telefônicas e a abertura das primeiras escolas públicas são exemplos dessas mudanças (DURAND, 2009).

Com relação aos reinos timorenses, a estratégia colonial baseava-se em manter alianças através de uma administração militar e judicial baseada nos direitos tradicionais, porém, colocando a autoridade e a lei portuguesas acima. Contudo, a influência cultural e linguística portuguesa permanecia limitada a uma pequena parcela da população. A política de trabalhos forçados, entre outros desacordos, fez deste período um momento de intensas batalhas.

Com o reforço externo de forças adicionais, cerca de 10.000 homens, os portugueses renovaram forças para suportar todas as revoltas. As guerras travadas contra o reino de Manufahi, no final do século XIX e início do XX, por exemplo, são uma mostra da resistência violenta que os timorenses impuseram em oposição ao aumento do domínio português, apesar de os portugueses possuírem um armamento muito maior e mais poderoso. O referido conflito durou mais de quinze anos e foram necessárias três grandes campanhas militares para que os portugueses pudessem triunfar. Somente nos últimos combates, nos anos de 1911/1912, teriam sido mortos entre 15.000 e 25.000 timorenses, mais de 5% da população da época (DURAND, 2009).

Com as guerras da segunda metade do século XIX, muitos liurais rebeldes foram mortos ou presos. Os portugueses aumentaram seu poder sobre os reinos retirando o controle das terras não cultivadas das mãos dos liurais e tornando-as "propriedades" do Estado. Os governadores portugueses também forçavam os chefes a cobrarem impostos para o governo colonial, embora permanecesse certa autonomia na administração local.

As tradições locais também não sofreram muita intervenção portuguesa, no entanto, não houve nenhuma medida capaz de unir certas culturas para gerar uma identidade "nacional". Ao invés disso, o papel do Estado Português em Timor crescia na metade leste da ilha, iniciando a criação de uma cultura de identidade lusitana que, muito mais por causa da fé católica do que da generalização da língua portuguesa<sup>2</sup>, distanciava-se cada vez mais da parte ocidental ligada, a esta altura, a um projeto colonial holandês (GUNN, 1989). Foi apenas com a ascensão dos partidos nacionalistas timorenses que esse panorama começou a mudar. No entanto, isso ocorreu somente depois do período da segunda guerra mundial.

A Segunda Guerra Mundial afetou Timor-Leste profundamente. Em dezembro de 1941, tropas australianas e holandesas invadiram o território português, temendo que os japoneses usassem a ilha para invadir a costa norte australiana através do Mar de Timor (DURAND, 2009; GUNN, 2011). No início do ano seguinte, os japoneses de fato atacaram a ilha com mais de 20

---

<sup>2</sup> Embora o número de escolas fosse incrementado com as escolas oficiais, concentradas principalmente na capital, nas décadas que antecederam a descolonização (ALBUQUERQUE e TAYLOR-LEECH, 2012).

mil homens. As tropas aliadas, por outro lado, apenas contavam com cerca de 1.200 combatentes e os portugueses não chegavam a 150 soldados em território timorense.

A resistência dos aliados somente foi possível com o apoio da comunidade local timorense que lhes permitia mover e se esconder em áreas onde eles não poderiam ter sobrevivido sem ajuda. No entanto, os australianos decidiram evacuar suas tropas dois anos depois, lavando consigo quinhentos e quarenta portugueses. Os timorenses, incluindo muitos liurais, ficaram e se tornaram as principais vítimas deste conflito. Por volta de 50 mil timorenses morreram durante este período, número que corresponde a cerca de 10 a 15% da população à época. Por outro lado, as perdas australianas não passaram de 40 homens, as de Portugal por volta de 75 pessoas e as do Japão próximo a 1.500 soldados.

Ao contrário do que aconteceu em outros países do Sudeste Asiático, o fim da guerra, não germinou um movimento nacionalista em Timor-Leste (GUNN, 1989). O processo de descolonização veio a desenvolver-se a partir de um lento despertar da consciência político-nacionalista leste-timorense e com a mudança de rumos causada pela Revolução dos Cravos em Portugal.

Uma das primeiras manifestações anticoloniais com matizes nacionalistas foi a chamada Revolta de Viqueque, uma rebelião causada pela chegada, nesse distrito, de um grupo de indonésios exilados pelo governo português (DURAND, 2009; GUNN, 2011). O conflito, que foi controlado em uma semana, levou à morte cerca de 500 a 1000 pessoas em 1959.

Nessa época, também ocorria uma expansão educacional promovida pelo governo português e a língua portuguesa ganhou novo impulso. No entanto, os timorenses que passaram a ter acesso à educação, começaram a formar uma pequena elite local, que veio a ser o berço de um movimento nacionalista anticolonial (GUNN, 2011).

Outro fator que ajudou a promover uma consciência política dos timorenses foi uma resolução da ONU de 1960 que colocou Timor-Português na lista de territórios a descolonizar. Porém, com a descolonização a caminho, a Indonésia (já independente da Holanda) passou a tentar desestabilizar o território com vistas a uma futura integração. É nesse contexto que se incluem conflitos na região de Passabe, no enclave de Oecussi-Ambeno, onde tropas indonésias atacaram um posto militar com morteiros, provocando uma resposta violenta das populações fronteiriças em 1966. Várias aldeias foram incendiadas até que uma resposta dos militares portugueses colocasse fim às tensões (DURAND, 2009).

Nessa altura, o jornal *Seara*, publicado pela Diocese de Díli desde 1948, passou a ser veículo de divulgação de ideias nacionalistas, através de artigos escritos por nomes como Francisco Xavier do Amaral, Nicolau Lobato, Xanana Gusmão, José Ramos-Horta, Mari



Alkatiri e Mário Carrascalão (DURAND, 2009; GUNN, 2011). Em Portugal, por sua vez, a mudança de regime político causada pela Revolução dos Cravos, em 1974, provocou uma verdadeira guinada na condução colonial. O novo governo proclamou imediatamente o fim das guerras coloniais. Em seguida, criou uma Comissão para a Autodeterminação de Timor e aprovou lei estabelecendo um plano para a independência timorense. O governo local, por sua vez, autorizou a criação oficial de partidos políticos e começou a organizar o processo de entrega do território.

Três partidos se destacaram no cenário: União Democrática Timorense (UDT) favorável a um processo de independência gradual; Associação Social-Democrática Timorense (ASDT) que mais tarde se tornaria Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETILIN), defensora de um imediato controle timorense da administração; e Associação Popular Democrática Timorense (APODETI), que postulava uma integração do território à Indonésia.

Sob uma atmosfera de ameaça indonésia, os dois maiores partidos, UDT e FRETILIN, formaram uma coligação, em janeiro de 1975. No entanto, Jakarta soube manobrar muito bem a situação para criar as condições necessárias à anexação do território. Primeiramente, eles tentaram conseguir apoio de Portugal, inclusive, sequestrando oficiais e civis como forma de pressão. Como Portugal não cedeu, o governo indonésio buscou ajuda nos Estados Unidos. Com a alegação de que a FRETILIN era um partido comunista que provavelmente desestabilizaria a região, o presidente americano Gerald Ford não hesitou em apoiar o governo do General Suharto (DURAND, 2009). O plano a ser colocado em prática (chamado Operação Komodo) previa a criação de conflitos que desestabilizassem o processo de organização política timorense, autorizando a intervenção indonésia. Então, os militares indonésios chamaram membros da UDT para uma reunião em Jacarta, onde informaram que não aceitariam um governo com participação da FRETILIN. Para evitar uma invasão, a UDT rompeu a aliança estabelecida e executou um golpe para assumir o controle do território. Eles prenderam as armas das forças portuguesas e tomaram Díli em 11 de agosto de 1975. A FRETILIN, por sua vez, reagiu com maior força e rapidamente tomou Díli e passou a controlar grande parte do território. Os portugueses deixaram a capital e se refugiaram na Ilha de Ataúro. Essa curta guerra civil provocou entre 1.500 e 3.000 mortes. Cerca de 10.000 pessoas em redor dos líderes da UDT fugiram para Timor Ocidental (DURAND, 2009; GUNN, 2011).

No entanto, a Indonésia lançou um novo plano (Operação Seroja) e passou a agir mais intensamente na região da fronteira terrestre. Em outubro, as forças de Suharto já tinham invadido e capturado de pelo menos seis cidades. A FRETILIN, que continuava a reconhecer a soberania portuguesa, então, solicitou a Portugal que assumisse o compromisso de concluir o

processo de concessão de independência e, ao mesmo tempo, fez um pedido à ONU para que enviasse uma força de paz. Como não houve respostas, os líderes da FRETILIN decidiram proclamar unilateralmente a Independência da República Democrática de Timor-Leste, em 28 de novembro de 1975. Francisco Xavier do Amaral, então presidente da FRETILIN, assumiu o cargo de Presidente da República ao lado de Nicolau Lobato como Primeiro-Ministro.

Com uma classe dirigente lusófona, a língua portuguesa seguiria gozando do status língua oficial e da administração na nova República. No entanto, dois dias depois da Proclamação da Independência, alguns representantes da UDT e da APODETI assinaram a chamada Declaração de Balibó, em que solicitavam à Indonésia uma intervenção no território. O exército indonésio invadiu Timor-Leste em 7 de dezembro de 1975. No dia seguinte, os portugueses deixaram a Ilha de Ataúro, rumando para Portugal. Por sua vez, a ONU emitiu posição condenando a intervenção militar, no entanto, nenhuma força de interposição foi enviada.

Jacarta acreditava que os combates durariam menos de duas semanas. Porém, apesar de contar com pesado armamento e com mais de 10 mil homens, as forças indonésias encontraram grandes dificuldades diante de uma resistência muito combativa. No final de 1976, o exército mal controlava as principais rodovias do país. Contudo, foram ganhando terreno com o passar do tempo, chegando a capturar e/ou matar a maioria dos principais líderes (DURAND, 2009).

Mais de 450 mil timorenses que haviam se refugiado nas montanhas voltaram à planície, pois as FALINTIL (Forças Armadas de Libertação e Independência de Timor-Leste), braço militar da FRETILIN, haviam perdido as condições de garantir segurança a eles. Grande parte dessas pessoas (mais de 300 mil) foram enviadas para campos de concentração. Entre 1975 e 1979 mais de 80 mil timorenses morreram devido à fome e a doenças (CAVR, 2005).

Para a Frente Armada, o uso do português significava um contraponto à língua indonésia no âmbito da luta cultural, além de ser a língua que tinha um padrão de escrita mais desenvolvido (RUAK, 2001). Contudo, essa língua, que até este momento dominava o espaço de comunicação entre os combatentes, perdeu espaço para o tétum à medida que seus principais líderes lusófonos iam sendo abatidos.

Em 1979, a situação já indicava que apenas pequenos grupos de resistência permaneciam no território. Isso fez com que houvesse uma reestruturação na forma de luta timorense. Com a liderança de Xanana Gusmão, um dos poucos líderes lusófonos que sobreviveu, a resistência passou a se organizar em guerrilha móvel (DURAND, 2009). Foi criada a chamada Frente Clandestina, um núcleo de resistência popular baseado na colaboração da população com os guerrilheiros.

Após uma série de grandes operações fracassadas para tentar capturar Xanana Gusmão, os militares indonésios aceitaram uma mesa de negociação da paz. No entanto, não houve acordo. Os indonésios queriam a rendição, os timorenses reivindicavam a participação da ONU e a organização de pleito de autodeterminação.

Depois de um breve cessar fogo, os conflitos retornaram, porém, a comunidade internacional permanecia alheia ao que ocorria em Timor-Leste. Não obstante, a chamada Frente Diplomática, estabelecida no exterior, não media esforços para chamar a atenção para o caso de Timor.

O panorama começou a mudar somente a partir de 1989, quando o governo de Suharto possibilitou uma abertura parcial do território (DURAND, 2009). A visita do Papa João Paulo II em outubro desse ano e a atribuição do Prêmio Nobel da Paz, em 1996, a José Ramos-Horta, um dos principais líderes da frente diplomática, junto com seu compatriota Bispo Dom Ximenes Belo, destacado defensor da causa timorense em Timor, movimentou a juventude local e a comunidade internacional, que, enfim, voltaria suas atenções para Timor (GUNN, 1989).

Outro fato marcante para que a opinião estrangeira pudesse ser afetada foi o chamado Massacre de Santa Cruz, ocorrido em 1991. O ataque a um grupo de jovens que fazia uma manifestação de protesto e em homenagem a um jovem morto, na semana anterior, por soldados indonésios foi filmado por um jornalista inglês e amplamente difundido no mundo inteiro. Isso afetou a imagem da Indonésia frente a comunidade internacional. O país sofreu sanções e cortes de investimento de parceiros importantes como o próprio Estados Unidos, que suspendeu a assistência militar. Por fim, a captura de Xanana Gusmão em 1992 e, principalmente, a queda do presidente Suharto em 1998 também foram decisivos para a assinatura do acordo de maio de 1999, que permitiu a organização de um plebiscito de autodeterminação.

Foi enviada ao território uma equipe Nações Unidas (UNAMET) para preparar a consulta pública. Sendo de carácter exclusivamente administrativo, essa equipe descobriu que as milícias treinadas e armadas pelas forças indonésias estavam atuando para intimidar os independentistas, causando ataques e mortes. Mais de 90 mil pessoas subiram às montanhas para se refugiar. Apesar disso, em 30 de agosto de 1999, mais de 98% dos timorenses foram votar. Prevendo a derrota nas urnas, mesmo antes do anúncio final, alguns edifícios públicos foram incendiados e destruídos. A divulgação do resultado (cerca de 78% a favor da independência), no início de setembro, marcou um momento de extrema alegria e ao mesmo tempo uma intensificação da violência, que se espalhou por todo o território, somente comparável com os primeiros dias de invasão, em dezembro de 1975. As milícias e algumas unidades do exército indonésio foram responsáveis por um grande derramamento de sangue

(cerca de 1.400 mortes) e destruição de quase toda a infraestrutura do país, incluindo escolas, estradas, prédios públicos e residências de civis. Aproximadamente 300 mil pessoas se deslocaram em fuga para Timor Ocidental, enquanto numerosas execuções sumárias forçaram centenas de milhares de timorenses a fugir para as montanhas (CAVR, 2005).

Foi somente com a chegada de uma força militar da ONU, a *International Force East Timor* (INTERFET), em 20 de setembro, que o terror teve fim. No mês seguinte, o Conselho de Segurança da ONU designou uma nova missão, a *United Nations Transitional Administration for East Timor* (UNTAET), com o fim de preparar Timor-Leste para a independência.

A UNTAET abrigou o I Governo Transitório, que ficou a cargo do Administrador Transitório, Representante Especial do Secretário-Geral das Nações Unidas, o diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Mello. Seu mandato iniciou em 25 de outubro de 1999 (data da criação da UNTAET). Nesse período, Mello acumulou os poderes legislativos, regulamentares e executivos para comandar a chegada de ajuda humanitária e o início da reconstrução da infraestrutura. Sua atuação foi fundamental também para o estabelecendo de uma transição progressiva do controle do país para os timorenses (GUNN, 2011). Com o passar do tempo, o processo chamado de “timorização” promoveu a inclusão de cidadãos timorenses na Administração Transitória. Na prática, o I Governo Transitório caracterizou-se por ser um governo misto de transição, composto por elementos da ONU e líderes timorenses.

Uma maior autonomia foi outorgada aos timorenses com a formação do II Governo Transitório. Estabeleceu-se um Conselho de Ministros, composto somente por timorenses, embora ainda subordinado à UNTAET. Tendo o Dr. Mari Alkatiri como Ministro-Chefe do Conselho, o II Governo Transitório conduziu o país entre 20 de setembro de 2001 e 19 de maio de 2002. Foi o período em que se formou a Assembleia Constituinte e que foram realizadas eleições presidenciais. Em abril de 2002, Xanana Gusmão, o maior líder vivo da resistência, foi eleito Presidente da República com 82% dos votos.

No que diz respeito à língua oficial a ser adotada, houve um grande debate que mobilizou o país às vésperas da Constituinte. Diante da realidade multilinguística dos povos que passaram a formar parte da nação timorense e considerando a memória colonial portuguesa e da ocupação indonésia, as discussões se caracterizaram por argumentações pró e contra a adoção das consideradas principais línguas presentes na nação em construção. Nesse cenário, receberam destaque a língua tétum-praça, a língua indonésia, a língua inglesa e a língua portuguesa.

Tornou-se amplamente conhecido um discurso que proferiu o linguista australiano Geoffrey Hull durante o 1º Congresso do Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT) em 2000 – que antecipara as discussões da Assembleia Constituinte – em que defendeu irrestritamente a adoção da língua portuguesa como língua oficial de Timor-Leste juntamente com o tétum (HULL, 2001). A principal via de argumento de se juntar o português, língua do colonizador, ao tétum, língua franca nacional, como língua oficial se fundamentou no aspecto histórico das relações que ligam Timor a Portugal e a importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. Costa (2012), por exemplo, afirma que há legitimidade na escolha da língua portuguesa pelo seu valor simbólico e pelos aspectos afetivo, identitário e de língua de resistência. Hull (2001) também destacou o aspecto representativo da língua portuguesa ao argumentar que o processo da colonização efetivado pelos portugueses não obstruiu a identidade e as línguas maternas da nação, tal como fez a invasão indonésia. Além disso, argumentou que sempre existiu uma relação de harmonia entre o português e o tétum-praça, sendo a primeira a origem de muitas contribuições ao enriquecimento da língua local. Já o inglês não deveria ser visto como opção de companheira do tétum como língua oficial, por ser uma língua que tende a suplantar pelo seu prestígio as outras línguas locais, gerando nos falantes um complexo de inferioridade com relação às suas línguas maternas. A língua indonésia, por sua vez, foi refutada por ser de impacto bastante recente e superficial, e por representar uma política linguística de desvalorização das línguas locais em nome da unidade nacional (CARNEIRO, 2010).

A Constituição timorense acabou por reconhecer a língua portuguesa como língua oficial, compartilhando deste status com a língua tétum-praça. A língua indonésia e a língua inglesa foram assinaladas como línguas de trabalho, podendo ser usadas no âmbito da administração pública quando for necessário.

Com a aprovação do texto final da Constituição, a Restauração da Independência foi formalmente proclamada em Díli em 20 de maio de 2002, refundando, assim, a República Democrática de Timor-Leste. O novo país optou por um sistema político semipresidencialista, onde o Chefe de Estado é o Presidente da República, eleito por voto direto para um mandato de 5 anos. Ao Presidente da República cabe convocar o líder do partido mais votado ou da coligação com maioria parlamentar para formar o Governo. Um nome é então indicado pelos deputados integrantes do Governo e nomeado pelo Presidente da República como Primeiro Ministro. O Primeiro-Ministro se torna o Chefe do Governo, que passa a conduzir e executar a política geral do país. O Governo é constituído pelo Primeiro-Ministro, pelos Ministros e pelos

Secretários de Estado, que são todos nomeados também pelo Presidente da República, a partir da indicação do Primeiro Ministro.

Com essa prerrogativa, ao tomar posse como presidente, Xanana Gusmão nomeou Mari Alkatiri como Primeiro Ministro. Os integrantes da Assembleia constituinte, por força da própria Constituição, passaram a compor o primeiro Parlamento Nacional.

## 2.1 OS GOVERNOS CONSTITUCIONAIS E AS POLÍTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

O I Governo Constitucional dirigiu o país de 20 de maio de 2002 até 26 de junho de 2006. No Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN), lançado ainda em 2002, a Educação foi colocada como um pilar importante na estratégia para reduzir a pobreza e alavancar o desenvolvimento da Nação (RAMOS e TELLES, 2012). Depois dos distúrbios de 1999, quase todas as escolas do país se encontravam total ou parcialmente destruídas e grande parte dos professores, que eram indonésios, abandonaram o país. A educação formal no país somente voltou à regularidade no ano de 2001.

Durante o I Governo Constitucional houve uma recuperação deste cenário, principalmente possibilitada pela ajuda financeira externa e pela política de recrutamento de pessoas, que embora sem formação específica, se voluntariaram para compor o novo quadro de professores do país. Segundo dados do próprio Ministério da Educação (TIMOR-LESTE, 2007 – PDN), entre 2001 e 2006 o número de professores na educação primária aumentou de 3.860 para 5.343, proporcionado uma queda na relação aluno-professor de 45:1 para 30:1. Na educação secundária, o número de professores aumentou de 855 para 1.520 e o número de estudantes passou de 20.920 para 31.661. Ao nível do ensino técnico-profissional, o número de estudantes aumentou de 2.295 para 3.052, contudo, o número de professores baixou de 203 para 117 docentes.

A prioridade essencial no momento era, sem dúvidas, a luta contra a pobreza e o PDN focou-se, portanto, na necessidade de crescimento econômico. Não obstante, o Plano destaca o setor da educação como fundamental para o progresso e consolidação do país. No que tange às línguas, o I Governo Constitucional apenas cita genericamente entre seus objetivos a necessidade de facilitar a transição no âmbito escolar para as novas línguas oficiais (TIMOR-LESTE, 2002 – programa do I governo).

O mandato de Mari Alkatiri, no entanto, não cumpriu os 5 anos previstos na Constituição, pois o Primeiro-Ministro renunciou ao cargo, na esteira da chamada Crise de

2006. Essa expressão é usada para designar um violento conflito armado entre militares das Forças Armadas (F-FDTL) e integrantes da Polícia Nacional (PNTL). Os problemas começaram com o descontentamento de um grupo de militares que alegavam discriminação regional. Depois de algumas manifestações, eles foram demitidos da corporação. Em seguida, verificou-se alguns conflitos e tumultos em Díli. Quando o grupo de rebeldes recebeu reforço de alguns policiais da PNTL insatisfeitos, um grande confronto se estabeleceu, reunindo os rebeldes e apoiadores contra as forças da Polícia Nacional (PNTL). Milhares de pessoas (cerca de 20 mil) deixaram Díli após a disseminação de boatos de que haveria um grande confronto entre PNTL e os militares rebeldes. De fato, ocorreram conflitos entre as duas forças, contabilizando 30 mortes, milhares de casas incendiadas e uma massiva deslocação da população (GUNN, 2011).

Com a queda do Primeiro-Ministro, José Ramos-Horta foi empossado como novo Chefe do Governo pelo Presidente da República em 10 de julho de 2006, dando início ao II Governo Constitucional. Esse governo completou o período estabelecido para o primeiro mandato sob o olhar atento da comunidade internacional que, preocupada com a instabilidade do país, passou a questionar a atuação da ONU no fornecimento de apoio adequado. A resposta da entidade foi o envio, em agosto, da quinta missão da ONU em Timor-Leste, chamada *United Nations Mission in Timor-Leste* (UNMIT), para apoiar a estabilidade democrática nacional, principalmente fortalecendo o setor da segurança e a reconstrução da força policial timorense.

Com relação à área da Educação, apesar do curto período de tempo (apenas nove meses), o Governo de Ramos-Horta é marcado pela criação do Ministério da Educação e da Cultura, através do Decreto-Lei nº 13/2006, de 09 de agosto. Seu governo lançou ainda dois documentos importantes que indicam a forma como o país começou a encaminhar as políticas relacionadas às línguas. Na Lei Orgânica do Ministério da Educação, aprovada no final de 2006, são definidas as principais atribuições do novo Ministério, assim com as suas áreas de atividade fundamentais. O texto da lei cita a reintrodução das línguas oficiais nas escolas, estabelecendo suas posições no quadro educativo do país: a língua portuguesa figura como língua de instrução, enquanto a língua tétum deve funcionar como auxiliar didático.

Ainda em 2006, o Governo aprovou a Política Nacional de Educação e da Cultura 2006-2010, onde apresentava, entre outras, uma série de propostas e objetivos relacionados às línguas. Primeiramente, reforçava o exposto na Lei Orgânica, estabelecendo como objetivo da Educação e Cultura acelerar a reintrodução da língua portuguesa e do tétum nas escolas. Pontuava mais especificamente a implementação das línguas oficiais e nacionais como identidade cultural, destacando o direito e o dever dos cidadãos timorenses de preservar,

defender e valorizar o patrimônio cultural do país. Reforçava também o lugar da língua portuguesa como língua de instrução, além de colocar a formação e capacitação de professores em português como um princípio orientador da formulação e implementação das políticas, dos planos e programas de educação e cultura. O Plano ainda estabelecia uma política específica para a língua portuguesa, definindo que o Ministério deveria desenvolver materiais de educação primária, em português, em conformidade com o desenvolvimento do currículo e estabelecer como requisito que todos os professores fossem suficientemente fluentes em português para lecionar nos níveis e disciplinas correspondentes.

O III Governo Constitucional teve um interino como Chefe do Governo, pois José Ramos-Horta passaria de Primeiro-Ministro à Presidente da República, depois de ser eleito no pleito presidencial de 2007. Esse Governo pode ser considerado como um Governo de Transição, em que Estanislau da Conceição Aleixo Maria da Silva governou o país de 20 de maio até 08 de agosto de 2007, quando o Presidente eleito daria posse a um novo Primeiro-Ministro indicado pelo Parlamento.

Por ter sido de curta duração, o governo interino não foi capaz de implementar a Resolução Governamental que definiu, no governo anterior, a Política Nacional de Educação. Houve tempo, porém, de se produzir um documento para avaliar e projetar os rumos do desenvolvimento, com o propósito de agilizar o processo de transição e de facilitar a continuidade das políticas educativas. As conclusões contidas nesse documento indicaram que a maioria dos projetos e programas estavam ainda em fase inicial de desenvolvimento. Segundo o relatório, os desafios para os governos seguintes se encontravam na necessidade de aumentar a taxa de presença de crianças e jovens na escola, na melhoria de desempenho dos estudantes, no fornecimento de materiais de ensino, na construção de um quadro de professores com formação adequada, na melhoria das condições das escolas e na superação das dificuldades relacionadas ao uso efetivo das línguas de instrução (RAMOS e TELLES, 2012).

Em 8 de agosto de 2007, no uso de suas atribuições, o Presidente Ramos-Horta nomeou Xanana Gusmão como Primeiro-Ministro, estabelecendo o IV Governo Constitucional. As eleições parlamentares de junho do mesmo ano haviam garantido ao novo governo uma sólida base de apoio parlamentar, possibilitando a criação de um projeto político reformador com vistas ao desenvolvimento social e econômico do país (TIMOR-LESTE, 2007 – programa do iv governo).

O Programa do IV Governo, no que tange às questões linguísticas, destaca primeiramente a falta de uma política clara, nos governos anteriores, sobre o papel da língua de ensino como fator primordial da unidade nacional. Mesmo assim, repercutindo as discussões



em torno da língua de ensino, o governo propõe, de maneira genérica, o “reequacionamento da problemática da língua oficial de instrução e do ensino de outras línguas, incluindo as línguas nacionais, o inglês e/ou o indonésio, como línguas de trabalho” (TIMOR-LESTE, 2007 – programa do iv governo). Há, assim, uma pequena sinalização de abertura às línguas nacionais e ao inglês e indonésio. O Programa cita ainda a necessidade e o compromisso do novo governo em assumir uma política de promoção e valorização do tétum.

Nesse governo, a chamada Política Nacional de Educação, aprovada no governo anterior, recebeu uma revisão antes de começar a ser implementada. No que diz respeito à questão linguística, no entanto, manteve como um dos objetivos primordiais acelerar a reintrodução das línguas oficiais nas escolas. Estabeleceu ainda como um propósito do governo a aprovação de uma Lei de Bases para a Educação, atendendo à necessidade de um enquadramento jurídico regulamentar para o setor.

Em 2008, então, foi aprovada a Lei de Bases da Educação, que pode ser considerada como um dos principais instrumentos da Política de Educação de modo geral e, especificamente, de Política Linguística timorense. Segundo Ramos e Telles (2012), os primeiros governos tiveram que dedicar quase que exclusivamente às necessidades mais urgentes e imediatas após o colapso da educação ocorrido em 1999, no entanto, conduziram suas políticas educativas sem uma normatização clara e sólida que os sustentassem legislativamente, evidenciando a necessidade de defini-las dentro de um enquadramento jurídico legal. A Lei de Bases, entre outras normas, estabeleceu a universalização do Ensino Básico de nove anos com matrícula obrigatória e gratuita, reforçou a garantia da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares e previu medidas destinadas a proporcionar uma escolaridade efetiva a todos (RAMOS e TELLES, 2012). Até esse momento, o sistema de ensino estava organizado de acordo com um modelo chamado seis-três-três: Ensino Primário (seis anos), Pré-Secundário (três anos) e Ensino Secundário (três anos). Com a Lei de Bases, o Ensino Básico passou a englobar os primeiros nove anos de escolarização, dividindo-se em três ciclos: 1º Ciclo (do 1º ao 4º ano); 2º Ciclo (5º e 6º ano); e 3º Ciclo (do 7º ao 9º ano). Depois desta etapa, os alunos são submetidos a exames (chamados Exames Nacionais) que selecionam os que obtêm melhor classificação para o Ensino Secundário, que, por sua vez, é dividido em Secundário Geral e Secundário Técnico e tem a duração de três anos letivos. Depois disso, mais uma vez os Exames Nacionais vão selecionar aqueles que conseguirem, agora, uma vaga no Ensino Superior na Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL), única universidade pública do País.

Sobre a questão das línguas, a Lei de Bases abona o status dado ao português e ao tétum pelos documentos oficiais anteriores, confirmando-as como as línguas de instrução do sistema educativo. Para o Ensino Básico, porém, além de garantir o domínio das línguas portuguesa e tétum, o Lei abre novos espaços, estabelecendo como objetivo para esse nível a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, assim como o conhecimento das línguas nacionais. Da mesma forma, o Ensino Secundário, que dura três anos e se divide em curso geral e técnico vocacional, deve ofertar obrigatoriamente, além do português, componentes de língua e cultura timorenses. Além disso, em ambos os níveis de ensino, a Lei define que o ensino-aprendizagem das línguas oficiais deve ser estruturado de forma que todos os outros componentes curriculares contribuam, sistematicamente, para o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção, orais e escritos, em português e tétum (TIMOR-LESTE, 2008). De forma muito semelhante, o Ensino Superior também recebe a responsabilidade de promover e valorizar as línguas e a cultura timorenses. A Lei de Bases determina ainda que a partir de 2010 apenas os estabelecimentos de ensino que utilizem as línguas oficiais como línguas de instrução poderão integrar o sistema educativo timorense, salvo casos excepcionais a critério do Governo (TIMOR-LESTE, 2008 – Lei de Bases).

Apesar do estabelecimento normativo em torno das línguas oficiais de instrução, durante o IV Governo Constitucional emergiu um grande debate sobre a eficácia dessa abordagem. O Plano Estratégico Nacional da Educação 2011 -2030, lançado em julho 2011, sinalizou a intenção do Governo em adotar uma proposta de utilização das línguas maternas como língua de base no início da escolarização.

Inspirado por estudos que mostram que os alunos aprendem melhor quando a sua língua materna é utilizada na sala de aula e que a integração das línguas maternas, particularmente nos níveis iniciais, fornece uma base para a aquisição de competências de aprendizagem, o Governo propôs estudar a validade de um programa para introdução do uso das línguas maternas na educação pré-escolar com o objetivo de aumentar a inscrição das crianças, de reduzir as taxas de abandono escolar e de melhorar os resultados globais em relação à educação.

A argumentação para a adoção dessa abordagem se sustenta no fato de que em alguns distritos as crianças não têm um contato diário com as línguas oficiais antes de iniciarem seus estudos e que esta situação pode levar a alguns problemas de aprendizagem. Em defesa desta tese, o Governo expressa no Plano Estratégico o seguinte:

As experiências e os resultados das iniciativas locais e de estudos internacionais revelaram a importância do uso da língua materna do aluno para melhorar o desempenho educativo e para promover a EPT. A integração do uso da língua materna

como facilitadora na compreensão e acesso às línguas oficiais, em especial nos primeiros anos, tem impacto direto na acessibilidade, relevância e qualidade da aprendizagem. Este facto é substancial para o desenvolvimento da literacia e das competências matemáticas, funcionando como uma forma de estimular a aprendizagem das duas línguas oficiais: Tétum e Português. O uso da língua materna nas escolas como facilitadora da compreensão e aprendizagem, se se tornar efetivamente uma política, deve ser acompanhada pela formação adequada dos professores e o desenvolvimento e disponibilização de materiais didáticos, o que necessariamente levará tempo e envolverá um elevado número de recursos, para formar os professores das comunidades (TIMOR-LESTE, 2011 – Plano Estratégico 2011-2030).

Baseado não somente na falta de resultados expressivos no crescimento da língua portuguesa em território timorense, mas pautando-se também no baixo rendimento e grandes taxas de repetência e abandono escolar, o Ministério da Educação abriu espaço para o projeto chamado Educação Multilíngue Baseada na Língua Materna (EMBLI). Essa proposta foi lançada ainda em 2011 com o propósito de empreender um programa-piloto que visava testar a viabilidade do uso de línguas nacionais não oficiais como línguas de instrução no início da Educação Básica. Por ser experimental, o Programa abordou apenas três línguas maternas, faladas em três distritos diferentes: o Fataluku em Lautém, o Galolen em Manatuto e o Baikeno em Oecussi. Depois de dar formação aos professores e desenvolver material didático específico, as aulas começaram no ano letivo de 2013. Foram selecionadas duas escolas de educação infantil e duas escolas primárias de cada distrito. O programa previa ainda uma avaliação global dos resultados passados três anos de aplicação.

É preciso salientar que essa nova proposta não agradou parte do setor político, que via nela uma ameaça ao desenvolvimento das línguas oficiais, sobretudo, do português e ao processo de consolidação da identidade nacional vinculada à lusofonia. Foi assim que, apesar da maioria governista, em 7 de setembro de 2011, o Parlamento Nacional emitiu um documento, a Resolução 20/2011, em que expressa sua preocupação com a possibilidade de quebra do processo de consolidação da unidade e coesão nacionais.

Ora, para a preservação, aprofundamento e projecção no espaço e no tempo da relação desinteressada e complementar entre as duas línguas oficiais é fundamental acalentar um sistema de educação eficiente e homogéneo em todo o país **apenas baseado nelas**. Só assim se garante unidade, cultura e coesão nacionais. O desafio da paz permanente e da afirmação do Estado de Direito soberano não é compatível com vulnerabilidades internas susceptíveis de exploração com base na diferença. A diferença e o multiculturalismo são intrínsecos à identidade de Timor-Leste, e continuarão a ser, como sempre foram, elementos fundamentais da vida colectiva, **mas têm que ser enquadrados pelo objectivo maior da consolidação do Estado** em torno de uma identidade cultural e política forte e original na região sudeste asiática e no mundo (TIMOR-LESTE, 2011, grifos nossos).

Curiosamente, no mesmo dia em que emitiu a Resolução 20/2011, o Parlamento Nacional aprovou o Plano Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico proposto pelo Governo. Conhecido como Reforma do 3º Ciclo, esse Plano estabelece a educação bilíngue em tétum e em português como princípios gerais para a etapa final do Ensino Básico (RAMOS e TELLES, 2012). Na Área de Desenvolvimento Linguístico, às duas línguas oficiais é adicionado o ensino de inglês. A língua portuguesa, no entanto, deve gozar de uma carga horária superior às outras línguas do currículo.

O atraso na nomeação de Xanana Gusmão, gerado pelo Governo de Transição, criou um descompasso em relação ao período de troca de presidentes e primeiros-ministros. Quando o presidente eleito no pleito de 2012, Taur Matan Ruak, assumiu a presidência em 20 de maio, Xanana ainda tinha alguns meses para concluir seus cinco anos de mandato como Primeiro Ministro. No entanto, em agosto de 2012, o próprio Xanana Gusmão foi empossado novamente para cumprir seu segundo mandato, formando o V Governo Constitucional.

Nesse Governo, pela primeira vez, introduziu-se nas políticas de educação a possibilidade de se usar as línguas maternas como língua de instrução. Fundamentado na proposta do EMBLI, o Governo estabeleceu no seu Plano de Governo a introdução da Política de Ensino Multilíngue baseado nas Línguas Maternas de Timor-Leste. Essa política, voltada exclusivamente para o Ensino Pré-escolar e o Ensino Básico, tem como objetivo melhorar o acesso à educação, assegurar uma construção sólida de conhecimentos básicos e possibilitar uma transição sistemática para a aprendizagem das línguas oficiais. A forma do texto indica que, em casos que a língua constitui uma barreira à aprendizagem e ao sucesso escolar, as línguas maternas podem ser usadas e noutros casos, inclusive, devem ser usadas (TIMOR-LESTE, 2012).

O Ministério da Educação, por sua vez, lançou logo em seguida o Plano do Ministério da Educação 2013-2017. Para pôr em prática a política proposta pelo governo, esse documento prevê uma revisão do currículo do ensino pré-escolar, de modo a incluir línguas locais como línguas de ensino. Da mesma forma, estabelece para o Ensino Básico a introdução das recomendações da Política de Educação Multilíngue Baseada nas Línguas Maternas de Timor-Leste para o Ensino Básico. O Plano prevê ainda a formação de 5.000 professores do Ensino Básico nas línguas de instrução e sensibilização à utilização das línguas maternas e, para o Ensino Secundário, mantém as línguas oficiais como língua de instrução, estabelecendo a criação de Programas de Formação de Professores para a formação continuada de cerca de 3.500 professores nas línguas portuguesa e tétum.

Apesar das propostas de mudanças, o governo de Xanana Gusmão não completou seus cinco anos de mandato. Em fevereiro de 2015, ele apresentou carta de demissão alegando a necessidade de uma reestruturação profunda, uma abertura à nova geração para governar, não só a nível ministerial, mas também ao nível da chefia do Governo, visando o fortalecimento do Estado e das instituições. O Presidente Taur Matan Ruak nomeou, então, Rui Maria de Araújo, indicado pelo parlamento, para assumir o cargo e montar o VI Governo Constitucional, que se estendeu até 15 de setembro de 2017.

No novo Plano de Governo, o Primeiro-Ministro recém empossado procura dar prosseguimento à proposta do governo anterior, indicando, para o Ensino Pré-escolar e Ensino Básico, a continuidade da proposta que busca garantir a aquisição de conhecimentos mínimos, com base na Política de Ensino Multilíngue Baseado nas Línguas Maternas de Timor-Leste, visando ainda a facilitação do domínio das línguas oficiais. O Governo propõe ainda um olhar atento aos resultados oficiais dos projetos-piloto em curso no momento.

Foi nesse curto governo que, em outubro de 2016, foram apresentados os resultados e conclusões do Programa Piloto de Educação Multilíngue Baseada nas Línguas Maternas (EMBLI). Para a avaliação do Programa foram considerados o teste de desempenho dos alunos, entrevistas com as partes interessadas, visitas às escolas e sondagem de opinião para reunir informações sobre as atitudes relativas às línguas. Os dados mostraram um aumento muito significativo no desempenho acadêmico, indicando que pode acelerar a preparação acadêmica das crianças para aprenderem em Graus superiores. Demonstrou também forte eficácia nas zonas rurais, onde os resultados educacionais em Timor-Leste tendem a ser mais fracos. Por fim, o relatório conclui que, considerando o custo e a eficácia constatados, o Programa EMBLI parece ser uma escolha especialmente adequada, principalmente para a melhoria da qualidade da educação nas áreas mais rurais mais remotas e com histórico de baixo desempenho (WALTER, 2016).

Com o fim do VI Governo, o quarto Presidente da República da era pós restauração da independência, Francisco Guterres Lu-Olo, que havia assumido o cargo em maio de 2017, empossou novamente Mari Alkatiri como Primeiro-Ministro, formando o VII Governo Constitucional, em 15 de setembro. O novo Chefe do Governo, no entanto, enfrentou grave oposição parlamentar, não conseguindo aprovar o orçamento para o ano seguinte. Considerando a situação como uma grave crise institucional, o Presidente da República dissolveu o Parlamento e convocou novas eleições parlamentares para 12 de maio de 2018. Com uma nova bancada, foi sugerido o nome de Taur Matan Ruak para assumir o cargo de Primeiro-Ministro. Formou-se, assim, o VIII Governo Constitucional, em 22 de junho de 2018.

O Plano do VIII Governo mantém o objetivo de dar suporte às crianças que não possuem conhecimento de uma das línguas oficiais quando ingressam no Ensino Pré-escolar. Para isso, propõe a continuação do programa EMBLI até ao final do 2º Ciclo (6º ano) do Ensino Básico.

Apesar disso, parece haver um cuidado maior, com relação ao governo anterior, em salientar a posição de destaque que as línguas oficiais ocupam na política do governo, como uma forma de tranquilizar os que não concordam com tal proposta. O Plano, ao mesmo tempo em que assegura o uso das línguas maternas, estabelece que ao ingressar no Ensino Básico, aos seis anos de idade, todas as crianças terão acesso à aquisição de sólidas competências de letramento nas línguas oficiais. Assim, pode-se depreender a utilização do Programa EMBLI como um reforço da formação geral (principalmente matemática e línguas) e, principalmente como ponte para a aprendizagem das línguas oficiais.

Para o Ensino Superior, o Plano incide sobre a necessidade de se garantir a utilização efetiva das línguas oficiais nas universidades, projetando a criação de um “ano zero”, que serviria para reforçar as competências linguísticas e outros conhecimentos científicos básicos importantes para as diferentes carreiras. Determina como meta para os cinco anos de mandato que todos os estabelecimentos de Ensino Superior utilizem as línguas oficiais como línguas exclusivas de formação e ensino.

Por fim, o Plano extrapola o âmbito educacional propondo efetivar uma política de línguas no setor da Justiça, com a implementação de um regime de utilização obrigatória das línguas oficiais no setor da Justiça, adotando um modelo bilíngue para a elaboração de atos normativos, processos judiciais e o procedimento administrativo dos serviços da Justiça.

O Governo atual também enfrenta desafios. Os problemas começaram com a nomeação do corpo de Ministros de Estado indicado pelo Primeiro-Ministro para formar o Governo. O Presidente indeferiu alguns nomes, incluindo o do Ministro das Finanças, criando um novo impasse, que repercutiu novamente na votação do Orçamento Geral do Estado (OGE).

Para votar o OGE é necessário, primeiro, dar posse ao Governo e aprovar seu Programa. Porém, sem um Governo formado, o país, que seguia sem orçamento para 2018, mergulhou em nova crise política e, conseqüentemente, econômica. Previsões do Banco Mundial referem que a economia pode ter regredido 1,8% em 2017, muito longe do crescimento de 5,3% de 2016<sup>3</sup>.

No princípio do ano, havia sido aprovado um decreto instituindo o regime duodecimal, que prevê dotações orçamentárias temporárias para assegurar a prestação de serviços à população, pagar salários, honrar compromissos e assegurar o funcionamento do Estado. No

---

<sup>3</sup> Fonte: <https://www.plataformamedia.com/pt-pt/noticias/economia/interior/economia-timorense-estagnada-9791342.html>

entanto, com o passar dos meses sem soluções para a crise, os cofres do Estado começaram a ficar praticamente vazios, com dívidas acumuladas e o risco de falta de financiamento para o pagamento de todas as contas em setembro. No início de julho, o Oitavo Governo Constitucional teve, então, que solicitar ao parlamento um levantamento extraordinário de 140 milhões de dólares do Fundo Petrolífero para reforçar os cofres do Estado<sup>4</sup>. Enfim, em 7 de setembro de 2018, O Parlamento Nacional de Timor-Leste aprovou o Orçamento Geral do Estado para 2018.

## 2.2 AS LÍNGUAS DE TIMOR-LESTE

Nesta seção tratamos brevemente das línguas locais de Timor, com o fim de conhecer algumas de suas características básicas. Abordamos principalmente as línguas maternas e outras conhecidas dos participantes da pesquisa (ver seção 5.1). Necessário se faz, no entanto, apresentar primeiramente o panorama geral das línguas consideradas como nacionais timorenses, como forma de introduzir e esclarecer o desenho linguístico local.

Há algumas divergências sobre o número de línguas e dialetos presentes em território leste-timorense. Para Hull (1998), Timor-Leste abriga 16 línguas nativas, enquanto o site Ethnologue<sup>5</sup> cita 20 línguas locais em uso no país. Outros pesquisadores trabalham com o número baseado no censo nacional de 2010, que registrou 25 línguas, como é o caso de Catharina Williams-van Klinken e Rob Williams (2015). Por sua vez, os dados do último censo publicado em 2015 (TIMOR-LESTE, 2015) listam 32 línguas maternas. Essas diferenças, no entanto, estão geralmente criadas em função da classificação de dialetos e subdialetos.

Independentemente da quantidade exata de línguas e dialetos presentes em Timor, um ponto pacífico é a caracterização das línguas locais como originárias ou da Austronésia (línguas austronésias) ou da Melanésia (línguas papuas). Apesar disso, as chamadas línguas papuas ou papuásicas não estão todas consolidadas quanto à filiação genética. Muitas delas não foram suficientemente estudadas para que se tenha certeza dessa filiação. Alguns linguistas preferem se referir a esse grupo como línguas não-austronésicas ou pré-austronésicas, pois denominá-las de línguas papuásicas pressuporia uma família de língua ligadas por uma língua ancestral comum, o que não se pode comprovar na maioria dos casos. Outra possibilidade de se referir

---

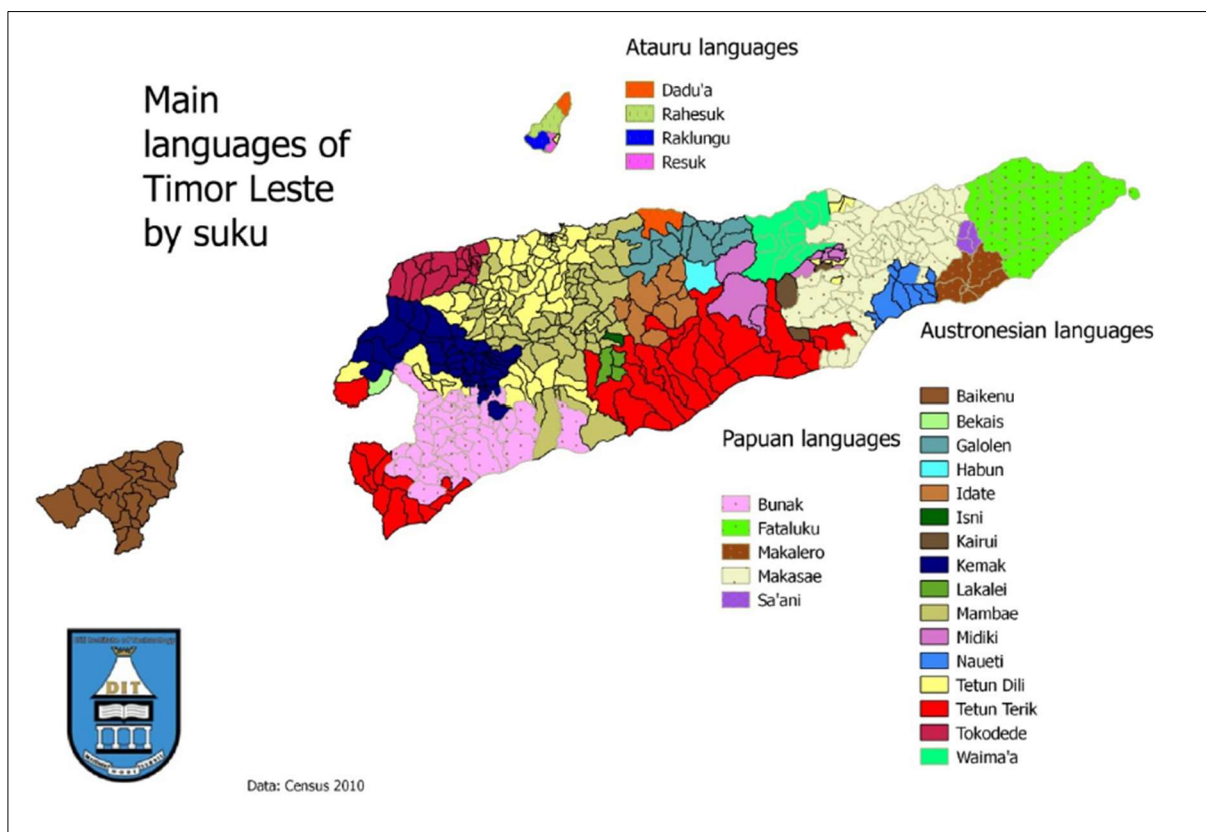
<sup>4</sup> <https://observador.pt/2018/01/12/governo-timorense-aprova-decreto-sobre-regime-duodecimal-para-o-arranque-de-2018/>

<sup>5</sup> <https://www.ethnologue.com/country/TL>

às línguas papuas é remeter-se à classificação que as coloca dentro do filo Trans-Nova-Guiné, que consiste em uma classificação mais ampla (ALBUQUERQUE, 2010).

O Mapa 1 apresenta a distribuição das línguas locais, de acordo com Catharina Williams-van Klinken e Rob Williams (2015).

Mapa 1 – Principais línguas de Timor-Leste por cada *suko*<sup>6</sup>.



Fonte: Catharina Williams-van Klinken e Rob Williams (2015).

De acordo com os autores, as línguas próprias da ilha de Ataúro foram pouco estudadas até o momento e, por isso, aparecem com nomes variados e até mesmo classificadas como austronésias e papuásicas (CATHARINA WILLIAMS-VAN KLINKEN e ROB WILLIAMS, 2015).

Além das línguas nativas, convivem atualmente em Timor-Leste outras línguas de origem diversa: a língua portuguesa, língua oficial e de ensino, juntamente com o tétum-praça; a língua inglesa, considerada como língua de trabalho pela Constituição; a língua indonésia que, além de ser considerada língua de trabalho, é muito presente ainda como herança da colonização

<sup>6</sup> Região em que são subdivididos os subdistritos.



indonésia (1975-1999); e ainda o chinês, presente na zona comercial de Dili (CATHARINA WILLIAMS-VAN KLINKEN e ROB WILLIAMS, 2015).

A seguir abordaremos sinteticamente as línguas maternas dos participantes da pesquisa.

### 2.2.1 Tétum

O tétum, língua oficial de Timor-Leste juntamente com a língua portuguesa, é uma língua de origem austronésica, falada por cerca de 360 mil pessoas (a mais difundida de Timor-Leste) e considerada língua franca no território nacional. Foi a língua escolhida pela Igreja Católica para a catequização dos povos locais e para as primeiras traduções das passagens bíblicas. Durante a ocupação indonésia, permaneceu sendo usada nas relações interpessoais, ao contrário da língua portuguesa que foi proibida.

É a língua timorense com maior número de publicações e maior descrição, contando com norma ortográfica oficial, algumas gramáticas publicadas e outras tantas teses e dissertações. Por isso, essa língua se tornou, para esta pesquisa, a principal referência contrastiva, tornando-se fundamental a consideração de algumas características para as tentativas de explicação dos erros.

A partir dos estudos sobre o tétum, sabe-se que o chamado tétum-díli ou tétum-praça, que é a variedade falada principalmente na capital do país, recebeu (e ainda recebe) considerável influência da língua portuguesa, sobretudo no âmbito lexical. No que diz respeito aos vocábulos verbais, ao entrar no sistema gramatical do tétum, os verbos da língua portuguesa assumem uma forma fixa, na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, já que o tétum não apresenta as variações número-pessoais e modo-temporais na morfologia do verbo. Esse traço se deve à forma como é feita a marcação do tempo e aspecto na língua tétum, que difere da língua portuguesa. De acordo com Hull e Eccles (2005), as categorias de tempo e de aspecto não ocorrem como morfemas, tal como ocorrem em português, mas sim com o apoio de marcadores verbais. Geralmente esses marcadores podem ser advérbios e locuções adverbiais (OTONI, 2016). Otoni (2016) ao tratar desse tema acrescenta que a categoria tempo pode ser retomada anaforicamente ou localizada cataforicamente no discurso.

Assim, podemos encontrar construções como as apresentadas e traduzidas em Hull e Eccles (2005, p. 123, grifos nossos):

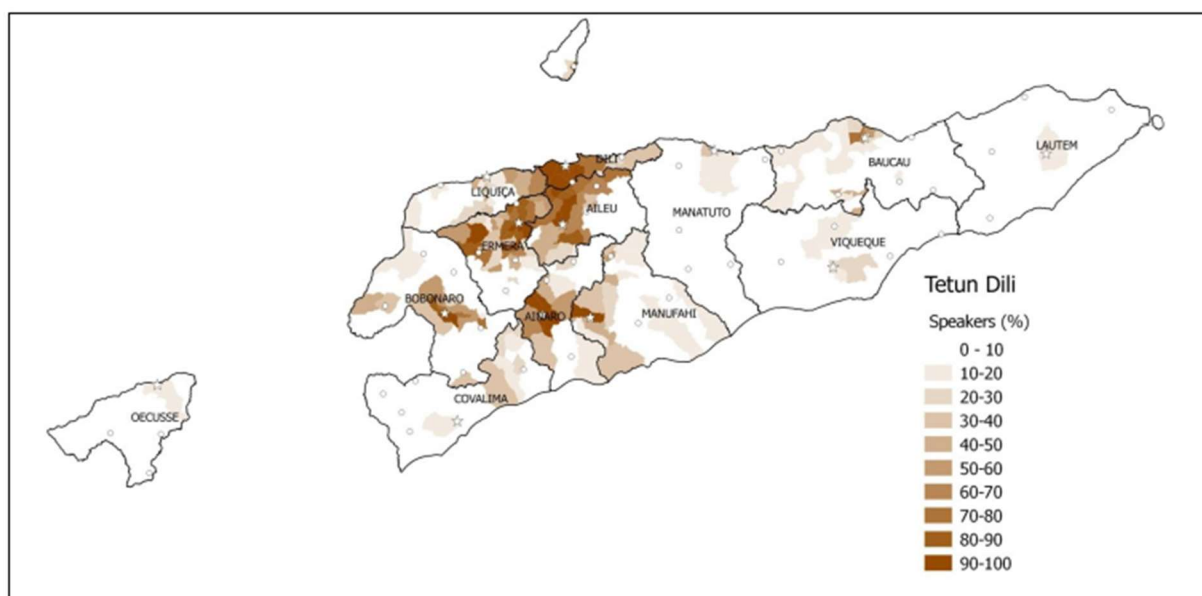
*Militár sira **prende** Silvestre, hatama tiha ba komarca;*  
Os militares **prenderam** o Silvestre e colocaram-no na prisão.

**Prenxe** tiha formuláriu, há'u fó kedas ba sekretária.  
**Tendo preenchido** o formulário, dei-o imediatamente à sekretária.

O dicionário tétum-português, de Luís Costa, também nos oferece alguns exemplos de verbos incorporados ao vocabulário oficial do tétum, como *aprende* (aprender), *esplica* (explicar) e *perdua* (perdoar) (COSTA, 2001), sempre com a forma fixa na terceira pessoa do singular do presente do indicativo.

Abaixo apresentamos o Mapa 2, com a porcentagem de falantes do tétum-díli, distribuídos por distrito e *suko*, de acordo com os dados do censo de 2010.

Mapa 2 – Distribuição da língua tétum-díli



Fonte: Catharina Williams-van Klinken e Rob Williams (2015).

### 2.2.2 Tétum-terik

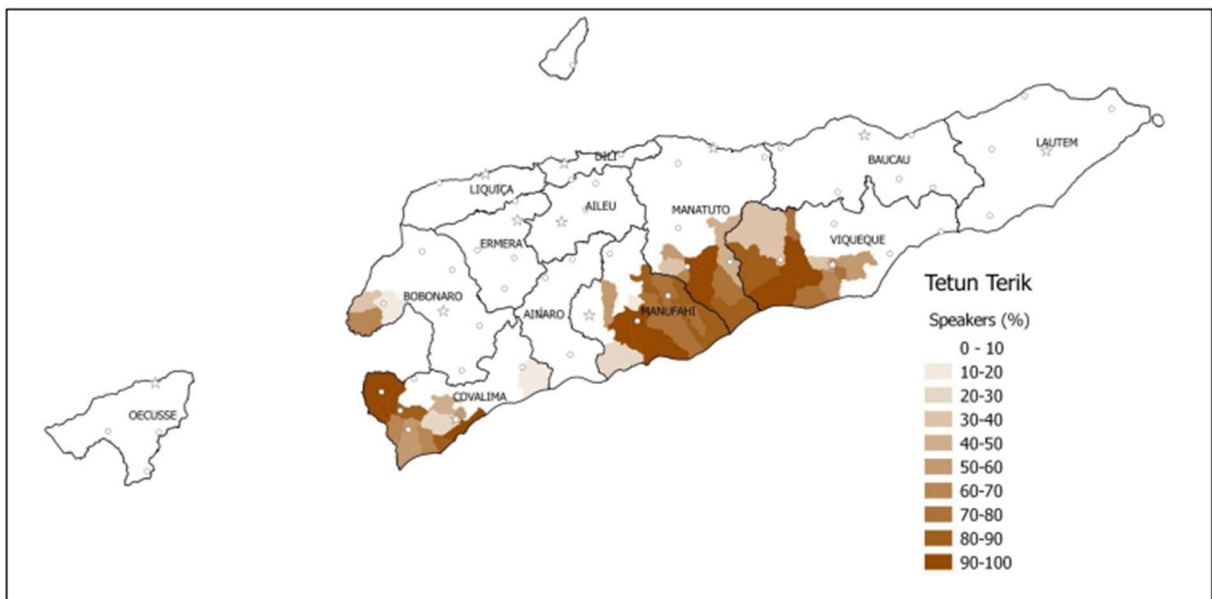
O tétum-terik é uma variedade do tétum falada, em Timor-Leste, em parte dos distritos de Manufahi, Viqueque, Covalima e Bobonaro, principalmente, em zonas rurais mais afastadas e, por isso, sofreram menos influência, o que lhe fez mais conservador em determinados traços, que a variante de Díli foi modificando com o passar do tempo.

Essa língua possui variações de acordo com a região onde é falada, recebendo inclusive nova denominação em alguns casos. Por exemplo, em Viqueque fala-se o *tetun foho*, nome que faz referência à “montanha”, por ser própria de região montanhosa e, ainda, o *tetun belu*, que

se estende por ambos lados da fronteira terrestre entre Timor-Leste e Indonésia e que recebeu grande influência da língua indonésia.

De acordo com o censo de 2015, o tétum-térik é falado por cerca de 70 mil leste-timorenses como língua materna. O Mapa 3 mostra a divisão dos falantes no território leste-timorense.

Mapa 3 – Distribuição da língua tétum-térik

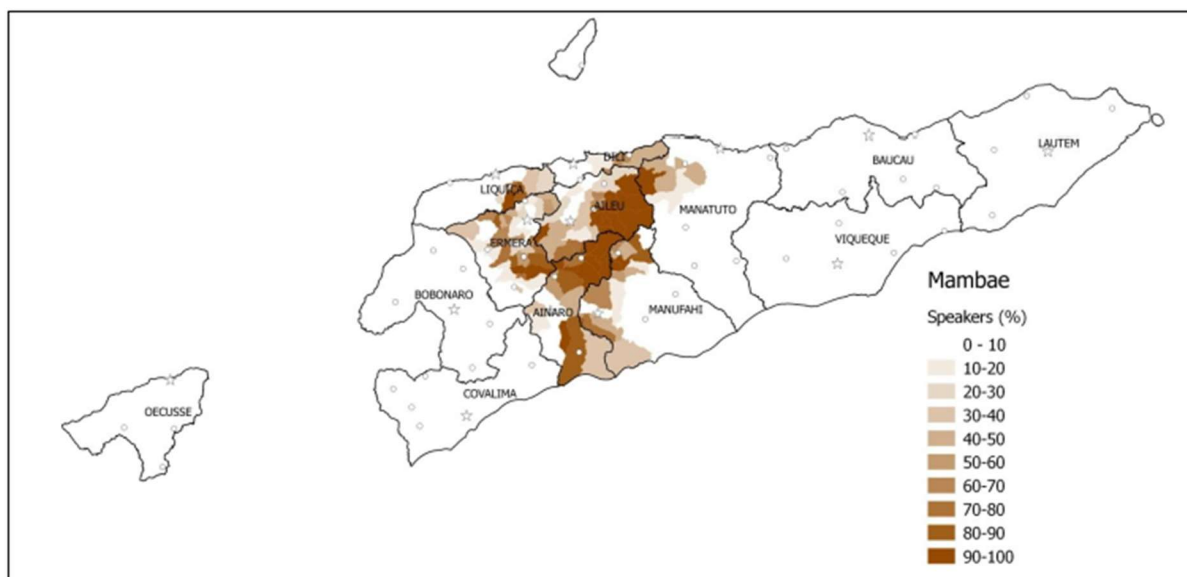


Fonte: Catharina Williams-van Klinken e Rob Williams (2015).

### 2.2.3 Mambae

O mambae é a língua não-austronésica mais falada em Timor-Leste e a segunda língua timorense que mais possui falantes nativos, em torno de 195 mil usuários segundo o censo 2015 (TIMOR-LESTE, 2015). É falado em uma vasta região e apresenta uma grande variação dialetal. Sua presença é percebida principalmente nos distritos de Aileu e Ainaro, ainda que compute falantes nativos em Manatuto, Liquiçá, Ermera e Manufahi. O Mapa 4 ilustra essa disposição no território.

Mapa 4 – Distribuição da língua mambae

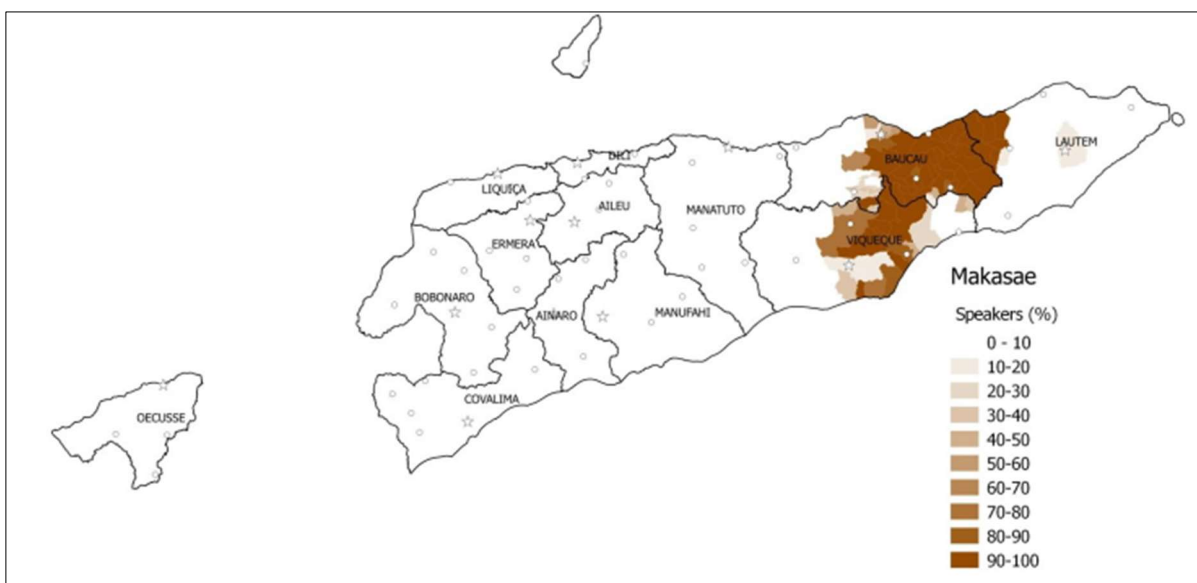


Fonte: Catharina Williams-van Klinken e Rob Williams (2015).

## 2.2.4 Makasae

O makasae é a terceira língua com mais falantes nativos em Timor Leste, em torno de 120 mil, de acordo com o censo de 2015 (TIMOR-LESTE, 2015). Língua não-austronésica, seu uso está estendido principalmente pelo distrito de Baucau e Viqueque. O Mapa 5 apresenta sua concentração no território.

Mapa 5 – Distribuição da língua makasae



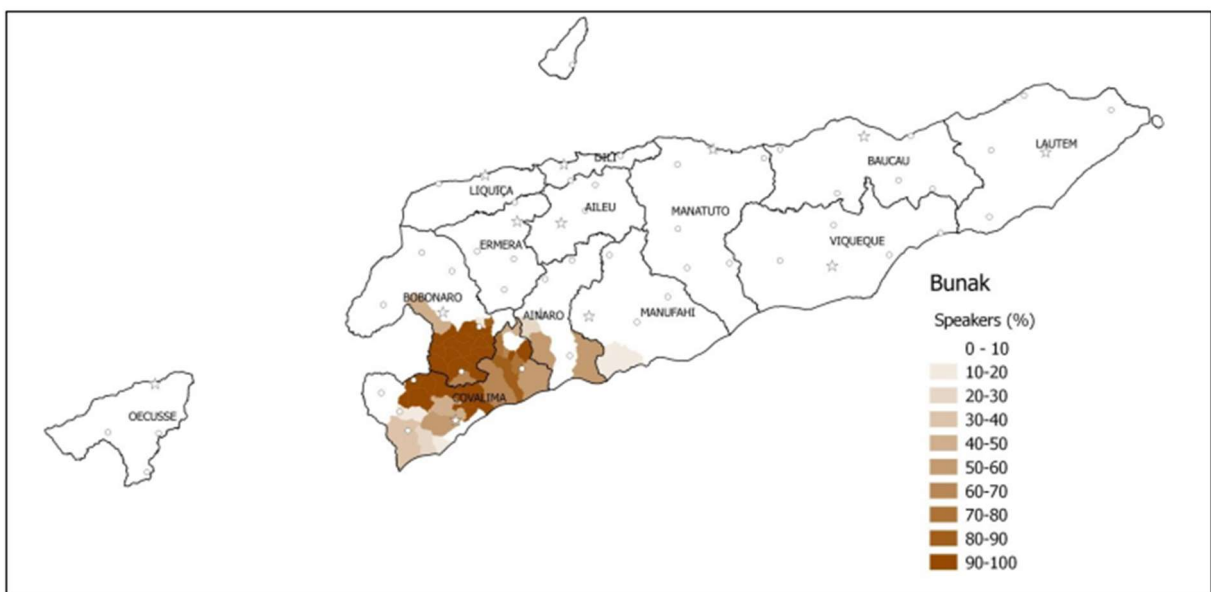
Fonte: Catharina Williams-van Klinken e Rob Williams (2015).

### 2.2.5 Bunak

O bunak é uma língua não-austronésica, falada por 64 mil timorenses distribuídos pelos distritos de Baucau, Viqueque e Lautém. Apesar de ser uma língua papuásica, difere significativamente das demais, provavelmente, por ter sido originada antes e por sofrer influências mais intensas dos contatos com as línguas vizinhas (ALBUQUERQUE, 2010).

O Mapa 6 ilustra sua distribuição no território leste-timorense.

Mapa 6 – Distribuição da língua bunak



Fonte: Catharina Williams-van Klinken e Rob Williams (2015).

### 2.2.6 Sa'ani

O sa'ani é uma língua de origem papuásica, falada exclusivamente no *suko* Luro, distrito de Lautém, na região leste do país. É considerada um dialeto do makasae por alguns pesquisadores (VAN ENGELHOFEN, 2009) e pelo Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste (HUBER, 2017). Porém, apesar de ser pouco estudada, outros pesquisadores a consideram uma variação do makalero, que, por sua vez, pode ser considerado um dialeto do makasae (ainda que com divergências entre pesquisadores e entre os próprios usuários) (HUBER, 2017). Há que se considerar ainda que, para os nativos de Luro, o sa'ani é sua língua materna e uma língua independente, apesar da possibilidade de intercompreensão com o makasae e o makalero (HUBER, 2017). Para Schapper (2017), por exemplo, não está claro se

esta variedade está mais próxima do makasae ou do makalero, ou se é diferente o suficiente de ambas para ser considerada uma língua separada. Não obstante, o Censo de 2015 estabelece o sa'ani como uma língua independente e não como um dialeto. Os dados do Censo apontam que cerca de 5700 timorenses têm o sa'ani como língua materna, o que configura apenas 0,49 da população (TIMOR-LESTE, 2015).

Mapa 7 – Distribuição da língua sa'ani



Fonte: Catharina Williams-van Klinken e Rob Williams (2015).

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 AQUISIÇÃO DE SEGUNDAS LÍNGUAS

A Aquisição de Segundas Línguas (ASL), como área de investigação, é um fenômeno relativamente recente. Ela nasce no seio da Linguística Contrastiva, na segunda metade do século passado, a partir do aprofundamento da preocupação em entender como se dá a aprendizagem de uma outra língua depois de haver adquirido sua língua materna. Por sua vez, essa preocupação se manifesta a partir de uma nova proposta para o estudo da aquisição da linguagem (L1), proposta pelo eminente linguista Noam Chomsky (ELLIS, 1997).

Até esse momento, acreditava-se que uma língua era adquirida mediante a repetição e formação de hábitos linguísticos, modelo conhecido como teoria condutista ou behaviorista. Nessa visão, os hábitos são formados a partir das respostas que damos aos estímulos externos que recebemos e dos reforços positivos ou negativos dados em função das respostas. Então, para essa corrente, é no processo de formação de hábitos corretos que se aprende uma língua. No entanto, essa visão não dava conta das produções que claramente não eram frutos de uma repetição, o que indicava que a aprendizagem não era apenas uma questão de respostas aos estímulos externos. O behaviorismo passou a ser questionado e conseqüentemente substituído por uma nova teoria (ELLIS, 1997).

Essa nova proposição surgiu como uma reação às deficiências do modelo vigente até então, proporcionando uma mudança de ênfase, dada inicialmente ao ensino, para o estudo da aprendizagem (CORDER, 1967; SANTOS GARGALLO, 1992; BARALO OTTONELLO, 2004). Emergiu, assim, com Chomsky, nas décadas de 1960 e 1970, a chamada teoria mentalista ou inatista. Essa proposta define que a mente humana é dotada de uma faculdade inata para aprender línguas, chamada de dispositivo de aquisição de línguas. A existência desse mecanismo faz com que a linguagem se situe separada das demais faculdades responsáveis por outros tipos de atividade cognitiva (ELLIS, 1997). A exposição a uma língua é o suficiente para que o dispositivo entre em ação, delimitando a construção de uma gramática específica dessa língua na mente da criança (CORDER, 1967).

De modo geral, essa hipótese foi replicada e aplicada para a tentativa de explicar a aquisição de outras línguas, fazendo emergir o que se conhece atualmente como área de Aquisição de Segundas Línguas (ELLIS, 1997). Segundo Santos Gargallo (1992), esse campo de estudo se confunde com a própria Psicolinguística, pois é uma área comum que se ocupa do estudo das variantes linguísticas produzidas pelas características psicológicas dos indivíduos,

isto é, ambas as disciplinas estudam a aquisição de línguas como um processo essencialmente cognitivo.

É importante destacar ainda que a expressão “segundas línguas” (L2) abarca indistintamente não somente a uma segunda língua, mas qualquer língua aprendida depois da língua materna, independente se é terceira, quarta, quinta ou outra na ordem de aquisição. Dá conta também do conceito de língua estrangeira e, ainda, se a língua é adquirida em contexto informal de uso cotidiano ou em ambientes formais, como escolas e cursos livres (ELLIS, 1997).

Ainda é preciso situar a Aquisição de Segundas Línguas dentro de um quadro teórico mais abrangente. Santos Gargallo (1997) fez isso apontando a ASL como parte da Linguística Aplicada que se erguia, na década de 1940, como disciplina independente, com vocação especial para a aprendizagem de segundas línguas. Um nível abaixo estaria a psicolinguística, entendida como ciência que une linguistas e psicólogos no estudo do comportamento verbal e de suas consequências psicológicas. Por último, por apresentar como base o contraste sistemático entre dois ou mais sistemas linguísticos, independentemente do modelo que se adote, a ASL integra a chamada Linguística Contrastiva, mesmo que, curiosamente, já existisse a Análise Contrastiva como prática investigativa quando o termo ASL passou a ser usado com esse sentido.

Sendo assim, Aquisição de Segundas Línguas configura-se como um campo de estudo que se confunde com os estudos contrastivos, pois ambos mantêm seu interesse na forma pela qual as pessoas aprendem uma língua depois de haver adquirido sua língua materna. Seus objetivos são bem claros: descrever o processo de aquisição de uma L2 e explicar como ele ocorre (ELLIS, 1997).

Para explicar a aquisição, os pesquisadores precisam identificar os fatores internos e externos que entram em jogo nesse processo. Os fatores internos dizem respeito à capacidade cognitiva para extrair informação da L2 a partir do *input* que recebe, mas também de aportar seu conhecimento prévio, seja de mundo, de modo geral, seja conhecimento da sua própria língua materna, de forma específica. Ainda apresentam estratégias de comunicação que podem ajudá-los a fazer uso efetivo da L2 em situações de comunicação. Como fatores externos, precisam definir a influência do meio social na criação de oportunidades que os aprendizes têm de escutar e falar e as atitudes deles frente a essas condições. Além disso, o tipo de *input* ao qual é exposto também joga um papel importante no processo de aquisição (ELLIS, 1997).

A investigação nessa área deve ocorrer de acordo com a base teórica de aprendizagem adotada pelo investigador. Elas podem ser condutistas, mentalistas e/ou cognitivas (BARALO



OTTONELLO, 2004). As pesquisas de base condutista encaram a aquisição como um processo de formação de hábitos. Já os trabalhos de cunho mentalista ou inatista recorrem aos conceitos de Gramática Universal e à distinção entre competência e atuação para postular uma abordagem centrada no conhecimento linguístico e seu caráter independente de outros processos mentais. Por fim, de forma oposta, o cognitivismo concebe a aquisição da linguagem como um processo baseado nas mesmas habilidades cognitivas empregadas na construção de qualquer outro conhecimento: percepção, memória, processamento da informação e os mecanismos de resolução de problemas.

Podemos afirmar com clareza que a variação de teorias subjacentes à prática investigativa na ASL acarreta diferenças metodológicas. No entanto, o uso do contraste entre línguas, como um procedimento para esclarecer os mecanismos subjacentes ao processo de aprendizagem de uma segunda língua, permanece em cada uma das abordagens e serve como fator unificador, implicando na designação de Linguística Contrastiva como área que usa o contraste sistemático entre línguas para investigar a aprendizagem de segundas línguas, centrada no ser humano que está aprendendo (SANTOS GARGALLO, 1992).

### 3.1.1 Linguística Contrastiva

A Linguística Contrastiva, entendida como parte integrante da Linguística Aplicada, pode ser dividida em teórica e prática. A Linguística Contrastiva teórica examina as diferenças e semelhanças entre as línguas procurando encontrar universais linguísticos e a forma como são representados nas diferentes línguas. Além disso, oferece modelos para se conduzir as comparações e determina quais elementos são comparáveis. Já a Linguística Contrastiva prática busca encontrar, nas semelhanças e divergências, implicações para o processo de ensino-aprendizagem de L2 (SANTOS GARGALLO, 1992).

O âmbito da Linguística Contrastiva prática foi o seio de onde surgiram os três modelos de análise que até nossos dias continuam sendo usados na tarefa de tentar explicar cada vez melhor os processos de aquisição de segundas línguas, a saber: Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua (SANTOS GARGALLO, 1992). Com essa configuração variada e dinâmica a Linguística Contrastiva não pode mais ser vista simplesmente como área baseada na contraposição sistemática de pares de línguas com foco nas diferenças entre as estruturas da língua de partida L1 e as estruturas da língua meta e os efeitos delas na aprendizagem de L2.

Com a formulação do conceito de Interlíngua (linguagem do aprendiz), as análises passaram cada vez mais a incluir esta *língua* nas propostas teóricas e práticas para o estudo de

ASL. A Linguística Contrastiva pode, então, ser concebida, de maneira mais ampla, como área que se concentra na observação dos sistemas linguísticos próprios de aprendizes de línguas estrangeiras ante sua língua materna (DURÃO, 2007).

### 3.1.1.1 *Análise Contrastiva*

O termo Análise Contrastiva foi utilizado pela primeira vez no início da década de 1940 para dar conta de uma série de trabalhos teóricos realizados desde o final do século XIX que tinham em comum o contraste linguístico (SANTOS GARGALLO, 1992). No entanto, foi na referida década de 1940 que a Análise Contrastiva se estruturou como um modelo específico da Linguística Contrastiva (DURÃO, 1999; 2007; SANTOS GARGALLO, 1992). O contexto histórico em que isso ocorreu era o da Segunda Guerra Mundial e as transformações globais que dela decorreram. Entre as mudanças, figura uma preocupação por revisar as técnicas de ensino de línguas com o fim de adaptar os modelos tradicionais (o método gramatical, fundamentado em uma visão prescritiva da linguagem; o analítico, baseado na leitura e tradução de textos literários; e o método direto, empenhado na não utilização da língua materna) para satisfazer as novas necessidades dos interessados em aprender novos idiomas, isto é, o imperativo do ensino da língua falada para a comunicação (SANTOS GARGALLO, 1992).

O fundamento principal dessa corrente se concentra em criar materiais de ensino baseados nas evidências científicas originadas através de uma comparação sistemática da língua nativa do aluno e da língua meta. Esse procedimento permitiria estabelecer as semelhanças e diferenças entre as línguas em questão e, com isso, as áreas de dificuldades que deveriam ser enfatizadas no ensino. O princípio que sustenta essa proposta é de que, de acordo com Lado, pesquisador pioneiro da Análise Contrastiva:

(...) el estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera, encontrará algunas características bastante difíciles y otras extremadamente fáciles. Aquellos elementos que son similares a su lengua nativa serán simples para él, y aquellos elementos que son diferentes serán difíciles (LADO, 1957, citado em SANTOS GARGALLO, 1992, s/p).

Assim, uma análise contrastiva das línguas poderia determinar as áreas de aproximação e distanciamento entre as duas línguas e, a partir disso, prever os problemas que os alunos de determinada língua materna encontrarão ao tentarem aprender uma língua segunda específica. Por consequência, logo chega-se a definição de que

Mientras mayor sea la diferencia entre los sistemas, esto es, a medida que sean más numerosas las formas y patrones mutuamente exclusivos de cada uno, mayor será el problema de aprendizaje y las partes donde posiblemente se produzcan interferencias (WEINREICH, 1953, citado em DURÃO, 1999, p.48).

A teoria linguística que sustentava a comparação dos pares de línguas variou ao longo do tempo, fazendo com que Análise Contrastiva e a própria Linguística Contrastiva, que a abarca, evoluísse na esteira dessas mudanças. De acordo com Santos Gargallo (1992), as primeiras abordagens seguiam os modelos estruturalistas, em seguida, os princípios gerativo-transformacionais e, posteriormente, um modelo psicolinguístico. Ainda existiram trabalhos que optaram por não utilizar nenhum modelo de forma exclusiva, adotando uma abordagem eclética que buscava selecionar o melhor de cada proposta teórica. Em termos de teoria de aprendizagem, o modelo de Análise Contrastiva se fundamenta de um modo geral no chamado behaviorismo psicológico, que explica a aprendizagem em termos da relação estímulo-resposta (SANTOS GARGALLO, 1992).

Para Durão (2007), o modelo de Análise Contrastiva se constitui sobre um componente linguístico, seguindo a Escola Estruturalista, um componente psicológico, baseado no conceito de interferência e um componente pedagógico, ancorado na teoria condutista da aprendizagem. Com base no construto behaviorista/condutista, Fries e Lado, principais pesquisadores da AC, estabelecem uma noção de aprendizagem de línguas estrangeiras como substituição de hábitos da língua materna por novos hábitos de acordo com a língua objeto. Durão (2007) salienta:

De acuerdo con ellos [Fries e Lado], en ese proceso de sustitución, hábitos antiguos (de la LM), inevitablemente, interferirían con hábitos nuevos (los de la LE), de tal modo que la única forma de superar la interferencia en potencia sería identificar, analizar y cuantificar previamente rasgos distintivos entre las lenguas, evitando, como fuera, la comisión de errores (DURÃO, 2007, p.12).

Nesse modelo, os erros eram considerados extremamente negativos porque mostravam uma incapacidade do aluno para responder corretamente a um estímulo (DURÃO, 2007), o que, por sua vez, conferia à previsão dos erros uma importância muito grande no intento de evitar que eles acontecessem (DURÃO, 1999). Acreditava-se que o contraste entre pares de línguas pudesse levar a uma determinação clara e precisa das diferenças e semelhanças, indicando as áreas de dificuldade e, por consequência, os pontos a serem focados no planejamento, material didático e técnicas de correção e ensino (SANTOS GARGALLO, 1992).

Tendo isso em vista, uma das metas do modelo era elaborar gramáticas contrastivo-descritivas que pudessem promover métodos de ensino que fossem capazes de evitar os erros (DURÃO, 1999; SANTOS GARGALLO, 1992), no entanto, conforme afirma Durão (1999),

nenhuma gramática desse tipo chegou a ser publicada. Como não fosse possível elaborar gramáticas completas, o modelo de AC deveria ao menos informar todas as diferenças existentes entre as duas línguas comparadas identificadas nos seus estudos parciais, porque delas derivariam interferências na língua em aprendizado (DURÃO 2007).

De fato, a preocupação em evitar erros levou a Análise Contrastiva a focar suas atenções no fenômeno da transferência (SANTOS GARGALLO, 1992; DURÃO, 1999; 2007). O ensino de língua deveria se fundamentar na eliminação da influência negativa (interferência) e na potencialização do que fosse positivamente transferível, de acordo com os resultados das análises contrastivas (DURÃO, 1999).

Encontramos em Durão (1999) uma referência a ao pesquisador contrastivo William Nemser, que localiza a fonte da centralidade do conceito de transferência na Análise Contrastiva numa visão condutista da aprendizagem. Segundo este autor,

El fundamento teórico del análisis contrastivo lo constituye una visión general del aprendizaje según la cual el aprendizaje previo afecta al subsiguiente de forma positiva cuando el nuevo dominio coincide con otro aprendido anteriormente, y de forma negativa cuando se oponen (transferencia positiva y negativa) (NEMSER, 1971, citado em DURÃO, 1999, p. 49-50).

Como o erro também recebesse uma grande importância, a transferência negativa acabou tomando o centro das atenções do modelo contrastivo desde seu princípio (SANTOS GARGALLO, 1992; DURÃO, 1999). A interferência ocorre em diferentes domínios estruturais da língua: nível fonético, morfológico, sintático e léxico (SANTOS GARGALLO, 1992). No entanto, para que ela ocorra é preciso que haja certos traços em comum entre a língua materna e a língua meta, pois quando elas são muito distantes em termos estruturais, a transferência fica inviabilizada (DURÃO, 1999). Essa ideia pode ser melhor entendida através do conceito de distância interlinguística, definida em Santos Gargallo (1992) como a distância entre a língua materna e a língua meta, considerando a relação proporcional entre a maior ou menor distância com maior ou menor grau de dificuldade para a aprendizagem devido à interferência.

A prática das investigações no modelo contrastivo devia seguir um determinado caminho procedimental, apresentado por Santos Gargallo (1992, s/p) da seguinte forma:

- a) descripción estructural de L1 y L2;
- b) cotejo de las descripciones;
- c) elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
- d) reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
- e) predicción y descripción de las dificultades;
- f) preparación de los materiales de instrucción.

Para Durão (1999, p. 47-48), nesse modelo a análise linguística está baseada na descrição formal de línguas naturais, que seguem os seguintes passos: “(1) descripción formal de las lenguas en contraste; (2) selección de las áreas que serán comparadas; (3) contrastación de las semejanzas y diferencias; (4) predicción de los posibles errores. As descrições formais, não se pode esquecer, deviam ser realizadas em todos os níveis do sistema: fonológico, gramatical, léxico e cultural (SANTOS GARGALLO, 1992).

Apesar da grande repercussão e desenvolvimento da área nas décadas de 1940 e 1950, o modelo sofreu com críticas e propostas de superação e/ou reformulação de suas bases e procedimentos. De modo geral, a crítica recaía no fato, comprovado por estudos empíricos, de que as dificuldades não são sempre fruto de diferenças entre a língua materna e a língua meta, fazendo com que as predições de áreas de interferência falhassem (DURÃO, 1999). Tais estudos mostravam que a porcentagem de interferência interlinguística como causa de erros variava entre 0 e 50 por cento, resultado pouco expressivo para um construto que pretendia ser a fonte de todos os erros (SANTOS GARGALLO, 1992).

Os resultados das investigações foram mostrando que havia outros fatores que potencialmente induziam aos erros, como as estratégias de aprendizagem e ensino, os materiais de instrução (SANTOS GARGALLO, 1992). Outros fatores não considerados pelo modelo são a influência de elementos de outras línguas aprendidas anteriormente, a capacidade de retenção, a generalização da aplicação de regras e a interferência intralinguística (DURÃO, 1999). Inclusive se chegou a atestar que alguns tipos de erros que apareciam na produção de estudantes decorriam de estruturas idênticas, as quais causavam, muitas vezes, mais insegurança nos aprendizes do que as diferenças (DURÃO, 2007). A lista dos fatores que não são considerados pelo modelo da Análise Contrastiva aumenta ao considerarmos os exemplos levantados por Durão (2007, p. 14):

- la forma de conducción de algunos procesos de instrucción;
- la escasez de datos lingüísticos;
- la falta de adecuación de ciertos materiales didácticos con respecto al público que los utiliza;
- la limitación en la capacidad de retención de datos en la memoria;
- la tendencia a sobregeneralizar reglas;
- la falta de aptitud para lenguas;
- la falta de motivación para desencadenar el aprendizaje de una lengua.

Santos Gargallo (1992, s/p) também elenca as principais críticas recebidas pela Análise Contrastiva:

- a) resultados demasiado evidentes y abstractos de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera;
- b) difícil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes;
- c) falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar;
- d) confusión en la distinción teórico-aplicado;
- e) estatismo, hace descripciones normativas considerando que L1 y L2 son iguales y que la posición de estudiante con respecto a L2 es estable;
- f) ignora el componente psicológico y el componente pragmático;
- g) la traducción es un concepto teórico ambiguo.

A base teórica de aprendizagem subjacente também foi alvo de reformulações. A ideia de que a língua é um conjunto de hábitos automatizados foi amplamente refutada a partir dos postulados de Chomsky. De acordo com Durão (2007, p. 13), esta nova teoria pregava que os seres humanos:

- nacen con una predisposición innata para adquirir lenguas;
- tienen que exponerse a una lengua para que el proceso de adquisición se ponga en marcha;
- elaboran hipótesis sobre las formas lingüísticas que escuchan y, llevados por las restricciones de los principios que tienen en sus mentes, internalizan las lenguas en forma de gramáticas.

Corder (1967) descreveu esse momento como um período de mudanças e agitação, tanto na área da linguística quanto na da psicologia, caracterizado por um profundo debate sobre aquilo que parecia ser uma doutrina bem estabelecida, e que afetaria profundamente o ensino de línguas, como de fato aconteceu. Dentro desse debate, não surgiram somente críticas, houve quem tentasse encontrar caminhos para reabilitar a Análise Contrastiva, propondo revisões mais ou menos elaboradas.

Uma das principais propostas de revisão foi a de Ronald Wardhaugh, publicada em 1970, que propõe uma nova abordagem para as análises contrastivas (DURÃO, 2007; SANTOS GARGALLO, 1992). Esse autor postula que em vez de predizer os erros *a priori*, a Análise Contrastiva deveria explicar os erros *a posteriori*, a partir do produto linguístico dos aprendizes. O objetivo do modelo, por conseguinte, passaria a ser explicar a conduta do aprendiz e não a prever. Essa nova variante para a Análise Contrastiva passaria a se chamar versão fraca, em oposição ao modelo anterior, entendido como versão forte (DURÃO, 2007). A versão fraca é descrita da seguinte forma por Durão (1999):

La versión débil, por otra parte, parte de fenómenos reales proporcionados por la comprobación de la interferencia lingüística de la LM con la LE y emplear tales ocurrencias con objeto de establecer semejanzas y diferencias entre los dos sistemas, insistiendo en que la previsión no es igual a los resultados y que el análisis contrastivo únicamente puede interpretar los errores (DURÃO, 2007, p. 49).

Para Santos Gargallo (1992), a proposta da versão fraca carrega a ideia de diminuição das pretensões da versão forte. Ela exige do pesquisador unicamente que de conta das dificuldades observadas de fato na aprendizagem de línguas segundas. Em outras palavras, “mientras la *versión fuerte* se muestra poco operativa y hace dudar de su poder predicativo, la *versión débil* parte de la experiencia, lo que ofrece grandes posibilidades de utilización práctica” (DURÃO, 1999, p. 49).

Atualmente, segundo Santos Gargallo (1992), a maioria dos linguistas reprova a versão forte, preditiva, da Análise Contrastiva, que teve que aceitar a limitação de suas pretensões iniciais. Sua flexibilização representou um passo em direção à produção real dos aprendizes, ainda que não a entendesse como uma *língua do aprendiz*.

Contudo, outras propostas de revisão da Análise Contrastiva voltaram-se para uma remodelação da dita versão forte, mantendo suas bases predicativas. Uma delas é a chamada Hipótese do Mercado Diferencial. Essa proposição procura explicar quando que a transferência é facilitada ou inibida, sustentando o princípio da influência da LM, mas especificando que o traço marcado da língua materna em determinado elemento que difere na língua meta fará com que aumente o grau de dificuldade. O caso contrário, ou seja, quando um aspecto da língua materna não apresentar traço marcado em relação ao traço contrastivo da língua meta, não haverá dificuldades. O modelo prega ainda que o grau de dificuldade corresponderá ao grau relativo de marcado, isto é, quanto mais marcado for um elemento na língua materna maior serão as dificuldades (SANTOS GARGALLO, 1992).

Há ainda uma proposta que refuta a Análise Contrastiva como um todo, pois assume uma base teórica mentalista, que considera os postulados gerativistas (Gramática Universal; dispositivo de aquisição da linguagem, etc.), considerando a linguagem como uma capacidade inata do ser humano. Admite que os processos de aprendizagem de segundas línguas ocorrem da mesma forma e na mesma ordem que na língua materna, assim como as estratégias utilizadas para aprender também devem ser parecidas, por isso, a denominação de Hipótese L1 = L2 (SANTOS GARGALLO, 1992). A ordem de aquisição deve seguir das estruturas mais básicas para as mais complexas; assim, essa proposta relativiza a influência da língua materna na aquisição de segundas línguas, postulando que o processo de aprendizagem segue de acordo com a hierarquização das estruturas da língua meta e não pela dinâmica contrastiva.

É preciso destacar ainda as implicações pedagógicas decorrentes da Análise Contrastiva. Esse modelo desde o seu início deixou manifesta sua preocupação com o ensino.

Los resultados de un Análisis Contrastivo pueden ser de gran utilidad para el profesor de lenguas extranjeras, ya que el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua del estudiante u la lengua extranjera, le hará saber cuáles son los problemas reales y podrá ofrecer una mejor manera de enseñarlos (LADO, 1957, citado em SANTOS GARGALLO, 1992, s/p).

Foram dois os métodos de ensino que se nutriram da Análise Contrastiva: o Método de Tradução e o Método Áudio-Oral (SANTOS GARGALLO, 1992). O Método de Tradução reflete uma técnica apurada de se fazer os alunos conscientes das diferenças e semelhanças entre as línguas materna e meta. A tradução é vista como inevitável quando o aprendiz se depara com estruturas que se correspondem com as da sua língua materna. Como a Análise Contrastiva indica as formas que são diferentes, o ensino deve focar somente nelas, pois os alunos serão capazes de traduzir sozinhos tudo aquilo que for igual ou semelhante (SANTOS GARGALLO, 1992).

O Método Áudio-oral tem como base a teoria de aprendizagem behaviorista, baseando suas práticas no processo de estímulo-resposta, no uso de tabelas de substituição e foco na oralidade. A Análise Contrastiva oferece a base científica para a sequenciação das estruturas, apresentadas segundo uma ordem de dificuldade. Apresentam-se aos alunos as estruturas e os exemplos que de devem ser repetidos até se tornarem um hábito automático.

Os dois modelos de ensino afetados pelos princípios que regem a Análise Contrastiva sofreram também muitas críticas ao longo do tempo, porém, não se pode negar seu papel relevante, se quisermos entender o estudo da aquisição de segundas línguas como um processo teórico e empírico que evolui a partir de novas proposições e tentativas de aplicação. As duas autoras que nos serviram de base para este estudo da Análise Contrastiva, Santos Gargallo (1992) e Durão (1999; 2007), concordam que esse modelo constitui uma grande contribuição para o desenvolvimento da compreensão do processo de aquisição de segundas línguas. É nesse sentido que podemos entendê-lo como origem dos atuais estudos de interlíngua, através de um processo constante de busca por um maior aperfeiçoamento da teoria base da Aquisição de Segundas Línguas. Essa busca significa, para Santos Gargallo (1992),

(...) una preocupación sincera por facilitar al alumno el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esta preocupación seria y científica fue un largo proceso de investigación que modificó sus procedimientos y propuestas hasta alcanzar el nivel de sofisticación que caracteriza a los actuales estudios de interlíngua (SANTOS GARGALLO, 1992, s/p).



Atualmente o modelo de AC continua mantendo seu valor, porém integrado a uma teoria mais ampla e alinhado com os objetivos dos modelos que o sucederam como referência para o estudo da aquisição de segundas línguas (DURÃO, 1999).

### 3.1.1.2 *Análise de Erros e Análise de Interlíngua*

O modelo de Análise de Erros surgiu na década de 1960 a partir das críticas ao modelo de Análise Contrastiva que, desde os anos 1940, representava um dos métodos mais difundidos para descrição das línguas e para explicação dos processos de aprendizagem. O modelo da Análise Contrastiva considerava os sistemas linguísticos da língua materna e da língua meta, baseando-se na hipótese de que o contraste entre os dois sistemas, ao identificar as semelhanças e diferenças, permitiria pré-estabelecer os erros que os aprendizes cometeriam devido à interferência da língua materna. Influenciada pela visão behaviorista, segundo a qual a aprendizagem seria um processo que relaciona estímulo, resposta, reforço e formação de hábitos, essa teoria apresentava uma visão negativa do erro. A partir de estudos empíricos neste campo, certas críticas foram endereçadas ao modelo, fazendo surgir novas propostas e formulações.

A principal revolução foi a elaboração do conceito de “língua do aprendiz”. Essa ideia emergiu junto à consideração dos erros como índices do conhecimento subjacente da língua meta. Ao justificar a importância dos erros no estudo da aquisição de segundas línguas, Corder (1967) começou a traçar as bases de um novo modelo, que passou a ser conhecido como Análise de Erros. Os erros, que eram vistos como negativos e evitáveis no modelo anterior, recebem novo estatuto, passando a ser valorizados como fator necessário para se entender como se dá o processo de construção dessa “língua”, chamada primeiramente como competência transitória (CORDER, 1967).

Nesse momento, as teorizações já estavam sob a influência da Teoria de Aquisição de Línguas proposta por Chomsky, fazendo com que se assumissem os pressupostos dessa teoria, que era voltada para a aquisição de língua materna, na composição de uma teoria de Aquisição de Segundas Línguas (DURÃO, 2004). Estabeleceu-se, portanto, uma nova abordagem para o tema, rompendo contundentemente com as bases behavioristas/condutistas que sustentavam esse interesse até o momento.

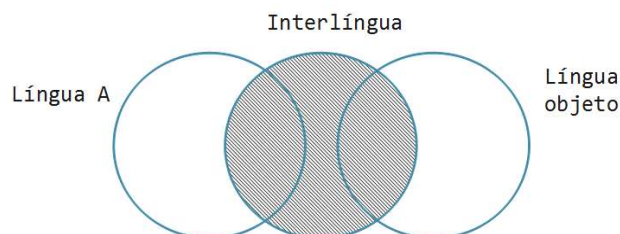
Corder (1971) desenvolve então o conceito de “língua do aprendiz” relacionando-o diretamente com a Análise de Erros: *“Lo que se conoce como <análisis de errores> tiene que*

ver con el estudio del lenguaje propio de los que aprenden una lengua segunda” (CORDER, 1971, p. 64).

Partindo da observação empírica de que a produção dos aprendizes de segundas línguas apresentava regularidades, Corder (1971) descortinou seu caráter sistemático, propondo a existência de uma gramática subjacente à estrutura superficial. A partir disso, o autor (1971) vai construindo a hipótese de que essa gramática se trata de um dialeto que, ao contrário de outros do seu gênero, apresenta regras que não pertencem ao conjunto de regras de nenhum dialeto social, mas sim específicas da língua de um aprendiz de L2. Esse conceito, mais elaborado, Corder (1971) designou como dialeto idiossincrático ou dialeto transicional e, para ele, sinalizou algumas características fundamentais, como seu caráter regular e sistemático, apesar de instável (transicional).

Aceitando o termo interlíngua proposto por Selinker (1969), Corder (1971) apresenta uma figura ilustrativa que ajuda a vislumbrar a caráter de conjunto independente, cujas regras linguísticas compartilham características de dois dialetos.

Figura 1 – Imagem utilizada por Corder (1971, p. 68)



Um olhar atento à imagem nos faz identificar que a interlíngua possui elementos da língua materna (Língua A), da língua meta (Língua Objeto) e uma área exclusiva, não atingida por nenhuma das línguas naturais em jogo, que caracteriza o elemento idiossincrático. A partir disso, pode-se entender o conceito de orações idiossincráticas como sendo todas aquelas que apresentam traços que não condizem com as regras da língua meta, sejam relacionadas com a língua materna ou completamente independentes.

Corder (1971) apresenta algumas características para esse “dialeto”:

- i) instabilidade;
- ii) falta de compartilhamento das convenções próprias de uma língua; e
- iii) formado por orações que, muitas vezes, geram problemas de interpretação por parte de um nativo.

O conceito de interlíngua, então, compreende o processo de aquisição de uma língua não materna, em que o aprendiz constrói uma língua própria, marcada por um constante processamento de dados e formação de hipóteses. Nesse processo, a instabilidade é recorrente e muitas orações produzidas pelos aprendizes apresentam traços que potencialmente criam problemas de interpretação para um falante nativo da língua meta (orações idiossincráticas) (CORDER, 1971).

Em termos metodológicos, a análise dos dialetos idiossincráticos deveria seguir três etapas: reconhecimento da idiossincrasia, descrição e explicação (CORDER, 1971).

A primeira etapa se baseia na assunção de que toda oração deve ser encarada como idiossincrática até que se comprove o contrário. Para reconhecer orações idiossincráticas, o pesquisador deve considerar cada oração, prestando atenção para constatar se está de acordo com o modelo da língua meta. Em caso negativo, a oração desviante é considerada claramente idiossincrática. Agora, se for igual, isto é, se estiver bem formada, antes de classificá-la como normal, é preciso verificar se há uma interpretação plausível para a oração no contexto. Caso não seja possível, trata-se de uma oração idiossincrática encoberta.

Na sequência, em ambos os casos, claramente idiossincráticas e idiossincráticas encobertas, o pesquisador deve verificar se é possível compreendê-las (uma interpretação possível). Em caso afirmativo, essa interpretação se torna uma oração reconstituída. O conjunto dessa análise deve resultar numa série de pares de orações equivalentes. Na segunda etapa, procede-se à descrição dos pares, baseada na comparação, com o fim de estabelecer as diferenças entre elas. Por fim, a terceira etapa encerra o objetivo principal da análise de erros: a explicação. Pretende-se esclarecer o que e como um aluno aprende quando está tentando adquirir uma língua segunda. A esse objetivo teórico se soma outro, de natureza prática, que é ajudar a encontrar formas cada vez mais eficazes de se ensinar e aprender línguas (CORDER, 1971).

Depreende-se disso que não são somente os erros, ou melhor, as orações idiossincráticas, que devem ser analisadas pela Análise de Erros. Corder (1971) confirma essa ideia.

El dialecto es una *langue* en el sentido saussureano. Es, por consiguiente, un error metodológico concentrarse sólo en aquellas oraciones que son claramente idiosincráticas. Las oraciones superficialmente bien formadas en términos de un dialecto social (el dialecto objeto en el caso del alumno) son tan importantes como las claramente idiosincráticas, ya que también nos dicen lo que sabe el alumno. Además, [...] el <valor> que debe asignarse a las construcciones bien formadas sólo puede descubrirse en términos del sistema total de su dialecto [...].

Esto significa que todas las oraciones del alumno deberían, en principio analizarse (CORDER, 1971, p. 71).

Outra declaração importante nesse mesmo sentido é a seguinte:

Debemos hacer notar aquí que la producción de una forma correcta no debe tomarse como una prueba de que el alumno ha aprendido los sistemas con los que un hablante nativo generaría esa forma, puesto que puede estar simplemente repitiendo una oración que ya haya oído anteriormente, en cuyo caso deberíamos clasificar tal comportamiento no como una lengua sino, en términos de Spolsky (Spolsky, 1966), como un “comportamiento cuasi-lingüístico”. Ni tampoco debemos pasar por alto el hecho de que una producción que superficialmente es no-desviante no es prueba de que exista un dominio del sistema lingüístico que pudiera generarla en un hablante nativo, puesto que tal producción debe estar semánticamente relacionada con el contexto situacional (CORDER, 1967, p. 39).

Então, apesar de ter grande relação com a nova ideia de erro, revalorizada, e de ter assumido a designação de Análise de Erros, esse novo modelo, em tese, relativiza a ênfase sugerida pela denominação.

(...) sugiero que referirse a las oraciones idiosincrásicas del que aprende una lengua segunda como desviaciones puede prestarse a interpretaciones falsas. Tampoco es conveniente llamarlas erróneas en el mismo sentido en que se usa ese término para las oraciones del niño porque implica una ruptura premeditada de reglas que, en algún sentido, deberían conocerse, mientras que las oraciones son idiosincrásicas precisamente porque las reglas de la lengua objeto no se conoce aún. Las únicas oraciones a las que con justicia podría llamarse erróneas serían aquellas que son el resultado de algún fallo de actuación. Estas pueden contener lo que se suele conocer con el nombre de <slips of the tongue>, falsos comienzos, cambios de idea, etc., fenómenos llamados lapsus por Hockett (1948), y que pueden ser el resultado de fallos de memoria. (CORDER, 1971, p. 68)

Em seguida, Corder sinaliza um caminho para solucionar essa questão, aceitando a designação de erros com a seguinte condição:

Pero en tanto en cuanto no cometamos el error de partir del supuesto de que las oraciones idiosincrásicas del que aprende una lengua segunda son simplemente el resultado de fracasos de actuación, es decir de pensar que el alumno conoce las reglas de la lengua objeto pero que por una u otra razón, no ha podido o no ha querido aplicarlas, no hay nada malo en hablar de error o corrección (CORDER, 1971, p. 69).

As duas últimas colocações de Corder põem em relevo uma importante distinção, baseada no par competência e performance, de Chomsky, qual seja, a de erros de atuação e erros de competência. Os erros de atuação se caracterizam por sua assistemática e os erros de competência por seu caráter sistemático.

Logo após o impulso inicial dado por Corder, a hipótese da “língua do aprendiz” cresceu conceitualmente a partir de diferentes autores que empregaram seus esforços para definir sua natureza e seus limites. Um dos principais teóricos dessa área é Larry Selinker, que foi quem cunhou a denominação interlíngua. Segundo este autor (1972), as orações produzidas por grande parte dos aprendizes de uma língua meta não são idênticas àquelas produzidas por um falante nativo, o que indica a existência de um “sistema linguístico independente”, ou seja, a “interlíngua” (SELINKER, 1972, p. 83-84). Esse sistema linguístico é o resultado das tentativas do aprendiz em produzir uma norma da língua meta.

Para Selinker (1972), a maioria dos aprendizes de uma língua não materna não chega a dominá-la como um falante nativo, pois se utiliza de um sistema de regras que não corresponde ao de sua língua materna, tampouco ao sistema da língua meta. Dessa forma, caracteriza-se como um sistema independente, construído no processo de aprendizagem e que configura um caminho necessário na tentativa de significar na língua não materna.

A interlíngua, como uma teoria psicolinguística da aprendizagem, parte do princípio de que existe uma estrutura psicológica latente, ativada quando um aprendiz tenta produzir orações em uma determinada língua que não é a sua materna. Nesse caso, desde o começo de sua aprendizagem, cria algumas “regras independentes”, ou seja, que não pertencem unicamente nem à língua materna, nem à língua meta (SELINKER, 1972).

O conceito de interlíngua, definido da forma como o apresentamos, se ergue como de fundamental importância para a própria construção da área científica designada por Aquisição de Segundas Línguas, pois sem esse conceito não seria possível superar o modelo de Análise Contrastiva e conquistar os avanços teóricos e práticos a que se chegou nos últimos 50 anos no que diz respeito ao entendimento do processo de aquisição de segundas línguas.

Selinker (1972) caracteriza-a por meio de cinco processos que se refletem na estrutura superficial das orações produzidas na interlíngua, quais sejam: i) transferência linguística (da LM); ii) transferência de ensino (erro induzido); iii) estratégias de aprendizagem da L2; iv) estratégias comunicativas em L2; e v) hipergeneralização das regras da língua meta.

As implicações didáticas são o propósito final da AE e, por isso, os resultados devem ser considerados no sentido de adaptar os procedimentos de ensino às estratégias de aprendizagem do estudante de modo a melhorar o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Santos Gargallo (2004) enfatiza o propósito pedagógico da AE (melhora dos métodos e procedimentos de ensino) e afirma que os objetivos dessa teoria são a identificação, descrição e explicação das características da produção linguística que se afastam da norma padrão da

língua meta e que poderão prejudicar uma atuação linguística adequada em uma determinada situação de comunicação intercultural.

De acordo com essa autora, o desenvolvimento da AE deve seguir as seguintes etapas: i) compilação do *corpus* de dados; ii) identificação, descrição e classificação dos erros de acordo com uma taxonomia; iii) explicação das causas dos erros; e iv) implicações didáticas para o processo de ensino-aprendizagem.

A definição do *corpus* é determinada por diversos aspectos/critérios: tamanho da amostra; eleição da amostra; perfil do informante; perfil do interlocutor; cenário da interação; e tarefa comunicativa. Os critérios usados para a identificação, descrição e classificação dos erros devem estar relacionados aos objetivos da pesquisa: critério descritivo/linguístico; critério etiológico; critério comunicativo; critério pedagógico; critério pragmático; e critério cultural.

Ainda segundo Santos Gargallo (2004), o conhecimento das causas dos erros dos sujeitos em aprendizagem de uma língua não materna é importante para acomodar as estratégias, procedimentos, atividades e materiais que guiam a instrução formal. Para identificar as causas dos erros devem-se considerar as principais causas encontradas em pesquisas prévias. São elas: distração (relacionada a aspectos como o cansaço, o grau de motivação e confiança e o nível de ansiedade); interferência da língua materna (adoção de formas ou estruturas da língua materna ou outra língua conhecida pelo aprendiz, o que resulta em erros interlinguísticos); tradução (transposição literal de uma forma ou estrutura da língua utilizada pelo aprendiz para a língua meta); hipergeneralização e aplicação incompleta das regras da língua meta (construção de hipóteses incorretas ou incompletas tendo como base a língua meta, resultando em erros intralinguísticos); indução por materiais e procedimentos didáticos (influência das elaborações didáticas para o ensino-aprendizagem da língua meta); e as estratégias de comunicação utilizadas (erros provenientes dos mecanismos utilizados pelo aprendiz perante um problema de comunicação).

Atualmente, outras concepções fazem parte da base que sustenta essa corrente. Da Sociolinguística, de Dell Hymes, vem o conceito de competência comunicativa, usada para superar a concepção de competência linguística de Chomsky (que previa um cenário de comunicação ideal), propondo que não é suficiente conhecer a língua, mas sim saber como usar esse conhecimento em situações de interação que tomam parte em diferentes contextos sociais. Da teoria sociocognitivista, de Vygotsky, vem a ideia da necessidade de interação com falantes que tenham um conhecimento superior, que propiciem elementos que permitem desenvolver a capacidade sociocomunicativa em geral (DURÃO, 2004).

É comum os trabalhos que revisam a trajetória da LC apresentarem uma divisão separando em três seções os respectivos modelos que caracterizam a Linguística Contrastiva. Nós optamos por colocar numa mesma seção as AE e AIL para marcar o caráter de continuidade estabelecido entre esses dois modelos. Defendemos aqui que, ao contrário do que aconteceu na transição entre AC e AE (rompimento de paradigmas teóricos, procedimentos etc.), o processo de transição entre AE e AIL representa mais uma expansão teórica, um alargamento de horizontes, um acréscimo de construtos, mas/e, sobretudo, uma readequação prática no desenvolvimento de pesquisas, do que uma nova ruptura propriamente dita. Esse alargamento significou um colocar em prática de alguns pressupostos já propostos teoricamente por Corder (1967) e que os pesquisadores que desenvolveram a AE nos primeiros anos não seguiram à risca, como, por exemplo, a consideração da interlíngua como sendo integralmente indicadora do processo de aquisição e não somente os erros, como se chegou a colocar em prática.

A AIL vem recolocar certas coisas nos seus devidos lugares e acrescentar algumas características importantes, sobretudo no âmbito dos critérios, mas também na base teórica, acrescentando concepções de novas correntes que foram emergindo no cenário da Linguística no final do século passado até os dias de hoje. Concebida dessa forma, a AIL deve ser entendida como campo aberto para novas orientações, pois parece estar suficientemente consolidada como um importante meio de se entender a aquisição de segundas línguas. Essa consolidação se dá muito em função de se mostrar madura o suficiente (pelo tanto de pesquisas já realizadas) para incorporar novas tendências sem perder o caráter.

### 3.2 VERBO

Quando se aprende uma L2, aprende-se geralmente aquelas estruturas estáveis e cristalizadas que compõem o estrato linguístico da língua-alvo. Contudo, principalmente em contexto de imersão, também se tem acesso a estruturas novas, “em andamento”, que se associam àquelas no processo dinâmico do uso social de uma comunidade (CASTILHO, 2012, p. 63). Esse contato com regras variáveis certamente influi no processo de aquisição, implicando seu aparecimento de forma mais ou menos consciente na interlíngua daquele que aprende.

Ao analisar esse processo é preciso considerar, então, além da língua (cristalizada; produto), os usos contextualizados (em andamento; processo) dessa língua. Outra forma de esclarecer esse postulado é afirmando que para estudar a língua devemos considerá-la de um ponto de vista multissistêmico.

Encontramos em Castilho (2012) as bases da teoria multissistêmica funcionalista-cognitivista, a partir da qual delineamos conceitos e definimos o rumo teórico para a tentativa de explicação dos fenômenos ligados ao processo de aquisição de L2.

Para a chamada teoria multissistêmica funcionalista-cognitivista, a língua se fundamenta em um aparato cognitivo. Isso significa, em outras palavras, que as diferentes línguas representam de forma diferente as mesmas categorias cognitivas (pessoa, espaço, tempo, quantidade, qualidade, etc.) intrínsecas ao ser humano. A língua também é compreendida como uma competência comunicativa, ou seja, constrói-se na capacidade de veicular conteúdo (informacional, sentimental, de ordem, etc.) a partir da interação social. Nessa perspectiva, há ainda o postulado segundo o qual as estruturas linguísticas são entidades flexíveis e suscetíveis de alterações, resultando que a língua apresente estruturas emergentes que se combinam com aquelas cujos padrões já se encontram cristalizados. Isso, por sua vez, implica uma consideração “pancrônica” da língua, ou seja, uma análise que considera “gramáticas em convivência”, em que estruturas do passado convivem com estruturas do presente (CASTILHO, 2012).

Essa abordagem pressupõe ainda um “dispositivo sociocognitivo” agindo na ativação, reativação e desativação das propriedades relativas aos quatro sistemas linguísticos: léxico; discurso; semântica; e gramática. Isso implica, entre outras coisas, em que qualquer expressão linguística sempre comportará, de forma simultânea, características lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais. Essa articulação de características pode ser observada seja do ponto de vista do produto, isto é, como conjunto de categorias estáveis, seja do ponto de vista do processo, isto é, como um conjunto de atividades (usos) (CASTILHO, 2012).

Para definir e estudar o erro dentro dessa perspectiva, considerando a aquisição de L2, entendemos a língua como um conjunto de produtos e de processos contextualizados que envolvem os quatro sistemas linguísticos, e que representa as categorias cognitivas, expressas através de uma competência comunicativa.

O verbo, sendo uma classe lexical representativa da categoria cognitiva “evento”, pode ser abordado ainda sob a perspectiva gramatical, semântica e discursiva, seja separadamente ou em conjunto (CASTILHO, 2012). A seguir, destacaremos as propriedades do verbo relativas a cada um desses sistemas. Apesar de se expressarem ao mesmo tempo, eles serão aqui tomados em separado por uma questão de clareza.

As propriedades gramaticais do verbo compreendem a morfologia e a sintaxe. Morfologicamente o verbo é uma palavra que apresenta um radical e morfemas flexionais sufixais específicos. Os morfemas flexionais são os sufixos modo-temporais e os sufixos



número pessoais. Há ainda a possibilidade de se construírem com morfemas-vocábulo prefixais, nas chamadas construções perifrásticas, onde verbos auxiliares funcionam como especificadores de tempo, aspecto e modo do núcleo formado por um verbo em forma nominal: infinitivo, gerúndio ou particípio (CASTILHO, 2012). Sintaticamente, o verbo funciona como núcleo do sintagma verbal, atribuindo papéis temáticos a seus argumentos. Em outras palavras, o verbo organiza a sentença (oração), predicando o sujeito (argumento externo) e regendo o complemento (argumento interno). Uma das principais relações sintáticas entre verbo e seu argumento externo é a concordância.

A concordância verbal é uma redundância nas formas, tendo em vista uma conformidade de número e pessoa entre verbo e sujeito. Por exemplo, se, ao predicar o sujeito, houver marcação de plural no verbo, haverá marcação de plural no sujeito também. Apesar disso, em alguns usos do PB, principalmente na língua falada, mas também na língua escrita, essa regra costuma sofrer variação de acordo com algumas circunstâncias: i) saliência morfológica (quanto menor a diferença entre as formas singular e plural, menores são as chances de ocorrer a concordância verbo-sujeito); ii) proximidade/distância entre verbo e sujeito (quanto mais distante estiver o verbo do sujeito, maior a probabilidade de não ocorrer a concordância); iii) posição do sujeito na sentença (anterior ao verbo favorece a concordância, posterior ao verbo desfavorece); iv) paralelismo linguístico (o uso de marcas de plural leva a outros usos de plural e vice-versa); e v) nível sociocultural dos falantes (essa variável não diz respeito a uma relação direta entre nível sociocultural e presença/ausência de concordância, mas sim a uma relação entre esse nível e o fator determinante da regra, isto é, para as classes com menor nível sociocultural prevalecem os fatores saliência morfológica e paralelismo linguístico e para as classes de maior nível sociocultural prevalecem os fatores proximidade e posição do sujeito na sentença) (CASTILHO, 2012). As relações de concordância verbal podem, ainda, ultrapassar os limites da gramática, sendo verificadas também no âmbito da semântica. Por exemplo, o sentido plural contido no sujeito, em alguns casos, pode estabelecer concordância com um verbo que aparece no plural, mesmo que gramaticalmente o sujeito seja expresso no singular.

Do ponto de vista semântico, o verbo expressa as ações, os estados e os eventos. Para concretizar isso, transfere seus traços semânticos inerentes aos seus argumentos, gerando, com isso, propriedades semântico-sintáticas.

Há verbos que, por sua natureza acional (intrínseca), constroem predicação que exclui a pontualidade, pois a ação que ele expressa é comumente observada na sua duração. São os chamados verbos imperfectivos. Outros verbos, porém, constroem predicação que exclui a duração, pois a ação é geralmente tomada como concluída. São os perfectivos.

Esse aspecto – perfectivo ou imperfectivo – é dos principais traços semânticos que as classes acionais dos verbos podem apresentar (CASTILHO, 2012). Contudo, considerado exclusivamente, o aspecto inerente à classe acional não consegue dar conta da dinâmica envolvida na impressão do aspecto verbal e sua variação semântica. Para isso acontecer é preciso levar em consideração a relação entre a classe acional do verbo e a flexão que a ele vem conjugada. Em outras palavras, como o aspecto não dispõe de morfologia própria na língua portuguesa, o usuário dessa língua deve se valer das possibilidades flexionais do verbo para modificar ou confirmar o aspecto inerente à classe acional de acordo com sua necessidade expressiva. Além das flexões, outras formas, como advérbios, também podem entrar em jogo na construção semântico-sintática do aspecto. Consideramos, pois, o aspecto verbal como uma categoria que manifesta o ponto de vista do qual se considera a ação expressa pelo verbo (CUNHA e CINTRA, 2007), representando seus graus do desenvolvimento (CASTILHO, 2012).

O aspecto verbal é uma das principais propriedades das flexões, embora possa conservar seu valor independentemente do tempo verbal. Sendo assim, uma análise semântica do verbo no texto, exigirá um olhar para o emprego dos tempos verbais e seus traços aspectuais associados. Em outras palavras, além dos traços semânticos intrínsecos do verbo, é preciso levar em conta as propriedades semânticas carregadas pelas diferentes flexões modo-temporais (CASTILHO, 2012, p. 417).

Segundo Castilho (2012), de modo geral, é possível encontrar a “vocalização aspectual das flexões verbais”. O presente, o imperfeito simples e o gerúndio favorecem o surgimento do imperfectivo, enquanto que as outras formas do pretérito e o particípio favorecem a emergência do perfectivo. Já as formas do futuro parecem bloquear o aspecto. Contudo, é preciso estabelecer claramente a diferença entre tempo e aspecto.

O tempo é, segundo Cunha e Cintra (2007, p.381), “a variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo”. Para Castilho (2012, p. 418), diz respeito a “uma propriedade da predicação cuja interpretação tem de ser remetida à situação de fala”. Essa propriedade permite representar as categorias cognitivas de anterioridade, simultaneidade e posterioridade e, ainda, a de intervalo ou duração entre um ponto e outro. Já o aspecto não depende da situação de fala, caracteriza o evento sem envolver os participantes. Em suma, o “(...) o tempo pressupõe o aspecto, mas este não pressupõe aquele” (CASTILHO, 2012, p. 418).

Além de estabelecer a cronologia das ações (CUNHA e CINTRA, 2007) ou estados de coisa (CASTILHO, 2012) indicando tempo simultâneo, anterior ou posterior ao ato de fala, a categoria tempo também permite a alusão a um tempo imaginário, fictício ou, ainda, a um

domínio vago, impreciso, atemporal. Quando o usuário apela ao tempo imaginário ou atemporal, emprega usos metafóricos, não coincidentes com o tempo real, utilizando habilmente um tempo por outro.

Sendo assim, temos que o tempo presente, em seu sentido real, indica a simultaneidade com o momento da fala, podendo ser perfectivo, imperfectivo ou presente de hábito<sup>7</sup> (iterativo). Em sentido metafórico, o presente pode ser usado pelo passado (presente narrativo), pelo futuro do presente, futuro do pretérito e pelo imperfeito e futuro do subjuntivo. Ainda pode ser presente gnômico (ou dos ditos populares), presente das verdades eternas, presente de predisposição e presente dos marcadores discursivos.

Por sua vez, o pretérito perfeito, em sentido real de anterioridade, pode ser pontual, durativo ou iterativo. Em seus usos metafóricos pode ser empregado no lugar do imperfeito, do mais-que-perfeito, do futuro do presente simples e composto e do perfeito composto do subjuntivo. Pode ser ainda um uso atemporal, quando empregado como um marcador discursivo.

O pretérito imperfeito indica anterioridade não pontual, podendo ser um estado de coisas durativo ou iterativo (que se repete). Contudo, em usos metafóricos, pode assumir o lugar do presente (nos usos de atenuação e polidez), do pretérito perfeito, do imperfeito do subjuntivo e do futuro do pretérito, além do uso atemporal.

O imperfeito encerra uma ideia de continuidade, de duração, de um fato inacabado, impreciso e em contínua realização na linha do passado para o presente, que se presta especialmente para descrições e narrações de acontecimentos passados. Cunha e Cintra (2007) destacam, no entanto, que o imperfeito serve menos para enumerar os fatos do que para explicá-los com detalhes. Ainda é importante destacar sobre o imperfeito que, sendo um tempo relativo, seu valor temporal pode ser disparado por outras expressões temporais que o acompanham, como advérbios por exemplo.

Os outros tempos do passado, assim como os do futuro, também apresentam a faculdade de usos reais e metafóricos.

Reconhecendo essas complexas expressões aspecto-temporais, quando nos colocamos diante da tarefa de analisar os empregos verbais, vemo-nos diante da necessidade de expandir a noção do emprego dos tempos verbais para além das cronologias fixas, baseadas na

---

<sup>7</sup> O presente histórico ou narrativo recebe esse nome por causa do seu tradicional e largo uso nas narrativas históricas. Cunha e Cintra (2007) o descrevem como um processo de dramatização linguística, cujo valor expressivo decorre de ser acidental num contexto organizado com formas predominantes do passado.

anterioridade, simultaneidade ou posterioridade, acessando também as expressões de tempo imaginário, metafórico ou atemporal.

O modo verbal também dispõe de importância no quadro geral da semântica verbal. Cunha e Cintra (2007) definem o modo verbal como a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição ou de mando) da pessoa que fala em relação ao fato que enuncia. Por sua vez, Castilho (2012) concebe o modo como uma avaliação sobre o que se fala, considerando-o real, irreal, possível ou necessário. O conhecimento e a impressão correta do modo verbal na formulação do sentido desejado são, portanto, fundamentais para a construção desses sentidos de acordo com a necessidade expressiva do usuário.

A língua portuguesa se utiliza de três modos verbais, que se referem a conteúdos que se realizam no mundo (modo indicativo), a situações imaginárias que não correspondem necessariamente ao que acontece no mundo (modo subjuntivo) e a ordens e pedidos (modo imperativo). A morfologia dos três modos da língua portuguesa se realiza através de sufixos que representam simultaneamente o modo e o tempo e, por isso, são designados sufixos modo-temporais.

Do ponto de vista sintático, o indicativo predomina nas sentenças principais, enquanto o subjuntivo prevalece nas sentenças subordinadas. Aliás, segundo Castilho (2012, p. 438) há sinonímia entre os termos subjuntivo e subordinado, pois ambas se referem à “ordenação das sentenças numa posição de dependência”. O imperativo é empregado nas sentenças principais.

Do ponto de vista semântico, de maneira geral, o indicativo expressa uma avaliação do que é dito como algo real, verdadeiro enquanto o subjuntivo expressa um estado de coisas duvidoso. O imperativo expressa uma ordem, mas podem ainda representar uma possibilidade, uma necessidade ou um desejo.

Resta ainda referirmos à perspectiva discursiva do verbo. A partir desse ponto de vista, podemos tomar o verbo e suas propriedades semântico-sintáticas de acordo com seu papel discursivo.

Para Castilho (2012), as articulações discursivas se resumem em duas situações básicas: o diálogo e a narrativa. No primeiro, o texto vai sendo produzido em coautoria, tecido com dados que um interlocutor obtém do outro, onde predominam os verbos no presente. Já na narrativa, um dos interlocutores toma a palavra para narrar ações e descrever situações das quais dispõe de informações e o texto pode ser construído independentemente da atuação do ouvinte/leitor. Nesse caso predominam verbos conjugados nos tempos do passado. Dessa constatação, tem-se que a seleção do tipo de verbo e de suas formas temporais é feita discursivamente, tendo em vista o tipo de texto que se pretende produzir.

Nas narrativas, as ações pontuais costumam ser expressas no pretérito perfeito simples, ao passo que a contextualização, a narrativa de situação, se expressa geralmente no pretérito imperfeito. Olhando pela perspectiva exclusiva do aspecto, temos que o aspecto imperfectivo ocorre com alta frequência nas estruturas de fundo das narrativas, revelando informações que servem de moldura ao evento central e o aspecto perfectivo ocorre nos segmentos em que se narra o evento central.



## 4 METODOLOGIA

Para caracterizar a interlíngua escrita de jovens timorenses aprendizes de português L2, esta pesquisa, inserida no âmbito da Aquisição de Segundas Línguas, utilizou como referencial teórico-metodológico o modelo de Análise de Erros (CORDER, 1967), que apresenta características dos paradigmas quantitativo e qualitativo (SANTOS GARGALLO, 2004). De modo geral, buscamos, por um lado, a quantificação numérica das ocorrências, procurando identificar uma hierarquia de dificuldades e, por outro lado, descrever e analisar essas ocorrências, visando encontrar, na variação, tendências que indiquem como se dá o processo de aquisição da língua portuguesa como L2 por aprendizes timorenses.

A pesquisa pode ser classificada como qualitativa, embora apresente características do paradigma quantitativo também. Podemos associá-la à pesquisa qualitativa, primeiramente, porque utiliza categorias não totalmente preespecificadas. Isso significa dizer que, uma vez definidos os níveis que compõem o recorte analítico da pesquisa (expressos nos objetivos específicos), as subdivisões dentro desses níveis somente foram determinadas durante o procedimento de análise. Foi um critério qualitativo (intercompreensão, por exemplo) que prevaleceu na definição das categorias analisadas qualitativamente. A informação quantitativa, o número de ocorrências, serviu como um elemento complementar à justificativa para a escolha/definição dos recortes analíticos.

Além disso, outro fator que possibilitou a classificação desta pesquisa como sendo de caráter qualitativo foi a análise ter sido composta por critérios interpretativos para a seleção, classificação e a própria análise das ocorrências. Por fim, ainda indica um caráter qualitativo da pesquisa a consideração de aspectos socioculturais relativos aos contextos sociais de produção como dados relevantes à análise, que foram obtidos principalmente através de entrevistas semiestruturadas, típicas de uma abordagem metodológica qualitativa.

A dimensão quantitativa, por sua vez, diz respeito à compreensão de quais aspectos apresentam maior recorrência. Nesse sentido, esse tipo de análise se tornou relevante para uma investigação longitudinal de interlíngua, pois os dados estatísticos ajudaram a mapear a frequência dos erros e sua variação ao longo do tempo. Esta pesquisa assumiu, desde seu princípio, uma perspectiva longitudinal (CORDER, 1971), pois pretendeu abordar o desenvolvimento da interlíngua considerando três momentos de produção. O olhar sobre a variação das ocorrências no tempo visou subsidiar uma análise interpretativa do desenvolvimento da interlíngua, relacionada, sempre que possível, aos diferentes contextos e momentos que envolveram as produções textuais.

Por fim, podemos afirmar que esta pesquisa apresentou características típicas dos estudos de caso, pois desenvolveu uma investigação particularista, descritiva e heurística e se sustentou em uma reflexão indutiva a partir da manipulação de dados de múltiplas fontes, assim como apregoa Merriam (1988). Entendemos que as condições levadas em conta para a definição dos participantes formam uma unidade, que possibilita a designação de estudo de caso.

Os participantes da pesquisa foram 6 jovens timorenses que no ano de 2013 participaram, em Timor-Leste, de um curso de preparação para seleção de bolsas de graduação no Brasil. Em 2015 eles viajaram para o Brasil, ingressando na Universidade Federal de Campina Grande. Definimos os participantes como grupo representativo (SANTOS GARGALLO, 2004), determinado por circunstâncias que correlacionam os objetivos da pesquisa à situação/condição dos participantes. Nesse sentido, o fato de os participantes estarem durante o período de desenvolvimento da pesquisa no Brasil possibilitou o encontro entre pesquisador e participantes para a produção dos textos e desenvolvimento das entrevistas. Somado a isso, o fato de que a primeira produção escrita havia sido realizada em Timor-Leste, em 2013, tornou possível uma produção de dados de caráter longitudinal, com coletas subsequentes realizadas no Brasil. Uma caracterização mais específica dos participantes foi detalhada de acordo com os dados gerados a partir das entrevistas (seção 5.1).

Sendo assim, apresentamos a seguir os procedimentos de produção dos dados longitudinais utilizados nesta pesquisa, organizados com base no roteiro proposto por Santos Gargallo (2004) para o estudo da interlíngua do falante não nativo:

- a) Compilação de *corpus* de dados (1ª produção - 2013).
- b) Compilação de *corpus* de dados (2ª produção - 2017).
- c) Entrevista I (2017)
- d) Compilação de *corpus* de dados (3ª produção - 2019).
- e) Entrevista II (2019)
- f) Identificação e descrição dos erros.
- g) Análise e discussão dos resultados.
- h) Considerações didáticas para o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a definição do *corpus*, a 1ª produção diz respeito aos textos escritos pelos participantes como parte das atividades do curso preparatório para candidatos a bolsas de estudos de graduação no Brasil, produzido e aplicado pelo PQLP (2013/2) em Dili, capital de Timor-Leste. Foi definido o tema “Minha rotina no dia 28 de novembro” por ser uma data



especial para os timorenses, dia da Independência, feriado nacional e momento de comemorações. O sentimento de orgulho nacional relacionado a esta data é entendido como um elemento motivador. Além disso, a proximidade da data referência para a escrita (alguns dias após o dia 28/11) foi um fator determinante para a escolha do tema, pois a tarefa de narrar acontecimentos recentes possibilita a todos ter conteúdo a transmitir.

A 2ª e a 3ª produções se referem aos textos escritos pelos mesmos participantes, com a mesma proposta narrativa e proximidade temporal. Contudo, esses textos foram produzidos em território brasileiro, depois de uma experiência de imersão de aproximadamente dois anos para a 2ª produção e de quatro anos para a 3ª produção.

As entrevistas, realizadas em dois momentos, seguiram o modelo semiestruturado<sup>8</sup>. Nesta pesquisa, a organização das questões que nortearam a entrevista foi determinada por dois fatores que intervêm na aquisição de línguas, segundo Fernández (2000): o aprendiz e o contexto social.

No que se refere ao aprendiz, a entrevista visou gerar dados relativos às dimensões cognitiva, afetiva, de identidade/atitude e psicossocial. Sobre o contexto social, a estrutura da entrevista se subdividiu em elementos pessoais e elementos não pessoais. Os elementos pessoais dizem respeito a características sociais daqueles que acompanham o processo de aquisição (por exemplo, professores e colegas) e a características dos grupos sociais da comunidade na qual o aprendiz está adquirindo uma língua. Os elementos não pessoais se referem a fatores linguísticos-discursivos (uso da língua em contexto) e os situacionais. Os primeiros visam descobrir que tipo de comunicação se estabelece na língua-alvo; que temas são tratados; que tipo de registro e com quais interlocutores, etc. Já os situacionais indagam sobre os lugares que se usa a língua-alvo; em quais atividades sociais; se o uso da língua-alvo é público ou privado, etc. (FERNÁNDEZ, 2000).

Além disso, a estruturação da entrevista apresentou uma divisão temporal. Isto é, cada questionamento preestabelecido indicava claramente a referência ao período a que se referia (antes ou depois do curso de 2013, por exemplo). Esse procedimento serviu para demarcar os momentos de cada produção, o que daria a possibilidade de relacioná-las, posteriormente, aos contextos sociais envolvidos.

A seguir, o Quadro 1 apresenta de forma resumida a geração de dados longitudinais e o Quadro 2 ilustra a geração de dados pessoais e contextuais.

---

<sup>8</sup> Apêndice A.

Quadro 1 – A geração de dados longitudinais

Produções	Número de textos
1ª produção (2013)	6
2ª produção (2017)	6
3ª produção (2019)	6
TOTAL	18

Fonte: Autor.

Quadro 2 – A geração de dados pessoais e contextuais

Entrevistas	Número de entrevistas
1ª entrevista (2017)	6
2ª entrevista (2019)	6
TOTAL	12

Fonte: Autor.

Sobre a análise dos dados, destacamos que, para cada uma das produções textuais escritas que compuseram o corpus, empreendeu-se o mesmo método de identificação, descrição e posterior análise dos erros de acordo com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa.

O procedimento de análise se baseou nos traços variáveis identificados na interlíngua considerando a 1ª, 2ª e 3ª produções escritas. Trata-se de uma análise longitudinal que buscou levantar evidências do desenvolvimento da interlíngua no tempo, correspondente às duas categorias estabelecidas. Por causa do aspecto longitudinal, foi preciso, ainda, verificar a variação dos contextos sociais relacionados a cada momento de produção. Para isso, além dos dados gerados especificamente para esta pesquisa, através das entrevistas, foi necessário levar em conta dados histórico-culturais que de alguma forma pudessem influir no processo de aquisição estudado.

Por fim, destacamos o propósito final da Análise de Erros, que são as implicações didáticas (SANTOS GARGALLO, 2004). Tendo isso em conta, os resultados da análise podem ser considerados no sentido de encontrar meios de adaptar os procedimentos de ensino às características da interlíngua de modo a facilitar e agilizar o processo de aprendizagem de uma L2. Contudo, para esta pesquisa, não foi nossa pretensão propor uma abordagem de ensino de português L2 para timorenses. Em primeiro lugar, é preciso considerar que o caráter de estudo de caso não permite grandes generalizações e, em segundo lugar, que o contexto multilíngue e

heterogêneo de Timor-Leste também limita uma proposição didática que abarque o grupo todo dos timorenses aprendizes de português L2.

Assim, o que este estudo pretendeu, em termos de considerações didáticas, foi fornecer subsídios para os professores pensarem nas questões de correção e tratamento de erros de interlíngua no processo formal de ensino-aprendizagem. Em suma, a preocupação didática deste trabalho incidiu na possibilidade de se criar um planejamento de ensino mais coerente com o processo de aquisição do português L2.



## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Esta seção informa sobre as características de cada participante e do contexto social que os envolvia sua vivência em Timor-Leste, até passarem a frequentar o curso de formação de bolsiros em 2013, e no Brasil, quando chegaram para cursar sua graduação em Campina Grande. São informações baseadas nas entrevistas realizadas em 2017, denominadas como Entrevista 1, e envolvem aspectos da vida relacionados às línguas e à aprendizagem de modo geral: fatores pessoais, afetivos e identitários, além de elementos contextuais como tipo de registros utilizados, de interlocutores frequentes, uso e atividades sociais envolvidas com a prática linguística.

Cabe ressaltar que todas as informações apresentadas nesta seção estão de acordo com o relato dos próprios participantes. Não tivemos a pretensão de averiguá-las e confirmá-las.

#### *JERÔNIMO*

Jerônimo nasceu em 1994 no distrito de Aileu, localizado na região central do país. Em sua casa, onde cresceu junto a seus pais e mais três irmãos, a língua de comunicação principal era o mambae, língua que se tornou, conseqüentemente, sua língua materna. O tétum também era usado em casa, ainda que com menos frequência, o que fez com que essa língua fosse adquirida como segunda língua.

Quando tinha quatro anos de idade sua família fugiu para a Indonésia (Timor-Ocidental) na esteira dos ataques relacionados ao Plebiscito de 1999. Durante dois anos e meio estudou em uma escola para refugiados, onde alguns voluntários ensinavam as crianças, sem uma estrutura mínima necessária. Ao regressarem a Timor-Leste em 2002, ano da Restauração da Independência, ingressou no terceiro ano do então Ensino Primário. Na sua escola, os professores falavam em tétum e em mambae, porém, a maior parte do material didático utilizado era escrito em língua indonésia. Jerônimo foi, então, alfabetizado em indonésio e, com isso, essa língua pode ser considerada como a terceira língua adquirida por ele.

Algumas vezes os materiais utilizados eram materiais portugueses, mas os professores não os entendiam e criava-se uma grande confusão:

No primário apenas frequentei, pois não havia condições de aprender (Jerônimo. Entrevista 1).

Somente a partir do final do 6º ano os materiais (livros) em LP começaram a chegar sistematicamente. Foi durante o Ensino Pré-Secundário, portanto, que Jerônimo começou a aprender português. Contudo ainda permaneciam as dificuldades e foi somente no Ensino Secundário que as aulas passaram a ser ministradas em língua portuguesa (ele já contava com 14 anos de idade).

Ao terminar o Ensino Secundário, Jerônimo foi aprovado no Exame Nacional e ingressou no Curso de Química da UNTL. Na faculdade, além dos docentes locais, havia uma grande presença de professores estrangeiros, sobretudo, australianos, indonésios, portugueses e brasileiros, que ensinavam utilizando suas respectivas línguas de origem. Por essas e outras experiências pessoais, Jerônimo afirma ter bom conhecimento da língua inglesa também, tanto escrita quanto falada. Pode-se notar o traço multilíngue de Timor na história particular de Jerônimo, que é capaz de transitar em pelo menos cinco línguas diferentes (mambae, tétum, indonésio, português e inglês).

Além das experiências escolares com a aprendizagem de LP, Jerônimo, desde sua adolescência, teve oportunidade de se comunicar frequentemente com brasileiros, os quais considera seus amigos. Isso foi possível a partir da atividade religiosa desenvolvida por seus pais, relacionada a uma congregação de igrejas cristãs. Jerônimo relata que sua casa era comumente visitada por brasileiros e que com eles sempre se estabeleciam interações em língua portuguesa.

Falar em LP era algo prazeroso, apesar de vê-la como uma língua difícil e de não gostar de estudar “os verbos” na escola. Sobre a atividade de escrita, desde que aprendeu no Ensino Secundário, Jerônimo gostava de escrever e de participar de competições de redação. Os missionários o ajudavam, corrigindo a escrita de trabalhos para faculdade.

Jerônimo via Timor-Leste e Brasil como países irmãos, acreditando que o Brasil devia ter participação na ajuda internacional para o desenvolvimento de seu país. A partir de suas experiências, tinha a visão de que os brasileiros eram pessoas divertidas e amigáveis.

Agora, com relação a Portugal, reconhece a ligação histórica, cultural e religiosa, mas não gosta da herança comportamental relacionada a não ter paciência com os outros, isto é, uma forma de comportamento que Jerônimo identifica nos timorenses e que atribui a uma influência cultural negativa deixada pelos portugueses. Para ele, os professores portugueses, na faculdade, eram mais rígidos na forma de falar com os alunos, o que o incomodava.

Ele não concorda com o fato de a LP ter sido elevada ao status de língua oficial. Para ele, esta língua é muito importante para o setor científico e na ajuda vocabular ao tétum, pois pode facilitar o acesso ao conhecimento científico. Porém, é o tétum a língua da identidade timorense, devendo ser somente ela a língua oficial, e o português, língua de trabalho, compartilhando do mesmo status do inglês e do indonésio.

Suas práticas sociais em LP se dividiam em práticas orais e escritas. Oralmente ele usava a LP em casa e na igreja com missionários brasileiros, amigos da família. Desde sua adolescência, pelo menos duas horas por semana, Jerônimo mantinha contato com eles. Com relação à escrita, Jerônimo fazia fichamento em LP e em inglês dos livros que lia. Nunca deixou de escrever, inclusive, participou de dois concursos nacionais de redação e escreveu três trabalhos acadêmicos para eventos científicos na UNTL em LP. Além disso, desde o Ensino Pré-Secundário, mantinha o hábito da leitura, principalmente, livros de história em LP.

Quando chegou ao Brasil em 2015, participou de um curso preparatório oferecido como semestre zero pela Universidade Federal de Campina Grande. Esse curso, que se estendeu de fevereiro a outubro devido a uma greve de servidores federais, ofertava aulas de LP e matemática. Com relação à LP, as aulas se baseavam nas quatro habilidades linguísticas, com um destaque maior à escrita acadêmica.

Em termos culturais, apesar das aulas do curso preparatório dos bolsistas, que abordava questões de diferenças culturais entre Brasil e Timor, Jerônimo enfrentou algumas situações delicadas. Ele descobriu empiricamente que as mulheres brasileiras de modo geral não gostam de ser chamadas de gordas e tampouco de senhoras. Outro aspecto que chamou sua atenção foi a falta de respeito dos alunos com seus professores.

As pessoas não usam as coisas no momento certo. Por exemplo, na sala de aula, sempre tem a galera que não respeita os professores. Eu sei que o senhor sabe como são os alunos timorenses. Quando está explicando ninguém tá falando ninguém tá conversando, ninguém tá mexendo no celular, todo mundo se concentra na sala de aula, mas aqui não, aqui as pessoas não usam as coisas segundo a regra né! No momento que o professor tá ensinando eles tão no WhatsApp, tão no celular, no Facebook, tá conversando com as pessoas e fazendo bagunça, conversa com seus amigos, então isso atrapalha todo o ambiente de estudo (Jerônimo. Entrevista 1).

Em 2016, iniciou o curso de Química Industrial na mesma universidade. Nas aulas regulares não recebeu tratamento diferenciado por parte dos professores, apesar disso, seus professores e os monitores de cada disciplina sempre se mostraram abertos a suas dúvidas e questionamentos.

Desde que chegou ao Brasil, divide apartamento com Moisés, um companheiro timorense, com quem se comunica principalmente em mambae, ainda que em algumas ocasiões usem o tétum. O tétum também é a língua predominante nas interações com outros timorenses. Em Campina Grande são cerca de 25 jovens timorenses fazendo sua graduação em diferentes cursos da UFCG.

Apesar disso, Jerônimo mantinha uma rotina intensa fora de casa, exclusivamente em LP. Seu dia normalmente consistia em levantar cedo e ir para a universidade. Isso ocorria todos os dias, com exceção da segunda-feira, que é um dia em que ele não tinha aulas. Além disso, aos domingos, costumava frequentar a escola bíblica dominical de uma congregação religiosa. Ainda, participava do Clube Rotaract, onde desenvolvia atividades junto a um grupo de jovens.

Na universidade, teve inicialmente uma dificuldade de se comunicar oralmente com colegas e professores.

Quando eu cheguei eu falava o português e ninguém entendia... o povo aqui não entende nada do que eu tava falando. [...] Aí quando eu terminei o povo disse assim: você fala espanhol? (Jerônimo. Entrevista 1).

A questão principal parecia estar na diferença de pronúncia e na utilização incorreta dos verbos. Essa dificuldade, no entanto, deixou de ser tão presente com o passar do tempo.

Com relação ao uso da escrita, Jerônimo teve experiências mais positivas desde sua chegada no Brasil. Na universidade, apesar de não ser um recurso muito exigido no seu curso, Jerônimo utilizava a escrita em LP para fazer anotações das aulas e para escrever um pequeno relatório semanal em uma das disciplinas de 2017. Além disso, seus professores costumavam fazer a correção das palavras, conjugações dos verbos e ensinar regras de escrita. No último semestre de 2017, escreveu um trabalho de pesquisa e conquistou uma boa nota na avaliação. Com essas experiências, diante da necessidade de escrever em LP, Jerônimo se via tranquilo e confiante, pois considerava que estava escrevendo cada vez melhor.

Na igreja que frequenta, Jerônimo recebia aulas de política, ciências e a bíblia, sobre as quais fazia anotações e escrevia um resumo de cada lição. No Rotaract, desenvolveu atividades e discussões de cunho social, sempre em pequenos grupos de jovens. Teve uma namorada brasileira, com quem aprendeu muitas coisas, principalmente em termos de pronúncia e vocabulário. Suas práticas em LP se estendiam ainda para um círculo de amigos brasileiros, com os quais Jerônimo mantinha contato frequente seja na universidade ou fora dela. Jerônimo não costumava assistir à televisão.



As outras línguas de Jerônimo continuaram a fazer parte da sua vida, principalmente o tétum. Além de ser utilizada algumas vezes em casa com seu colega Moisés, é nessa língua que se comunica com os outros amigos timorenses sempre que se encontram. O mambae é usado em casa e no contato com seus pais que estão em Timor através do WhatsApp. Com esse aplicativo, ainda usa o indonésio para conversar com seus irmãos que vivem na Indonésia.

### *AMÁLIA*

Amália nasceu no Distrito de Ainaro no ano de 1992, onde viveu até 2011, quando se mudou para Díli. Em sua infância convivia com os pais, quatro irmãos e alguns primos. Em casa se comunicava em tétum com seus pais, irmãos e primos, porém usava o mambae para interagir com seus avós e outras pessoas mais idosas. Seus pais, apesar de conhecerem a língua mambae, não usavam e não ensinaram essa língua a seus filhos. Foram seus avós e outros familiares mais velhos que repassaram este conhecimento à Amália.

Ingressou na escola aos seis anos ainda no período indonésio em 1998. As aulas eram ministradas em língua indonésia e, portanto, sua alfabetização começou com essa língua. No entanto, com o plebiscito e os transtornos que vieram em 1999, Amália teve que parar de estudar, retornando no ano 2000, já sob a jurisdição do I Governo Transitório. As aulas passaram a ser dadas somente por professores timorenses, que usavam o tétum como língua de instrução, porém, com o uso de materiais de Portugal no Ensino Primário.

Na escola onde cursou o Ensino Primário, os professores timorenses recebiam cursos de LP, aplicados por professores portugueses. No entanto, na escola, Amália não aprendeu a falar em LP, esta aparecia apenas como língua de aprendizagem nos livros e nas lições e não servia como meio de comunicação entre professores e alunos ou entre os alunos.

No entanto, no Ensino Primário, já produzia pequenos textos escritos em LP sobre assuntos cotidianos, baseados na sua realidade na escola, em casa, etc. Apesar disso, no Ensino Pré-Secundário e Secundário havia algumas aulas dadas em língua indonésia. Isso somente acabou quando Amália fez a opção pela área das exatas, que tinha aulas somente em LP, ao contrário da área das ciências sociais, em que as aulas ainda eram ministradas exclusivamente em língua indonésia.

Depois de ter sido aprovada no Exame Nacional, Amália ingressou no curso de Química da UNTL, onde teve professores brasileiros nas disciplinas de Cálculo, Química e Língua Portuguesa. As outras disciplinas eram ministradas por professores timorenses em língua tétum,

ainda que alguns docentes nativos ensinassem usando a LP e alguns ainda utilizando a língua indonésia.

Para além das atividades escolares, Amália mantinha contato com a LP através das telenovelas brasileiras que eram transmitidas em língua portuguesa na televisão timorense. Ainda por esse meio, ela tinha acesso ao tétum através dos telejornais e do indonésio, pelos canais a cabo que eram todos da Indonésia.

Sempre teve o sonho de estudar em país de LP, embora confesse que até o Ensino Secundário acreditava que Brasil e Portugal formavam parte de um mesmo país. Ela também sempre gostou de falar em LP, embora considerasse sua fala muito errada devido à dificuldade com a conjugação dos verbos. A mesma coisa ocorria quanto à escrita: gostava de escrever, mas se via em apuros quando se deparava com a conjugação dos verbos. Como estratégia, optava por escrever primeiramente em tétum para depois traduzir o texto para o português.

Depois de sua experiência mais próxima com professores brasileiros, tanto na faculdade quanto no curso preparatório, passou a ver os brasileiros como pessoas abertas e tranquilas, tanto que passavam mais tranquilidade para os alunos perguntar, ao contrário dos professores timorenses. Para ela, os portugueses são pessoas muito mais fechadas e rígidas.

Quanto às línguas oficiais, declarou ser a favor da inclusão da LP como LO, principalmente para facilitar o contato com o exterior e aproveitar o que os outros países têm a oferecer. Por isso mesmo, acredita que a língua inglesa também deveria figurar como língua oficial do país.

Sua prática social com a LP era bastante restrita. Usou essa língua apenas na interação com professores brasileiros (na faculdade e no curso de formação dos bolsistas) e algumas poucas vezes com seu pai. Com relação à escrita em LP, fazia pequenas composições na escola primária e secundária e, na faculdade, sua tarefa de escrita se pautava por atividades de tradução de notícias e reportagens de jornais locais do tétum para o português. Lia em português somente na escola, pequenos textos, de vez em quando.

Em janeiro de 2015 chegou ao Brasil para cursar o curso de Química Industrial em Campina Grande. Primeiramente recebeu curso de LP oferecido pela universidade, onde foi ensinada leitura em LP e elaboração de resumos.

Amália diz ter estranhado a quantidade do uso de gírias por parte dos brasileiros e que isso dificultava muito a compreensão nos primeiros meses. Os amigos timorenses que já estavam a mais tempo em Campina Grande ajudaram bastante a decifrar essa linguagem diferente. Outra estratégia utilizada por Amália era pedir aos brasileiros frequentemente para repetirem o que falavam. Passados dois anos, consegue interagir com brasileiros, mas ainda

com alguns problemas de intercompreensão. De forma semelhante ocorre com a escrita: sente-se à vontade para escrever, embora reconheça que tenha dificuldades ainda.

A rotina diária se baseia em assistir aulas e participar de atividades relacionadas a universidade, como projetos e monitoria. Durante a semana, Amália permanece quase todo o dia na universidade. No entanto, não imerge totalmente na vida em LP, pois são 7 os timorenses que assim como ela cursam Química Industrial na UFCG. Entre eles, a comunicação ocorre sempre em tétum, a menos que haja algum brasileiro junto, pois então passam a falar em português. Porém o comum é eles ficarem em grupo apenas de timorenses conversando.

A noite Amália volta para casa onde divide apartamento com uma colega timorense. Entre elas, conversam em tétum. Em casa, assiste televisão, telejornais e telenovelas sobretudo.

O uso da LP ocorre sempre quando sai para fazer compras, quando interage com professores e com colegas brasileiros na faculdade. A escrita não é muito exigida no seu curso e Amália não costuma produzir textos, pois o foco recai nos cálculos. Apenas esporadicamente algum professor solicita a elaboração de resumos e não há muitos seminários para apresentação.

Amália ainda usa o mambae quando encontra com os amigos timorenses que usam essa língua. Deixou de falar o indonésio, mas mantém contato com essa língua através de textos da internet e de vídeos de novelas indonésias que procura assistir. Namora um timorense que vive no Ceará.

## *JULITO*

Julito é natural do Distrito de Lautém, à leste do país, mais precisamente do subdistrito de Luro, onde se fala o Sa'ani como língua materna. Nasceu em 1993 e, depois de passar os primeiros anos de vida morando com seus pais, mudou-se para casa de seus tios, também em Luro. Seu ingresso na escola foi atrasado devido aos conflitos de 1999. Quando começou a estudar no Ensino Primário, a língua dos materiais e, por consequência, de aprendizagem, ainda era o indonésio, mas os professores explicavam em sa'ani também. Alguns materiais em tétum eram utilizados às vezes. Mas foi somente no sexto ano, último do Ensino Primário (no formato anterior à Reforma de 2008), que o currículo em LP foi incorporado. Julito já contava com 11 anos a esta altura, quando teve contato com a língua portuguesa pela primeira vez.

As dificuldades de implementação da LP na sua escola foram muitas. Os professores não conheciam português e, então, se limitavam a copiar as lições do livro no quadro e solicitar aos alunos que copiassem. Além disso, o foco do material era na gramática, principalmente a conjugação dos verbos, o que não possibilitava muitas ocasiões para a comunicação, seja falada

ou escrita. Apenas algumas vezes os professores exigiam apresentações em português, porém, nas apresentações os alunos apenas liam o material copiado.

No ensino secundário aprendeu a decorar as definições de cada uma das ciências estudadas. Segundo Julito, ele tinha que prestar atenção na forma “é” no texto e, a partir dela, decorar tudo o que estivesse escrito até o ponto final.

Por isso que eu naquele momento eu gostava muito de aprender na exata, né? Porque nas ciências humanas era muito complicado (Julito. Entrevista 1).

No entanto, apesar das dificuldades do contexto, Julito apresentava muita facilidade em aprender e acabou fazendo, junto com os professores da escola, um curso intensivo de LP (alguns meses) ministrados por portugueses. Foi então que começou a se comunicar em LP mesmo que basicamente, tanto na escrita como na fala, mostrando resultados melhores que de seus próprios professores. Assim foi de tal forma que, no Ensino Secundário, até os corrigia às vezes. Com esse grupo de professores portugueses participou de ensaios de peças teatrais em LP (nunca se apresentou) e muitas vezes ia na casa deles para conversar e aprender mais. Apesar disso, Julito não se considera uma pessoa extrovertida, mas gosta muito de conversar, o que lhe possibilita ter um grande círculo de amigos. Frequentou um curso de inglês, ministrado por professor timorense e se comunicava nessa língua com estrangeiros, sobretudo, turistas.

Com a aprovação no Exame Nacional, Julito ingressou na UNTL em 2011 no curso de Geologia, que tem sede no subdistrito de Hera, próximo à Díli. Foi um momento de muitas dificuldades, pois seus pais não tinham condições de o sustentar na capital. Então, para poder pagar os 30 dólares semestrais na Universidade, Julito passou a vender *pulsa*<sup>9</sup> nas ruas, enquanto morava com tios que tinham um quiosque. Nas aulas da faculdade, Julito teve somente professores portugueses nos dois primeiros semestres e, em 2012, teve professores brasileiros por um semestre nas disciplinas de LP e matemática no curso de Geologia.

Julito se achava desconfortável diante da tarefa de escrita em LP, pois acreditava que não sabia escrever muito bem, por falta de vocabulário e porque as regras do português são muito complicadas. Isso lhe dava a impressão de muita dificuldade para escrever.

Tinha conhecimento do Brasil e do fato de a LP falada em Portugal ser diferente da falada no Brasil. Apesar dessa informação (passada por professores brasileiros), Julito não tinha uma ideia formada sobre o país antes de ingressar no curso dos bolseiros.

---

<sup>9</sup> Como são chamados os créditos inseridos nos celulares pré-pagos.

Ele vê a escolha das línguas maternas como uma questão política. Reconhece que na realidade da população muitas pessoas não falam LP no seu cotidiano, mas acha que no futuro isso vai mudar. Concorde com o status de língua oficial da LP, porque ela é língua de países mais avançados na ciência e isso traz a oportunidade de acessar livros e aprender a ciência.

Suas práticas sociais desenvolvidas em LP se limitaram ao campo educacional. O uso dessa língua estava relacionado a pequenas tentativas de interações com professores timorenses, algumas conversas com professores estrangeiros, primeiramente portugueses e depois brasileiros, e na escrita, com a cópia do quadro e da escrita proveniente de textos memorizados anteriormente, isto é, sem autoria própria e muito possivelmente sem a apreensão do sentido. A leitura teve lugar na escola também, onde havia uma biblioteca, construída pela Coréia do Sul, com alguma bibliografia em LP e, na faculdade, nas aulas em que os professores usassem *slides* escritos em LP.

Em 2015 chegou no Brasil para cursar Engenharia Civil na UFCG, que tem sede no campus 8, na cidade de Araruna-PB. Antes de entrar na faculdade, recebeu curso de português, matemática e assistência psicológica. O curso era focado no português acadêmico, explorando gêneros como resumo e resenha. Julito achou difícil acompanhar esse curso, pois o considerou “muito avançado”. Desenvolveu aí algumas atividades de escrita.

Com relação à ambientação, também foi com dificuldades. A compreensão da fala local era muito dificultada por conta do sotaque local, que era totalmente estranho ao seu conhecimento. Sendo assim, na rua, nas lojas, Julito tinha de entender o que lhe era falado. Até mesmo os padres na igreja ele não conseguia compreender com clareza. Da mesma forma, tinha dificuldade para se fazer entender nas tentativas de interação.

Mora com o Sabino e conversa em tétum com ele. Vai para faculdade todos os dias. Tem aulas de manhã, de tarde e à noite.

É muito diferente em comparação com os que fazem na área de ciências humanas, pois escrevem artigos. Desenvolvem mais que seu curso, que é muito relacionado com as contas: “estudar as contas e fazer provas”.

Conversa mais com os brasileiros durante a semana. Fala LP: com brasileiros na faculdade, na academia, Uber, nas compras. Escreve no WhatsApp em LP com amigos. Na faculdade não escreve muito. Não tem muita leitura também.

Mantém uma boa amizade com um brasileiro policial. Estudam juntos. Usa sa'ane quando fala com os pais e com dois colegas timorenses que falam essa língua.

*MARIA JOSÉ*

Maria José nasceu no ano de 1996 no Distrito de Ainaro, onde cresceu com seus pais e mais quatro irmãos e duas primas. Em casa, todos se expressavam em tétum, mesmo que seus pais soubessem se comunicar em mambae. Eles não ensinaram essa língua aos filhos porque poderia atrapalhar a aprendizagem de tétum na escola. Apesar disso, o mambae é uma língua que ela consegue entender, mesmo que não consiga se expressar muito bem, pois os mais velhos costumavam usar o mambae entre si nas interações.

Passou a frequentar a escola aos 4 anos, acompanhando seus irmãos maiores, apenas para assistir. Passou a ser alfabetizada nesta idade em LP e, por haver ingressado antes do tempo, acabou cursando duas vezes o primeiro ano do Ensino Primário.

No Ensino Primário, ainda que os professores se comunicassem em tétum com os alunos, todos os conteúdos eram passados em LP. Sua alfabetização, portanto, ocorreu totalmente em LP. A abordagem didática se baseava na gramática.

Na escola primária a gente só aprende a cantar e conjugar os verbos (Maria José. Entrevista 1).

Apesar dessa base gramatical, quando aprovou para o Ensino Pré-Secundário e mudou de escola, passou a ter a obrigação de falar em português, pois o diretor (professor com formação anterior à invasão indonésia) exigia que os alunos desse nível se comunicassem nessa língua dentro da escola e, para isso, castigava (por exemplo, levantar e sustentar uma cadeira no ar por algum tempo) aqueles que usassem o tétum. Como a escola era paga (escola privada católica) a represália para quem desrespeitasse essa regra podia ser uma multa também. Mesmo assim, os alunos, entre si, continuavam se comunicando em tétum sempre que não avistavam algum professor por perto.

As atividades de produção de textos (básicos, sobre assuntos cotidianos) começaram no quarto ano (Ensino Primário), sempre em LP, pois a aprendizagem da escrita em tétum somente ocorreu a partir do Pré-Secundário (7º, 8º e 9º ano), quando Maria José passou a ter uma disciplina exclusiva para a língua tétum. Ela achou muito difícil aprender a escrever em tétum, pois fazia muitas confusões com a escrita de LP. A aprendizagem de língua inglesa também começou no Ensino Pré-Secundário, como disciplina de língua estrangeira.

No Ensino Secundário, que ficava sob a direção de outro professor (padre católico), não havia mais a obrigação de se falar em LP, inclusive para os professores, que usavam o tétum

em suas aulas. Apesar disso, na primeira série do Ensino Secundário, ocorreu uma situação que marcou Maria José. Depois de haver apresentado corretamente a conjugação de um verbo, seu professor de LP, que era timorense, exigiu que Maria José acertasse um tapa na face de um colega que havia errado anteriormente a apresentação desse mesmo verbo. Como Maria José se negou a fazê-lo, o professor a atingiu com um tapa para dar o exemplo a todos. Mesmo assim, ela se negou a repetir o gesto.

Além desse episódio, Maria José também sofreu outra agressão no Ensino Secundário, desta vez, por causa do ruído da conversa entre alunos que incomodou um professor (que também era padre, assim como o diretor). Ela foi agredida com um instrumento, que descreveu como sendo parecido com um chicote.

No Ensino Secundário, Maria José teve contato com a variante brasileira e portuguesa ao mesmo tempo, pois muitos materiais didáticos usados no Ensino Secundário eram livros didáticos brasileiros, e concomitantemente a escola recebeu duas professoras portuguesas para dar aulas de LP. As aulas de português neste nível mesclavam gramática e redação.

Assim que concluiu o Ensino Secundário, Maria José ingressou na UNTL no curso de Geologia, em Hera. Passou, então, a morar em Díli com um irmão, uma irmã e seu cunhado. Na faculdade, apesar de grande parte dos professores terem tido sua formação na Indonésia, usava-se preferentemente a língua tétum para comunicação e a língua portuguesa nos materiais. Somente a professora de computação utilizou a língua indonésia em aula. Além disso, Maria José teve uma professora brasileira do PQLP que ministrava disciplina de LP no curso de Geologia.

Para Maria José os brasileiros são pessoas mais abertas e acessíveis que os portugueses, motivo pelo qual se sentia mais a vontade com professores brasileiros. Antes de ingressar no curso dos bolseiros, imaginava o Brasil como um grande país desenvolvido. Jamais esperava que no Brasil haveria ladrões e violência. Em Timor, gostava de escrever em LP, porém as dificuldades a deixavam receosa para esta atividade.

É a favor de a LP ser língua oficial do país, juntamente com o tétum. As razões para isso se encontram na relação histórica que o país desenvolveu com Portugal ao longo dos últimos séculos.

Suas práticas sociais em LP se restringiam ao âmbito escolar. Mantinha algumas interações com professores, mas, sobretudo, usava a língua para as atividades de aula das diferentes disciplinas quase todas usando a língua escrita. Gostaria de ter praticado a LP com os colegas e amigos, mas a vergonha sempre foi um empecilho para isso.

Em 2015, desembarcou em Campina Grande para cursar Farmácia na UFCG. Assim como os demais, recebeu curso preparatório de LP, matemática e psicologia. Da mesma forma, o curso de LP foi focado nos gêneros textuais acadêmicos. Escuta música bastante.

Rotina: no quarto semestre: acorda seis e meia e vai para universidade assiste aula; volta para casa para almoçar; conversa com colegas somente questões de estudos; não tem muita amizade com os brasileiros.

Fala em português na faculdade com professores e colegas e às vezes com os amigos timorenses. Escreve anotações em português ainda que às vezes em tétum. Tem que fazer resumos para as disciplinas, mais ou menos cinco ou seis resumos; na prova tem que produzir resposta dissertativa.

Usa o tétum com os amigos timorenses: fala com a família todos os dias. Está fazendo curso de inglês para a prova TOEFL.

### *DELFINA*

Delfina é natural do distrito de Bobonaro, localizado a oeste do país, fazendo fronteira terrestre com a Indonésia (Timor-Ocidental). Nasceu em 1994 e viveu em Bobonaro, no sub-distrito de Lolotoi até 1999, quando sua família fugiu para Atambua (Indonésia) a partir dos conflitos gerados em torno do Plebiscito. Permaneceram nesse lugar por alguns meses vivendo em um abrigo para refugiados até regressarem para Timor-Leste. Mas não voltaram para Bobonaro, pois, por questões de segurança, optaram por viver em Díli. Quando chegaram na capital, alojaram-se num campo de refugiados. Depois de algumas semanas, encontraram e ocuparam uma casa abandonada por indonésios, onde a família passou a viver.

Cresceu junto a seus pais e mais quatro irmãos, mas geralmente havia mais um ou dois parentes que “se revezavam” como moradores temporários. Em Bobonaro, durante a ocupação indonésia, seus pais eram professores na aldeia onde moravam. Segundo o relato de sua mãe, até 1999, a língua usada em casa era predominantemente o indonésio. Delfina não lembra muito desta fase. Depois do plebiscito e sua mudança para Díli, seus pais passaram a se comunicar com os filhos exclusivamente em tétum.

Apesar disso, seu pai, que é natural de Bobonaro, tem o bunak como língua materna e sua mãe, que veio de Suai, fala o tétum-terik como língua materna. Eles não ensinaram essas línguas para os filhos. Mesmo assim, Delfina consegue entender e se comunicar rudimentarmente, utilizando-as a partir da observação das conversas entre os adultos.



Ingressou no Ensino Básico no ano 2000, durante o I Governo Provisório. Nesse primeiro ano, a escola enfrentava muitas dificuldades. Nas salas de aula, por exemplo, não havia cadeiras. Os alunos sentavam no chão para assistir às aulas. Também não havia quadro negro e, por isso, algumas paredes eram pintadas de preto para servirem de lousa. Isso quando encontravam algumas sobras de giz, pois era utensílio muito raro. Quando não havia giz, os professores escreviam nas paredes mais claras com carvão. No segundo ano do primário começaram a chegar os materiais básicos e as coisas foram se normalizando.

Nos primeiros dois anos do Ensino Primário, os professores, todos timorenses, usavam somente o tétum para se comunicar em aula. A partir do segundo ano começou a alfabetização em português, mas com muitas limitações por parte dos professores. No terceiro ano (em 2002), chegaram materiais em LP, mas também eram usadas as línguas tétum e indonésia em alguns materiais didáticos.

Com a falta de proficiência dos professores e a pouca disponibilidade de materiais apropriados, o ensino se restringia a noções muito básicas da língua e a uma metodologia tradicional baseada na gramática e na memorização de formas linguísticas descontextualizadas. A mesma coisa se verificou no Ensino Pré-Secundário e Secundário.

Lá o ensino sobre a língua portuguesa é só o básico até o ensino médio, a gente aprende conjugar os verbos pra o entendimento do texto (Delfina. Entrevista 1).

A gente geralmente para fazer exames, chega a hora de fazer exame, a gente só decorava, não sabe o que tá falando (escrevendo) (Delfina. Entrevista 1).

No Ensino Secundário, além do mesmo padrão de ensino, o uso das línguas na escola continuou apresentando a mesma formatação: uso do tétum para comunicação e instrução oral e da LP como material e língua de aprendizagem escrita.

E as perguntas eram sempre as mesmas: qual o título do texto? Personagens principais? As perguntas eram assim (Delfina. Entrevista 1).

Depois de acabar o Secundário, Delfina ingressou na UNTL no curso de Licenciatura em Língua Portuguesa. Até cancelar a matrícula e viajar ao Brasil, ela havia cursado três semestres nesse curso. As aulas eram todas ministradas em LP e, no primeiro ano, exclusivamente por professores timorenses. No terceiro semestre, teve um professor brasileiro, vinculado ao PQLP. Nesse período de um ano e meio, entre as disciplinas cursadas, teve aulas

de Análise Gramatical 1 e 2 e Língua Portuguesa 1, 2 e 3. Nessa última, as atividades variavam entre interpretação de textos, escrita e gramática.

Além da aprendizagem formal, Delfina teve a oportunidade de aprender LP com seu pai, que se tornou falante de português ainda na era colonial e passou a ensinar essa língua já no período da restauração da independência. Ele não falava nessa língua com seus filhos, mas algumas vezes os ensinava a ler textos, a conjugar verbos e a procurar palavras no dicionário. Procurou o curso de LP na UNTL por influência do pai e se apaixonou pela língua. Achava mais fácil aprender a LP do que a língua inglesa. Mesmo assim, considerava difícil falar em LP devido às flexões verbais. A mesma dificuldade enfrentava na hora de escrever para os professores na faculdade.

Outra fonte de contato e aprendizagem de língua que Delfina utilizou foi a televisão. Em Timor-Leste essa fonte oferece oportunidade para o contato com diversas línguas. Ela assistia frequentemente a séries nos canais indonésios, em língua indonésia, a telejornais, emitidos em língua tétum e a novelas brasileiras, transmitidas na forma original em português.

Delfina acredita que a LP deve ser língua oficial porque os timorenses precisam de uma língua internacional, que ofereça mais facilidades no âmbito da educação e oportunidade de conviver com outros países.

Na infância, suas práticas sociais em LP se concentravam na escrita: cópia das matérias e algumas redações e leitura de pequenos textos na escola. A parte oral se limitava a audição de músicas brasileiras e portuguesas. Na universidade, usou mais o meio oral, pois todas as interações deviam ser efetivadas nessa língua. Ainda assim, manteve o contato constante com a escrita, com um pouco de leitura, anotações e redações solicitadas pelos professores.

Antes de ingressar no curso dos bolsiros, para Delfina, o Brasil representava uma grande nação desenvolvida, como a Austrália, com muitos prédios altos e ruas iluminadas.

Chegou no Brasil em 2015 para cursar odontologia.

Fez curso preparativo semestre zero. Liam o texto e aprendiam as palavras que não conheciam. Teve que fazer o resumo de um livro.

Começou o curso em 2016 com aulas e materiais somente em português. Pensou em desistir. Uma professora ajuda ela bastante, dando aula em separado. Os demais a tratam normalmente, sem diferenciações. Tem um namorado timorense com quem conversa geralmente em tétum.

Estuda de três a quatro horas por dia em casa. Grava as aulas em áudio para poder escutar posteriormente.

## SABINO

Sabino nasceu no distrito de Viqueque em 1992, onde viveu até terminar o Ensino Secundário em 2012. Nascido numa família numerosa (ele tem 11 irmãos), foi adotado por seus avós maternos quando tinha três anos de idade. Apesar disso, seguiu mantendo relações com seus pais e irmãos, que viviam a cerca de dois quilômetros de sua nova casa. Morava com os avós e mais dois tios e uma tia, com quem se comunicava exclusivamente em makasae. Seus avós e seus pais não falam tétum.

Apesar de ter idade escolar já em 1998, não ingressou na escola durante o período indonésio. Em 1999, seus pais fugiram para a Indonésia, mas ele seguiu em Viqueque com seus avós. Depois dos distúrbios ocorridos por causa do Plebiscito, passou seis meses em Díli com alguns parentes, onde aprendeu um pouco de tétum.

Quando voltou para Viqueque, iniciou seus estudos já no período de independência, no ano 2000. Nos primeiros anos, na escola primária, até o quarto ano, usava-se a língua indonésia. A partir de então, com a chegada dos materiais em português, essa língua passou a ser a língua de aprendizagem. Apesar disso, os professores se comunicavam com os alunos em makasae e indonésio, porque as crianças não falavam tétum e os professores não falavam português. Havia apenas uma exceção, o diretor da escola, que falava em português apesar de sua formação na Indonésia. Este professor deu aulas de matemática e de língua portuguesa para Sabino no Ensino Primário. Mesmo assim, esse professor tinha que recorrer frequentemente ao makasae e ao indonésio para se fazer entender aos alunos. Seu método, no entanto, se baseava na gramática, especialmente no que se refere a conjugação de verbos e, ainda, usava da violência contra os alunos. Sua prática consistia em chamar um aluno individualmente para solicitar-lhe a conjugação de um verbo específico. Quando o aluno não sabia, ele batia com um tipo de chicote ou com socos e tapas.

Eu dominei a conjugação, mas não sabe o que ela significa né! (Sabino. Entrevista 1).

Só decorava mesmo, porque quem não decorava “tem que bater” (Sabino. Entrevista 1).

No Pré-Secundário e Secundário, essa prática violenta continuou. Sabino apanhou em sala algumas vezes, quando falhou na apresentação da conjugação de verbos. A forma de trabalho também não mudou muito, bastava decorar o que havia sido copiado.

Era só escrever as coisas e para a prova só assim: o assunto da prova ele já deu antes da prova aí a gente só decorar (Sabino. Entrevista 1).

Na escola não havia muitas atividades de produção de textos escritos em LP. Toda a escrita estava baseada na cópia do quadro negro. Foi somente no curso dos bolsеiros que Sabino escreveu pela primeira vez uma redação em português.

Quando terminou o Secundário, tentou ingressar no curso de Engenharia Civil da UNTL, mas não conseguiu vaga. Suas notas no Exame Nacional só eram suficientes para entrar no curso de Física. Ele então aceitou e foi morar em Díli.

No curso de Física, havia uma grande quantidade de línguas circulando.

Era assim, falavam tétum, a escrita com português e a explicação em indonésio misturado com tétum (Sabino. Entrevista 1).

Ainda na faculdade, teve aulas de inglês com uma professora filipina. Os demais professores eram timorenses e usavam o tétum como língua predominante, ainda que o indonésio aparecesse na voz de alguns professores. O português surgia apenas nos materiais escritos. Os livros usados pelos professores vinham principalmente de Portugal e do Brasil.

Sabino gostava muito do Brasil por causa do futebol. Admirava os jogadores do país: Kaká, Ronaldinho e Ronaldo. Isso o fez criar uma visão positiva do país, que foi confirmada quando passou a ter contato mais frequente com brasileiros, sobretudo, professores, nos corredores da UNTL. Ele via os brasileiros como pessoas abertas, conversadoras e animadas.

Apesar disso, apresentava muita dificuldade em aprender a LP e, na escola, não conseguiu avançar muito. Depois, no curso dos bolsеiros, sentiu muitas dificuldades, principalmente no início do curso. Sabino sugere que, por isso, sua preferência sempre recaiu mais para as exatas. Ele não gosta muito de ler.

Dificuldade em conjugar o verbo. Tudo o que eu usei só o presente, nada de passado, futuro (Sabino. Entrevista 1).

Com relação ao uso dessa língua, sua prática se limitava aos contextos formais de ensino. Somente algumas vezes conversou com portugueses que iam jogar tênis numa quadra perto da sua casa em Díli e com brasileiros nos corredores da UNTL.

Quanto ao português ser uma língua oficial, Sabino concorda. A ligação histórica, o seu status de símbolo da resistência, o fato de ser língua do exército durante a guerra contra a Indonésia são os fatores elencados para embasar sua opinião. Além disso, para ele, o makasae

poderia receber o mesmo status de língua oficial, pois equilibraria a divisão entre os povos do leste (falantes de makasae) e do oeste (falantes do tétum) do país.

Em 2015, chegou em CG para cursar engenharia civil. Vive com Julito em Araruna-PB. Conversam em tétum. Conversa em LP bastante com amigos colegas da faculdade. Vê televisão e escuta músicas. Assiste aulas de LP no *YouTube*. Esforça-se para escrever mas tem dificuldade. A pesar disso, diz gostar de escrever. Gosta do Brasil, foi bem recebido.

Passa a maior parte do dia na universidade. Quando não tem aulas vai à biblioteca. Geralmente volta para casa para almoçar e volta à tarde para a aula.

Usa LP em toda a parte, na rua, na universidade. Usa tétum somente com Julito. Fez disciplina de produção de texto. Teve que escrever uma resenha. De modo geral, as disciplinas exigem mais de cálculos do que de leitura. Usa makasae apenas com os colegas que são do mesmo distrito.

### **5.1.1 Características comuns dos participantes**

Esta seção tem o objetivo de apresentar uma síntese relacionando os aspectos comuns entre os participantes, que podem atuar de alguma forma no processo de aquisição de LP, segundo os pressupostos adotados por esta investigação.

Em primeiro lugar, na escola, todos tiveram uma base de estudos em LP. Mesmo os que iniciaram sua escolarização em indonésio, como é o caso de Jerônimo, Amália, Julito e Sabino, acabaram realizando a maior parte de sua escolarização no período da independência, quando a LP passou a ser língua oficial e de instrução nas escolas.

É preciso considerar, no entanto, as carências e dificuldades enfrentadas por todo o setor da Educação, seriamente abalado pela destruição que assolou o país durante o período do plebiscito de 1999. E, ainda, posteriormente, com uma série de profundas mudanças e adaptações que marcaram o período pós-plebiscito e os primeiros anos pós-independência.

De uma forma ou de outra, todos, com a exceção de Maria José, sofreram imediatamente os efeitos dos distúrbios de 1999, seja em termos de infraestrutura, como é o caso de Delfina e Jerônimo, em termos de atraso escolar, como no caso de Julito e Sabino, ou interrupção dos estudos, como no caso de Amália. Isso tudo sem tocar nos possíveis dramas familiares de cada um.

No período de transição, liderado pela ONU, as escolas estavam em reconstrução. Além disso, os alunos sofreram, nessa fase, com a falta de professores (grande parte dos professores

indonésios deixaram o território) e/ou a presença de professores sem formação/habilitação para ministrar as aulas.

Nos primeiros anos da independência, por sua vez, houve muitas mudanças nas políticas e práticas educacionais, que definiram novos rumos para a educação timorense. Essas alterações envolveram o currículo, as línguas de instrução, as línguas de comunicação, os materiais didáticos, os níveis de ensino, os processos seletivos, etc. Em suma, devido a sua idade, a geração dos participantes desta pesquisa talvez tenha sido uma das mais afetadas pelas transformações ocorridas durante todo o processo de saída da Indonésia e retomada da independência.

Ter vivenciado esse período os influenciou tanto na questão da educação em geral, quanto nas disciplinas específicas e, sobretudo, na questão das línguas. Sobre esse último aspecto, por exemplo, ficam dúvidas sobre as consequências de um processo de alfabetização de uma criança que inicia seus estudos com a língua indonésia (que não é sua língua materna) como referência (oral e escrita) e, depois de um breve período (um ou dois anos), passa a ter aulas em outra língua, o tétum, mas com materiais escritos em LP. Quais foram as consequências psicolinguísticas de uma alfabetização desenvolvida em uma língua que não se conhecia? E, ainda, como ocorreu a aprendizagem escolar através de uma língua que não lhe é familiar?

Sem respostas precisas para esses questionamentos, podemos destacar, com relação às consequências, a menção feita por Amália e Sabino ao gosto pela área das exatas, pois as ciências que recorrem mais ao texto escrito representavam maior dificuldade. Com relação à aprendizagem pode-se supor uma dificuldade potencializada em todos os âmbitos por não se ter a língua materna como língua de instrução, uma vez que nenhum deles participou do programa EMBLI, que mostrou resultados significativos no que diz respeito ao desempenho escolar, através do ensino baseado na língua materna.

Com relação à abordagem do ensino de LP ao qual os participantes estiveram expostos, pode-se considerar como sendo predominantemente de base gramatical, com foco na conjugação (mecânica e descontextualizada) de verbos e memorização de vocabulário e sentenças. Porém, há que se considerar que a LP (apesar da falta de proficiência dos professores), por um considerável período de tempo, permeou a aprendizagem das outras disciplinas (principalmente através dos MDs), o que fez com que ela assumisse um lugar como língua do saber ou do conhecimento e, em muitos casos, também como língua de instrução.

Sendo assim, com base nas informações obtidas através das entrevistas, elaboramos um quadro (Quadro 3) que ilustra a questão da língua dos participantes. Nele elencamos suas línguas maternas, as demais L2 adquiridas e a língua de alfabetização.

Podemos acrescentar como dado relevante o fato de alguns participantes não terem recebido de seus pais suas respectivas línguas maternas, dando preferência para o ensino do tétum. Amália e Maria José, por exemplo, deixaram de aprender o mambae, língua de seus pais. Já Delfina não teve o tétum-térik nem o bunak como língua materna, línguas de sua mãe e seu pai respectivamente.

Quadro 3 – As línguas dos participantes

	<b>Língua materna</b>	<b>Língua de alfabetização</b>	<b>Demais línguas (L2)</b>
<b>Jerônimo (Aileu)</b>	Mambae	Indonésio	Tétum; Português; Inglês
<b>Amália (Ainaro)</b>	Tétum	Indonésio/ Português	Mambae
<b>Julito (Lautém)</b>	Sa'ani	Indonésio	Tétum; Português; inglês
<b>Maria José (Ainaro)</b>	Tétum	Português	Mambae
<b>Delfina (Bobonaro)</b>	Tétum	Português	Bunak; Tétum-térik
<b>Sabino (Viqueque)</b>	Makasae	Indonésio	Tétum; Português

Fonte: Autor.

## 5.2 CONCORDÂNCIA NÚMERO-PESSOAL

Em nossa pesquisa, o total de verbos presentes no corpus foi de 834, sendo que, entre eles, identificamos 99 usos com algum desvio com relação à concordância número-pessoal entre verbo e sujeito. Em termos percentuais, o número de erros representou 11,87% do total de verbos utilizados, ao passo que os acertos correspondem à 88,13%. A pessoa verbal mais utilizada, de modo geral – como se podia esperar por se tratarem de textos de narrativas de atividades pessoais – foi a 1ª pessoa do singular (1ps), alcançando o número total de 350 usos. Quando descontado o número de usos equivocados dessa pessoa (4 empregos) e somado o

número de erros por não uso (49 omissões), o número total chegou à cifra de 395 possíveis usos<sup>10</sup>.

Tomando esses dados como base, a 1ps foi a pessoa gramatical que mais vezes foi omitida (a que mais frequentemente foi trocada de forma equivocada por outras pessoas gramaticais), ocorrências que representam 49,49% dos erros de concordância. Em paralelo, seu uso efetivo apresentou 4 ocorrências de erros em todo o corpus, o que representa 4,04% do total de erros dessa natureza.

A terceira pessoa do singular (3ps) foi a pessoa gramatical que apresentou o maior número de ocorrências de imprecisões no emprego, isto é, aquela que mais vezes foi usada incorretamente, contabilizando 31,31% dessas ocorrências de erro. O uso equivocado predominante da 3ps pode estar em relação com a forma como a língua tétum incorpora os vocábulos da língua portuguesa, sendo usados geralmente com a forma da 3ps. Dessarte, pode-se criar a hipótese de que a forma da 3ps seria usada como mecanismo sistemático de preenchimento dos espaços em que não se tem a certeza da forma a ser utilizada, gerando, por esse motivo, a possibilidade de fossilização.

Além da 3ps, outras formas verbais se destacaram, na análise quantitativa geral, no que diz respeito aos empregos equivocadas na relação necessária de concordância entre o sujeito e o verbo da sentença. É o caso das formas do infinitivo (23,23%) e do gerúndio<sup>11</sup> (22,22%). Ambas formas nominais se mostraram como um recurso útil em situações em que o participante não dispunha de convicção sobre a forma conjugada do verbo a ser usada; essa característica pode inclusive estar relacionada não somente ao desconhecimento da desinência número-pessoal a ser usada, mas também, e concomitantemente, da desinência modo-temporal. Esse último aspecto é explorado na seção 5.3.

As outras pessoas utilizadas foram a 3pp e a 1pp. Ambas contabilizaram poucos empregos no corpus e altos índices de omissões. A 1pp se destacou, ainda, por ser a única das pessoas utilizadas a não apresentar erros no emprego. As formas da 2ª pessoa gramatical, 2ps e 2pp, não foram usadas e não apresentaram casos de omissão.

Quando consideramos a evolução<sup>12</sup> no tempo, de acordo com as três produções textuais de cada participante, verificamos, nos dados gerais, que os erros relacionados à concordância

---

<sup>10</sup> A expressão “possíveis usos” faz referência à soma entre o número de usos corretos e o número de casos de omissões em que determinada pessoa gramatical deveria ser usada, mas não foi.

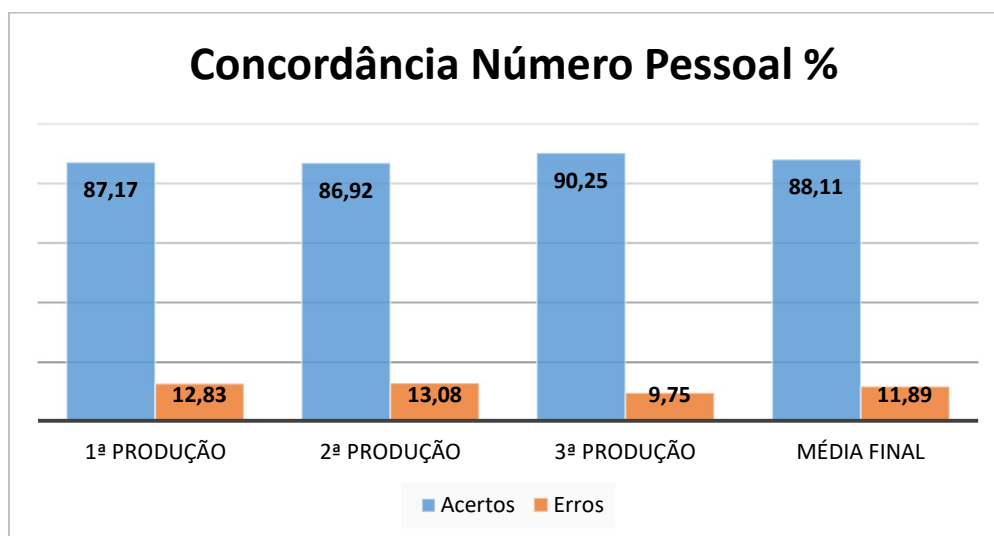
<sup>11</sup> As formas do infinitivo e do gerúndio serão consideradas juntamente com as pessoas gramaticais, pois, na análise, verificou-se um uso indiscriminado dessas formas nominais, ora substituindo as pessoas gramaticais, ora sendo substituídas por elas.

<sup>12</sup> O termo evolução é usado aqui com referência ao traço longitudinal, temporal, da pesquisa, não comportando um caráter avaliativo em si.



entre sujeito e verbo apresentaram variações relativamente pequenas entre os três momentos de análise.

Gráfico 1 – Erros de concordância número-pessoal em %



Fonte: Autor.

Os dados do Gráfico 1 mostram que a porcentagem de erros em relação aos acertos variou de 12,83% na 1ª produção para 9,75% na última, com um pequeno aumento na produção intermediária. Isso indica uma evolução positiva, com uma queda de 3,08%, se considerarmos os pontos inicial e final da análise. Entretanto, a pequena variação para cima entre a 1ª e a 2ª produção, representada pelo acréscimo de 0,25%, sinaliza que esse processo é instável e está ainda a caminho de uma consolidação.

Em complemento, o índice de erros de concordância encontrado na análise ilustra um grau de dificuldade relativamente alto se comparado a resultados encontrados em pesquisas semelhantes. Fernández (1997), por exemplo, encontrou 45 ocorrências de erros de concordância verbal em seu corpus, que contava com produções de 108 aprendizes adultos de língua espanhola, provenientes de diferentes línguas maternas como alemão, árabe, japonês e francês. O trabalho de Fernández (1997), apesar de ser focado na aquisição da língua espanhola, apresenta algumas semelhanças teóricas e metodológicas que nos permitem tomá-lo como uma referência de contraste para os resultados encontrados nesta pesquisa. Neste caso, as ocorrências de erro de concordância verbal encontradas por Fernández representam apenas 0,23% da produção total analisada pela autora. Em números absolutos a relação é de 45 erros desse tipo

para um total de 19530 unidades<sup>13</sup>. Para estabelecer a comparação, verificamos o tamanho do nosso corpus de acordo com os critérios de Fernández (1997), contabilizando 5558 unidades. Considerando, assim, os 99 erros de concordância verbal identificados, obtemos o percentual de 1,78, confirmando uma maior dificuldade dos participantes timorenses na hora de estabelecer as relações formais relativas à concordância entre sujeito e verbo na língua portuguesa.

Ainda considerando os números totais, a quantidade de variações dos erros relacionados à concordância verbal contabiliza 20 diferentes formas de erros (denominados pares). Esses pares se distribuem entre as produções assim como ilustra o Quadro 4.

Quadro 4 – A variação dos erros

Nº	Pares de erro	1ª produção	2ª produção	3ª produção	TOTAL
1	ger.→1ps	1	6	10	17
2	inf.→1ps	1	13	2	16
3	3ps→1ps	5	9	1	15
4	3ps→3pp	8	2	1	11
5	Ausência do Auxiliar	2	2	4	8
6	3pp→3ps	1	2	2	5
7	inf.→3ps	0	2	3	5
8	3pp→1pp	1	2	0	3
9	3ps→1pp	0	0	2	2
10	3pp→inf.	2	0	0	2
11	ger.→inf.	2	0	0	2
12	1ps→3ps	0	1	1	2
13	3ps→inf.	2	0	0	2
14	inf.→1pp	1	0	1	2
15	ger.→3ps	1	1	0	2
16	ger.→1pp	1	0	0	1
17	3ps→part.	1	0	0	1
18	1ps→3pp	0	1	0	1
19	1ps→inf.	0	0	1	1
20	3pp→1ps	0	1	0	1
	<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>42</b>	<b>28</b>	<b>99</b>

Fonte: Autor.

Podemos verificar que a maior parte dos pares de erros (14) não apresentou ocorrência nas três produções. Em uma contagem geral, tem-se que 9 pares constam em apenas uma

<sup>13</sup> Foram consideradas como unidades todos os nomes, verbos, adjetivos, advérbios, determinantes, pronomes, preposições e conjunções presentes no corpus (FERNÁNDEZ, 1997).

produção, 5 pares em duas produções e 6 pares ocorrem nas três produções. Quando analisamos esses dados através do tempo, por cada produção, percebemos que há um decréscimo no número de variações entre as três produções, que registrou 14 formas diferentes de erros na 1ª produção, 12 formas na 2ª produção e a 11 formas na 3ª produção.

Entre os pares que ocorrem nas três produções, destaca-se, ainda, uma acentuada variação entre a quantidade de erros entre as três produções. Por exemplo, o par 1, gerúndio no lugar de primeira pessoa do singular (*ger.*→*1ps*), com maior número de erros no total (17), apresentou apenas 1 ocorrência na 1ª produção, 6 na 2ª produção e 10 na 3ª produção. Da mesma forma, o par 2, formado por infinitivo no lugar de primeira pessoa do singular (*inf.*→*1ps*) variou de 1 (uma) ocorrência para 13 e, em seguida, voltou para apenas 2 ocorrências, nas três produções respectivamente. O terceiro par no ranking dos pares mais recorrentes, terceira pessoa do singular no lugar de primeira pessoa do singular (*3ps*→*1ps*), apresentou a seguinte variação: 5 ocorrências na 1ª produção, 9 na 2ª produção e 1 (uma) na 3ª produção.

Verificamos também uma irregularidade como regra na evolução desta categoria. Há, por exemplo, variação no par de maior ocorrência em cada uma das três produções. Na 1ª produção, o par com maior frequência foi *3pp*→*3ps*, com 8 ocorrências; na 2ª produção foi *inf.*→*1ps*, com 13 aparições; e na 3ª produção foi *ger.*→*1ps*, com 10 equívocos.

Isso tudo ilustra que a dificuldade em lidar com as relações de concordância não se limita a algumas formas, expressando-se em grande confusão entre as diferentes pessoas gramaticais na relação de concordância entre sujeito e verbo na língua portuguesa. No entanto, apesar da grande quantidade de pares equivocados, é possível delimitar três deles como os mais problemáticos (*ger.*→*1ps*; *inf.*→*1ps*; *3ps*→*1ps*), os quais inspiram maior atenção, pois, representando 15% da quantidade de formas erradas, concentram quase a metade dos erros de concordância (48,48%). Nesse grupo se destaca a presença das formas nominais (gerúndio e infinitivo), na posição inicial do conjunto dos dois pares mais usados, confirmando que são, junto com a *3ps*, importantes alternativas para o preenchimento da forma verbal.

Outra forma de olhar para esses dados pode ser focando a atenção na neutralização<sup>14</sup>, ou seja, na possível confusão entre duas formas específicas, que seriam usadas equivocadamente umas no lugar de outras e vice-versa. O Quadro 5 apresenta os jogos de pares que ilustram a neutralização.

Uma análise do Quadro 5 revela que há cinco jogos de pares, sendo que três deles (*3ps*→*1ps* e *1ps*→*3ps*), (*inf.*→*1ps* e *1ps*→*inf.*), (*3ps*→*3pp* e *3pp*→*3ps*) se destacam pela

---

<sup>14</sup> Tomamos o conceito de neutralização de Fernandez (1997), que o empregou para explicar as relações de troca mútua entre os tempos verbais do passado, perfeito e imperfeito.

representatividade no número total de erros. Esses três pares de pessoas gramaticais representam juntos a metade (50,5%) do total de erros de concordância. No entanto, é possível observar que os jogos de pares não são equilibrados em si mesmos, pois um dos pares do conjunto tende a apresentar maior incidência de erros do que o outro. O jogo de pares formado por ( $3ps \rightarrow 1ps$  e  $1ps \rightarrow 3ps$ ), por exemplo, apresenta 15 erros na relação  $3ps \rightarrow 1ps$ , enquanto a relação oposta,  $1ps \rightarrow 3ps$ , conta com 2 (duas) ocorrências apenas. O mesmo fenômeno ocorre nos demais jogos de pares destacados, sendo que em  $inf. \rightarrow 1ps$  são 16 ocorrências e, na relação oposta,  $1ps \rightarrow inf.$ , figura apenas 1 (um) erro; e em  $3ps \rightarrow 3pp$  são 11 erros e em  $3pp \rightarrow 3ps$  somente 5 casos.

Diante disso, foi possível assumir que não houve uma relação precisa e equitativa de troca entre os jogos de pares. Um par de pessoas gramaticais não gerou confusão entre seus elementos, isto é, as pessoas gramaticais não se mostraram equilibradamente intercambiáveis ou interpretadas umas pelas outras, ou ainda, em outras palavras, não houve uma neutralização equitativa entre os jogos de pares.

Quadro 5 – Neutralização (jogo de pares)

	1ª produção	2ª produção	3ª produção	TOTAL	
$3ps \rightarrow 1ps$	5	9	1	<b>15 (15,15)</b>	<b>17 (17,17)</b>
$1ps \rightarrow 3ps$	0	1	1	<b>2 (2,02)</b>	
$inf. \rightarrow 1ps$	1	13	2	<b>16 (16,16)</b>	<b>17 (17,17)</b>
$1ps \rightarrow inf.$	0	0	1	<b>1 (1,01)</b>	
$3ps \rightarrow 3pp$	8	2	1	<b>11 (11,11)</b>	<b>16 (16,16)</b>
$3pp \rightarrow 3ps$	1	2	2	<b>5 (5,05)</b>	
$inf. \rightarrow 3ps$	0	2	3	<b>5 (5,05)</b>	<b>7 (7,07)</b>
$3ps \rightarrow inf.$	2	0	0	<b>2 (2,02)</b>	
$3pp \rightarrow 1ps$	0	1	0	<b>1 (1,01)</b>	<b>2 (2,02)</b>
$1ps \rightarrow 3pp$	0	1	0	<b>1 (1,01)</b>	
$3pp \rightarrow 1pp$	1	2	0	3 (3,03)	3 (3,03)
$3ps \rightarrow 1pp$	0	0	2	2 (2,02)	2 (2,02)
$ger. \rightarrow 1pp$	1	0	0	1 (1,01)	1 (1,01)
$inf. \rightarrow 1pp$	1	0	1	2 (2,02)	2 (2,02)
$3ps \rightarrow part.$	1	0	0	1 (1,01)	1 (1,01)
$3pp \rightarrow inf.$	2	0	0	2 (2,02)	2 (2,02)
$ger. \rightarrow inf.$	2	0	0	2 (2,02)	2 (2,02)
$ger. \rightarrow 1ps$	1	6	10	17 (17,17)	17 (17,17)
$ger. \rightarrow 3ps$	1	1	0	2 (2,02)	2 (2,02)
Perif. Aus. Aux.	2	2	4	8 (8,08)	8 (8,08)
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>42</b>	<b>28</b>	<b>99 (100)</b>	

### 5.2.1 Dados gerais de usos e erros

Os resultados discutidos até o momento nos sugeriam que as pessoas gramaticais envolvidas nesses pares eram as principais no que se refere ao uso errado e à omissão diante da necessidade de uso, isto é, as pessoas mais usadas para preencher espaços (*3ps, inf. ger.*) e as que deixam de ser usadas (*1ps*). No entanto, essas inferências deviam ser confirmadas por um estudo específico da evolução do uso de cada uma das pessoas gramaticais empregadas. Essa análise deu-se de forma conjugada no que diz respeito ao número de acertos, número de usos equivocados e de omissões (não uso).

Consideramos, com isso, que cada erro deve ser visto a partir de duas perspectivas diferentes. Uma delas estabelece seu foco no emprego equivocado de uma forma, no caso em questão, no uso de uma pessoa gramatical não compatível com a desinência número-pessoal do verbo do qual ela é argumento. A outra possibilidade é olhar para a pessoa gramatical que deixou de ser usada e que, por isso, deu lugar àquela que preencheu seu espaço, originando o erro de concordância. Ambas as análises tomam como referência o número de acertos, na tentativa de encontrar a dimensão real dos erros e os significados que eles inserem na dinâmica evolutiva da interlíngua.

#### 5.2.1.1 1ª Pessoa do Singular (*1ps*)

De modo geral, a *1ps* foi a pessoa verbal que mais apresentou ocorrências de omissões (49 ocorrências), isto é, a que mais vezes foi trocada por outras pessoas gramaticais em comparação com as demais pessoas, considerando as três produções. Nessas ocorrências, foi preterida em relação a 4 diferentes pessoas gramaticais (*3ps, 3pp, infinitivo e gerúndio*).

Por outro lado, a *1ps* foi uma das pessoas gramaticais que menos apresentou usos equivocados (4 ocorrências), isto é, quando foi utilizada para preencher o espaço de outra pessoa gramatical. Nessas ocorrências, ela foi usada para preencher equivocadamente o lugar de 3 diferentes pessoas gramaticais: *3ps, 3pp e infinitivo*.

No entanto, uma imagem mais clara de seu grau de precisão é encontrada quando analisamos as ocorrências em função do número de usos e de acertos em sua evolução no tempo. Os Quadros 6 e 7 ilustram o quadro geral da *1ps*, indicando as ocorrências de uso equivocado e as ocorrências de não uso (omissão) quando deveria ser usado, respectivamente.

Quadro 6 – 1ps: Uso equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
1ps→3pp	0	1	0	1
1ps→3ps	0	1	1	2
1ps→inf.	0	0	1	1
<b>Erros</b>	<b>00</b>	<b>02 (1,35)</b>	<b>02 (1,51)</b>	<b>04 (1,15)</b>
<b>Acertos</b>	<b>68 (100)</b>	<b>147 (98,65)</b>	<b>131 (98,49)</b>	<b>346 (98,85)</b>
<b>Usos</b>	<b>68 (100)</b>	<b>149 (100)</b>	<b>133 (100)</b>	<b>350 (100)</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	--	<b>73,5 acertos/erro</b>	<b>65,5 acertos/erro</b>	<b>69,5 acertos/erro</b>

Fonte: Autor.

Quadro 7 – 1ps: Não uso (omissão)

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
ger.→1ps	1	6	10	17
inf.→1ps	1	13	2	16
3ps→1ps	5	9	1	15
3pp→1ps	0	1	0	1
<b>Omissões</b>	<b>07 (9,34)</b>	<b>29 (16,48)</b>	<b>13 (9,03)</b>	<b>49 (12,41)</b>
<b>Acertos</b>	<b>68 (90,66)</b>	<b>147 (83,52)</b>	<b>131 (90,97)</b>	<b>346 (87,59)</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>75 (100)</b>	<b>176 (100)</b>	<b>144 (100)</b>	<b>395 (100)</b>

Fonte: Autor.

O Quadro 6 mostra que o uso equivocado da 1ps tem baixa incidência de erros, apesar da grande quantidade de usos dessa pessoa gramatical. O número total de 346 acertos para apenas 4 erros estabelece uma relação de 69,5 acertos para cada erro cometido no uso da 1ps.

Em termos evolutivos, a 1ps pessoa apresenta certa estabilidade, pois há pequena variação percentual dos erros entre as três produções. Na primeira produção, não há usos equivocados da 1ps, o que estabelece 100% de acertos e a impossibilidade de se calcular a relação acertos por erro. Na 2ª produção, ocorrem 2 erros e 147 acertos, o que estabelece a relação de 73,5 acertos por cada erro. Sendo assim, dos 149 usos de 1ps na 2ª produção, 98,65% foram usos corretos, enquanto apenas 1,35% foram empregos equivocados. Na última das três produções, o quadro se mostra muito parecido com o da produção anterior, com uma pequena queda no uso total, mas com índices percentuais próximos: 98,49% de acertos e 1,51% de erros, que ilustram uma relação de 65,5 acertos por erro.

O Quadro 7, pelo contrário, ilustra um grande percentual de omissões da 1ps. Em comparação com as demais pessoas gramaticais com ocorrência no corpus, a 1ps foi a segunda

que mais apresentou esse tipo de erro. Na média final o valor foi de 12,41% de erros em relação aos possíveis usos corretos.

Quando verificada a evolução no tempo, os dados do Quadro 7 indicam que na 1ª produção foram 68 usos corretos e 7 omissões, ou seja, por 7 vezes a 1ps deixou de ser usada para dar lugar a outra pessoa gramatical. Isso significa, em termos percentuais, que, dos 75 possíveis usos, 9,34% foram omitidos (trocados por outras pessoas) e 90,66% foram usos corretos da 1ps. Na 2ª produção, houve um aumento de casos de omissões (29) que, quando confrontados com o número de possíveis usos (176) resultam em 16,48%. Os acertos contabilizaram, assim, 83,52%. Na 3ª produção, ocorreu uma volta ao patamar inicial, com 9,03% de ocorrências de omissões e 90,97% de acertos.

Foram três as pessoas gramaticais substituídas pela 1ps (3ps; 3pp e infinitivo), na configuração dos usos equivocados. Das quatro vezes que a 1ps foi utilizada equivocadamente no lugar de outras pessoas, destaca-se a 3ps com duas ocorrências. No que se refere às formas verbais que foram usadas para preencher o lugar da 1ps destacam-se o gerúndio, o infinitivo e a 3ps. O gerúndio foi a forma que encerrou mais ocorrências, totalizando 17; o infinitivo apresentou 16 e a 3ps contabilizou 15 ocorrências. Houve ainda 1 (uma) aparição da 3pp como substituta da 1ps. No entanto, nenhuma delas apresentou individualmente evolução positiva. O gerúndio percorreu o caminho inverso: aumentou a sua presença no lugar da 1ps à medida que o tempo passou. Na 1ª produção apresentou 1 (uma) ocorrência, na 2ª produção, 6 ocorrências e na 3ª produção foram 10 ocorrências. O infinitivo oscilou entre 1 (uma), 13 e 2 (duas) ocorrências, respectivamente às três produções. A 3ps também mostrou oscilação com um número maior de ocorrências na 2ª produção, tendo a sequência 5, 9 e 1 (um) erros, respectivamente.

Podemos afirmar, em síntese, que não houve uma evolução positiva no que se refere ao uso equivocado da 1ps. No entanto, a pequena quantidade de erros pode representar *mistakes* (ELLIS, 1997) e não uma deficiência no uso, já que os participantes apresentaram alto índice de acertos desde o início da pesquisa. No que diz respeito ao não uso (omissão) da 1ps, verificou-se uma situação de oscilação e não avanço em direção a uma redução. A porcentagem de erros inicial e final ficaram praticamente iguais (9,34% e 9,03%), com uma grande variação para mais (16,48%) na 2ª produção. Essas altas taxas de omissões mostram que a 1ps não é uma questão totalmente resolvida na interlíngua dos participantes, cabendo, portanto, a possibilidade de fossilização e, conseqüentemente, requerendo maior atenção no ensino formal.

### 5.2.1.2 3ª Pessoa do Singular (3ps)

Considerando a contagem total, a 3ps foi a pessoa gramatical que mais apresentou usos equivocados (31 ocorrências). Contudo, quando analisada em função da quantidade de usos, em termo percentuais, o valor figura entre os mais baixos (16,24%). Ainda assim, o uso equivocado da 3ps comporta a maior variação de pessoas gramaticais (5), das quais ela preencheu equivocadamente o lugar na sentença (3pp, 1ps, 1pp, infinitivo e particípio). Com exceção do gerúndio que como veremos mais adiante não apresentou nenhuma omissão, todas as pessoas gramaticais foram em certa ocasião substituídas pela 3ps.

No que diz respeito às omissões, no total das três produções, foram computadas 14 ocorrências relacionadas à 3ps, o que, em termos absolutos, posiciona a 3ps no ranking como a segunda que mais apresentou esse tipo de erro. Assim como a 1ps, a 3ps foi substituída por 4 diferentes formas verbais (3pp, infinitivo, 1ps e gerúndio).

Os Quadros 8 e 9 apresentam os dados evolutivos relacionados aos usos equivocados e às omissões, respectivamente.

Quadro 8 – 3ps: Uso equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
3ps→1ps	5	9	1	<b>15</b>
3ps→3pp	8	2	1	<b>11</b>
3ps→1pp	0	0	2	<b>2</b>
3ps→inf.	2	0	0	<b>2</b>
3ps→part.	1	0	0	<b>1</b>
<b>Erros</b>	<b>16 (24,62)</b>	<b>11 (13,75)</b>	<b>4 (8,70)</b>	<b>31 (16,24)</b>
<b>Acertos</b>	<b>49 (75,38)</b>	<b>69 (86,25)</b>	<b>42 (91,30)</b>	<b>160 (83,76)</b>
<b>Usos</b>	<b>65 (100)</b>	<b>80 (100)</b>	<b>46 (100)</b>	<b>191 (100)</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	<b>3,06 acertos/erro</b>	<b>6,27 acertos/erro</b>	<b>10,5 acertos/erro</b>	<b>5,16 acertos/erro</b>

Fonte: Autor.



Quadro 9 – 3ps: Não uso (omissão)

	<b>1ª prod.</b>	<b>2ª prod.</b>	<b>3ª prod.</b>	<b>TOTAL</b>
3pp→3ps	1	2	2	<b>5</b>
inf.→3ps	0	2	3	<b>5</b>
1ps→3ps	0	1	1	<b>2</b>
ger.→3ps	1	1	0	<b>2</b>
<b>Omissões</b>	<b>2 (3,93)</b>	<b>6 (8,00)</b>	<b>6 (12,5)</b>	<b>14 (8,05)</b>
<b>Acertos</b>	<b>49 (96,07)</b>	<b>69 (92,00)</b>	<b>42 (87,5)</b>	<b>160 (91,95)</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>51 (100)</b>	<b>75 (100)</b>	<b>48 (100)</b>	<b>174 (100)</b>

Fonte: Autor.

O Quadro 8 mostra que a 3ps foi usada 191 vezes em todo o corpus, sendo que 160 foram empregados corretamente e 31 de forma equivocada. A relação acertos por erro expressa, assim, um total de 5,16 acertos por cada erro cometido no uso da 3ps.

Quando analisamos a progressão no tempo, verificamos uma evolução positiva, ilustrada pela queda gradual no índice de erros. Na 1ª produção, a 3ps foi usada 65 vezes, sendo que 49 foram usos corretos e 16 empregos equivocados. A relação acertos por erro resultante desses dados é de 3,06 e o índice percentual é de 24,62% de erros e 75,38% de acertos. Na 2ª produção, foram 69 acertos e 11 erros de um total de 80 usos. A relação de acertos por erro aumentou, assim, para 6,27, o que representa em termos percentuais uma redução de 10,87% no índice de erros, uma vez que foram contabilizados, em relação aos usos, 13,75% de erros e 86,25% de acertos. Por fim, na 3ª produção houve uma redução na quantidade de usos (46) que foi acompanhada por uma diminuição relativa da quantidade de erros. Dos 46 usos, 42 foram corretamente utilizados, enquanto que 4 foram equivocados, resultando, portanto, num índice de 10,5 acertos por erro. Isso equivale, em porcentagem, à 91,30% de usos corretos e 8,70% de usos equivocados, uma redução de 5,05% em relação aos erros da 2ª produção e de 15,92% com relação à quantidade inicial de erros.

Esse quadro de evolução positiva relativiza a hipótese de fossilização levantada anteriormente, já que a queda no índice de erros indica um caminho progressivo no sentido da erradicação dos erros relacionados ao emprego da 3ps. Contudo, a hipótese não pode ser totalmente desconsiderada, pois seu uso estendido, tanto em quantidade como em variedade de formas substituídas, sugere que a 3ps é, de fato, usada como um dos principais recursos estratégicos sistemáticos para preencher espaços, podendo ser considerada como uma forma de uso generalizado, mesmo que não apresente traços fossilizáveis.

No que tange às omissões, o Quadro 9 mostra que, dos 174 possíveis usos, 160 foram empregados corretamente, enquanto 14 foram omitidos, dando lugar a outras pessoas. Sendo assim, nessa perspectiva, a 3ps atingiu, de modo geral, um índice de 91,95% de empregos corretos e 8,05% de omissões em relação aos possíveis usos. A evolução no tempo mostra um aumento relativo na quantidade de omissões. Na 1ª produção, dos 51 possíveis usos corretos da 3ps, 49 (96,07%) foram empregados corretamente e 2 (3,93%) foram omitidos. Na 2ª produção dos 75 empregos esperados, 69 (92%) foram corretos e 6 (8%) equivocados. Na 3ª produção, encontrou-se a mesma quantidade de erros (6) da 2ª produção, no entanto, como foram computados menos possíveis usos (48), a porcentagem de erros elevou-se em 4,5%, chegando à 12,5%, enquanto os acertos registraram 87,5% em relação aos possíveis usos.

As pessoas gramaticais mais usadas, equivocadamente, no lugar da 3ps, foram a 3pp e o infinitivo, ambas com 5 ocorrências. Houve ainda casos com a 1ps e com o gerúndio, que contabilizaram, ambas, 2 ocorrências. No que se refere às formas verbais substituídas erroneamente, a 3ps foi a que mais apresentou variação, com casos envolvendo 5 diferentes pessoas gramaticais. Destacam-se entre elas a 1ps e a 3pp, com 15 e 11 ocorrências, respectivamente.

Em suma, visando apenas os erros relacionados aos usos equivocados da 3ps, os dados apresentaram uma evolução positiva, pois houve um aumento gradativo na relação acertos por erro (3,06; 6,27; 10,5) e, conseqüentemente, uma queda também escalonada na porcentagem de erros (24,62%; 13,75%; 8,70%) à medida que o tempo passou. Por outro lado, sob a perspectiva das omissões, constatou-se um aumento gradativo na porcentagem de erros em relação aos possíveis usos, que iniciaram com 3,93%, passaram à 8% na 2ª produção e terminaram com 12,5%.

Essa contradição, marcada pela diminuição de usos equivocados e pelo aumento de omissões, pode ser entendida de duas formas. Em primeiro lugar, como manifestação de uma tendência geral à variação e irregularidade verificada no desenvolvimento da interlíngua dos participantes. Por outro lado, podemos considerar que a 3ps foi inicialmente uma “fórmula de segurança”, isto é, a principal forma usada para substituir pessoas gramaticais em casos em que não havia certeza (a que mais apresentou erros em números absolutos e a que substituiu mais pessoas gramaticais diferentes (5)). Apesar desse uso generalizado inicial da 3ps, à medida que a interlíngua foi avançando, os participantes adquiriram mais confiança em usar outras formas e o uso passou a ser mais variado, o que acabou gerando menos erros no uso da 3ps, porém, mais omissões, já que começou a sofrer a concorrência das outras pessoas, que passaram a ser usadas mais frequentemente.

### 5.2.1.3 3ª Pessoa do Plural (3pp)

De modo geral, a 3pp foi, ao mesmo tempo, a pessoa menos usada e uma das que apresentaram os maiores índices de erros entre as pessoas gramaticais. Se considerarmos conjuntamente o uso equivocado e a omissão, a 3pp foi, proporcionalmente, a que mais gerou inconsistências, apesar de ter sido a que apresentou menos empregos.

No total das três produções, dos 45 empregos da 3pp, os usos equivocados somaram 11 ocorrências enquanto que os acertos contabilizaram 34 ocorrências. Quando analisamos em termos percentuais, esses valores se traduzem da seguinte forma: 24,45% dos usos foram empregos incorretos e 75,55% foram corretos.

No que se refere às omissões, no total das três produções, foram computadas 12 ocorrências em 46 possibilidades de uso correto, o que proporcionalmente representa 26,09% de omissões, o maior índice de omissões entre as pessoas gramaticais.

Os Quadros 10 e 11 apresentam os dados evolutivos relacionados aos usos equivocados e às omissões, respectivamente.

Quadro 10 – 3pp: Uso equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
3pp→3ps	1	2	2	5
3pp→1pp	1	2	0	3
3pp→1ps	0	1	0	1
3pp→inf.	2	0	0	2
<b>Erros</b>	<b>4 (16,67)</b>	<b>5 (45,46)</b>	<b>2 (20,00)</b>	<b>11 (24,45)</b>
<b>Acertos</b>	<b>20 (83,33)</b>	<b>06 (54,54)</b>	<b>08 (80,00)</b>	<b>34 (75,55)</b>
<b>Usos</b>	<b>24 (100)</b>	<b>11 (100)</b>	<b>10 (100)</b>	<b>45 (100)</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	<b>5,00 acertos/erro</b>	<b>1,20 acertos/erro</b>	<b>4,00 acertos/erro</b>	<b>3,09 acertos/erro</b>

Fonte: Autor.

Quadro 11 – 3pp: Não uso (omissão)

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
3ps→3pp	8	2	1	11
1ps→3pp	0	1	0	1
<b>Omissões</b>	<b>8 (28,58)</b>	<b>3 (33,33)</b>	<b>1 (11,11)</b>	<b>12 (26,09)</b>
<b>Acertos</b>	<b>20 (71,42)</b>	<b>06 (66,66)</b>	<b>08 (88,88)</b>	<b>34 (73,91)</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>28 (100)</b>	<b>09 (100)</b>	<b>09 (100)</b>	<b>46 (100)</b>

Fonte: Autor.

O Quadro 10 mostra que a 3pp foi usada 45 vezes no corpus, sendo que 34 empregos foram corretos e 11 foram usos equivocados. A relação acertos por erro encerra na média final o índice de 3,09 acertos para cada erro cometido.

Com relação ao avanço no tempo, constatamos uma instabilidade, ilustrada por um aumento significativo na 2ª produção em relação à 1ª e a uma posterior leve queda, que, no entanto, deixou o valor da 3ª produção ainda superior ao da 1ª. Na 1ª produção foram registrados 24 usos da 3pp, sendo 20 corretos e 4 equivocados. Esses valores revelam uma relação de 5 acertos para cada erro cometido no emprego de 3pp. Em termos percentuais, representam 83,33% de acertos e 16,67% de erros. Na 2ª produção, houve uma queda no número de usos, porém um aumento no índice de erros com relação à 1ª produção. Dos 11 usos, 6 foram corretos e 5 equivocados, o que estabelecem uma relação de 1,2 acertos por erro, correspondentes à 54,54% de acertos e 45,46% de erros. A 3ª produção teve a quantidade de usos próxima à da 2ª produção, porém com índices de acertos e erros próximos aos da 1ª produção. Dos 10 empregos da 3pp, 8 foram corretos e 2 foram equivocados. A relação de acertos por erro obteve como resultado, portanto, 4 ocorrências corretas para cada erro cometido. Em porcentagem, a relação foi de 80% de acertos para 20% de erros. Sob a perspectiva dos usos equivocados, a 3pp figura atrás apenas do gerúndio, como forma que mais apresentou ocorrências em termos percentuais.

Outro dado importante apresentado no Quadro 10 é que, apesar de ter a menor representação em termos de número total de empregos (45), a 3pp, foi usada para substituir 4 diferentes pessoas gramaticais (3ps; 1pp; infinitivo e 1ps). Esse número é, por exemplo, superior ao da 1ps, que, sendo a pessoa gramatical mais empregada em todo o corpus, com 350 ocorrências, foi usada no lugar de três pessoas gramaticais diferentes. Essa grande variação de pessoas gramaticais substituídas pela 3pp, em razão do baixo número de usos no geral, ilustra um uso quase que indiscriminado da 3pp nos estágios iniciais. Contudo, é preciso notar que, na última produção, somente a 3ps é usada como substituta da 3pp, o que pode indicar uma maior discriminação e um caminho de maior estabilidade no emprego desta pessoa gramatical.

Por sua vez, o Quadro 11 mostra que, dos 46 possíveis usos corretos da 3pp, 34 ocorrências (73,91%) foram de fato corretas e 11 ocorrências (26,09%) foram erradas, ou seja, omitidas equivocadamente em favor de outras pessoas.

A evolução no tempo indica uma leve variação para mais entre a 1ª e a 2ª produções, seguida de uma importante queda na 3ª produção. Na 1ª produção, foram 20 acertos e 8 omissões entre os 28 possíveis usos corretos. Em termos percentuais, esses números representam 71,42% de acertos e 28,58% de erros. Na 2ª produção, foram contabilizados 9 possíveis usos corretos, dos quais 6 (66,66%) foram usos corretos e 3 (33,33%) foram

equivocados. Na 3ª produção, a quantidade de possíveis usos se manteve igual à produção anterior (9), no entanto, o índice de erros caiu para 11,11%, uma vez que os acertos contabilizaram 8 ocorrências, enquanto somente 1 (uma) ocorrência de erro foi registrada.

Apesar de não mostrar uma variação de erros decrescente e uniforme, podemos considerar que houve uma evolução positiva no que diz respeito às omissões da 3pp. O fato de as duas primeiras produções, apesar de mostrarem índices muito próximos, terem sido seguidas por uma queda significativa de 22,22% na 3ª produção ratifica essa análise. Outro fator importante é o fato de ter partido de um patamar mais elevado, próximo aos 30%, e ter chegado a níveis finais semelhantes, e inclusive inferiores, aos de outras pessoas gramaticais (11,11%), pois evidencia que, apesar de ser a mais problemática de modo geral, a 3pp percorreu um caminho de avanço rumo à superação dos erros.

No que diz respeito às pessoas gramaticais usadas, equivocadamente, no lugar da 3pp, destaca-se a 3ps com 11 ocorrências no total. Os dados indicaram que a 3ps foi usada quase que exclusivamente como substituta da 3pp nas situações em que esta foi omitida, pois a outra pessoa usada para esse fim, a 1ps, contabilizou apenas 1 (uma) ocorrência. A evolução desse traço também se mostrou positiva, pois, na 1ª produção foram 8 ocorrências, logo reduzindo o número para 2 (duas) na 2ª produção e, depois, 1 (uma) ocorrência na produção final.

#### 5.2.1.4 1ª Pessoa do Plural (1pp)

A 1pp foi a única, das pessoas gramaticais com ocorrência no corpus, que não apresentou erros no emprego. Dos 68 usos, todos foram empregados corretamente. No que diz respeito às omissões, os resultados foram mais discretos, uma vez que o índice final de 9,34% de erros, deixa a 1pp entre as três pessoas que mais apresentaram esse tipo de equívoco.

Os Quadros 12 e 13 ilustram os resultados e a evolução dos erros e acertos no tempo.

Quadro 12 – 1pp: Uso equivocado

	1ª produção	2ª produção	3ª produção	TOTAL
1pp→	--	--	--	--
<b>Erros</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00 (00)</b>
<b>Acertos</b>	<b>34</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>68 (100)</b>
<b>Usos</b>	<b>34</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>68 (100)</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	-- <b>acertos/erro</b>	-- <b>acertos/erro</b>	-- <b>acertos/erro</b>	-- <b>acertos/erro</b>

Quadro 13 – 1pp: Não uso (omissão)

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
3pp→1pp	1	2	0	3
3ps→1pp	0	0	2	2
inf.→1pp	1	0	1	2
ger.→1pp	1	0	0	1
<b>Erros</b>	<b>03 (8,11)</b>	<b>02 (11,77)</b>	<b>03 (9,53)</b>	<b>08 (9,34)</b>
<b>Acertos</b>	<b>34 (91,89)</b>	<b>15 (88,23)</b>	<b>19 (90,47)</b>	<b>68 (90,66)</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>37(100)</b>	<b>17(100)</b>	<b>21(100)</b>	<b>75 (100)</b>

Fonte: Autor.

O Quadro 12 evidencia que o uso da 1pp apresenta considerável precisão, uma vez que todos os empregos foram corretos. Esse resultado é alcançado inclusive na 1ª produção, em que a quantidade de usos foi maior que na demais produções. Isso mostra que a 1pp é uma forma gramatical em que se atinge certo domínio no emprego de modo antecipado aos demais. A saliência morfológica da 1pp pode ser uma explicação adequada para esse caso.

O Quadro 13 mostra, no entanto, que, apesar dos 68 acertos representarem 100% de empregos corretos, por 8 ocasiões a 1pp deixou de ser usada, dando lugar a outra forma verbal e determinando, assim, a ocorrência de erros. Visto por essa perspectiva, os resultados apontam para um índice geral de 9,34% de omissões e 90,66% de acertos, considerando como parâmetro os possíveis usos corretos que, nesse caso, esperava-se que fossem 75. Em questão evolutiva, esses erros demonstraram certa estabilidade, com pequena variação entre as produções, para mais entre as duas primeiras (8,11% e 11,77%) e para menos entre as duas últimas (11,77% e 9,53%). No final, a marca de 9,53%, da 3ª produção, ficou acima, ainda que bastante próxima, da porcentagem inicial de erros, que foi de 8,11%.

A pessoa gramatical mais usada para substituir a 1pp foi a 3pp. Possivelmente, o participante identifica a necessidade de uso do plural, contudo, não tendo o domínio da forma correta na 1pp, opta por preencher o espaço com outro plural (3pp), que apresenta uma forma melhor assimilada.

#### 5.2.1.5 Infinitivo (*inf.*)

As formas do infinitivo, por representarem uma forma neutra do verbo, sem marcas de número e pessoa, poderiam ser esperadas como substitutas preferenciais em casos de incertezas quanto à forma verbal a ser usada para estabelecer a concordância entre o verbo e o sujeito. Essa expectativa foi cumprida em certa medida, uma vez que o infinitivo foi uma das três formas

que mais apresentou usos equivocados em lugar de outras formas. As omissões, por sua vez, destacaram-se pelo baixo índice de ocorrências e pela significativa variedade de formas usadas para substituir o infinitivo.

Cabe destacar que não foram analisados aqui os usos do infinitivo como verbo principal de perífrase, já que este não apresenta relação de concordância com o sujeito.

Os Quadros 14 e 15 revelam mais detalhes sobre essas duas perspectivas de análise.

Quadro 14 – Infinitivo: Uso equivocado

	1ª produção	2ª produção	3ª produção	TOTAL
inf.→1pp	1	0	1	2
inf.→1ps	1	13	2	16
inf.→3ps	0	2	3	5
<b>Erros</b>	<b>2 (7,41)</b>	<b>15 (28,31)</b>	<b>6 (14,29)</b>	<b>23 (18,86)</b>
<b>Acertos</b>	<b>25 (92,59)</b>	<b>38 (71,69)</b>	<b>36 (85,71)</b>	<b>99 (81,14)</b>
<b>Usos</b>	<b>27 (100)</b>	<b>53 (100)</b>	<b>42 (100)</b>	<b>122 (100)</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	<b>12,5 acertos/erro</b>	<b>2,53 acertos/erro</b>	<b>6,00 acertos/erro</b>	<b>4,30 acertos/erro</b>

Fonte: Autor.

Quadro 15 – Infinitivo: Não uso (omissão)

	1ª produção	2ª produção	3ª produção	TOTAL
3ps→inf.	2	0	0	2
1ps→inf.	0	0	1	1
3pp→inf.	2	0	0	2
ger.→inf.	2	0	0	2
<b>Erros</b>	<b>06 (19,36)</b>	<b>00</b>	<b>01 (2,71)</b>	<b>07 (6,61)</b>
<b>Acertos</b>	<b>25 (80,64)</b>	<b>38 (100)</b>	<b>36 (97,29)</b>	<b>99 (93,39)</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>31(100)</b>	<b>38(100)</b>	<b>37(100)</b>	<b>106 (100)</b>

Fonte: Autor.

De acordo com o Quadro 14, em números totais, o emprego do infinitivo apresentou 122 ocorrências, sendo que 99 (81,14%) foram corretos e 23 (18,86%) foram equivocados. A relação acertos por erro foi de 4,3 na média final. A evolução no tempo foi caracterizada por variação inconstante com uma elevação no número de erros entre a 1ª e 2ª produções, seguida de uma queda entre a 2ª e 3ª produções. Ainda assim, o índice de erros da 3ª produção foi maior do que o registrado na 1ª produção.

A 1ª produção apresentou 27 usos do infinitivo, sendo que 25 (92,59%) deles foram corretos e 2 (7,41%) equivocados. A relação acerto por erro ficou em 12,5. Na 2ª produção foram computados 53 usos, dos quais 38 (71,69%) foram empregos corretos e 15 (28,31%) errados. Foram, portanto, 2,53 acertos para cada erro cometido. A 3ª produção apresentou 42 usos, contabilizando 36 (85,71%) acertos e 6 (14,29%) equívocos. A relação acertos por erro atingiu a marca de 6 acertos para cada erro cometido.

O Quadro 15 mostra que, ao total, o corpus apresentou 106 possibilidades de usos corretos para o infinitivo, dos quais 99 foram de fato corretos e 7 foram omitidos, dando lugar a outras formas. Em termos percentuais, esses números equivalem a 93,39% de usos corretos e 6,61% de omissões.

No que diz respeito à evolução no tempo, sob a perspectiva das omissões, o infinitivo apresentou um caminho de redução, ainda que tenha ressurgido 1 (um) erro na 3ª produção depois de ter sido erradicado na 2ª produção. Na 1ª produção, dos 31 possíveis usos do infinitivo, foram contabilizadas 6 (19,36%) omissões e 25 (80,64%) usos corretos. O único erro presente na 3ª produção, face às 37 possibilidades de uso correto, representou 2,71% em relação aos possíveis usos corretos. A redução foi, portanto, de 16,65% entre a 1ª e a 3ª produções.

Em suma, o infinitivo, a partir da perspectiva do uso, coloca-se como uma das alternativas preferenciais para preencher espaços em que não se tem a precisão necessária no que diz respeito à relação número pessoal entre o verbo e o sujeito. A análise de omissões, por sua vez, revela certa precisão no uso do infinitivo, pois, face às possibilidades de acerto, os erros apresentaram baixo percentual de ocorrências. A grande queda no percentual e o baixo índice final de erros mostraram que o infinitivo ofereceu melhores condições para o domínio do emprego dessas formas.

#### 5.2.1.6 *Gerúndio (ger.)*

O gerúndio foi a forma gramatical que apresentou a maior diferença nos resultados, considerando as duas análises que empreendemos. Por um lado, foi a forma que contabilizou a maior porcentagem de usos equivocados e, por outro lado, foi a única, das que foram registradas no corpus, que não apresentou omissões, ou seja, que não teve sua forma substituída por outra de maneira equivocada.

Os Quadros 16 e 17 ilustram os resultados totais e evolutivos referentes aos usos equivocados e de omissão do gerúndio, respectivamente.



Quadro 16 – Gerúndio: Uso equivocado

	1ª produção	2ª produção	3ª produção	TOTAL
ger→inf.	2	0	0	2
ger→1ps	1	6	10	17
ger→1pp	1	0	0	1
ger→3ps	1	1	0	2
<b>Erros</b>	<b>05 (83,34)</b>	<b>07 (63,64)</b>	<b>10 (32,26)</b>	<b>22 (45,84)</b>
<b>Acertos</b>	<b>01 (16,66)</b>	<b>04 (36,36)</b>	<b>21 (67,74)</b>	<b>26 (54,16)</b>
<b>Usos</b>	<b>6 (100)</b>	<b>11 (100)</b>	<b>31 (100)</b>	<b>48 (100)</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	<b>0,2 acertos/erro</b>	<b>0,57 acertos/erro</b>	<b>2,1 acertos/erro</b>	<b>1,18 acertos/erro</b>

Fonte: Autor.

Pode-se notar a partir do Quadro 16 que o gerúndio apresentou poucas ocorrências em termos absolutos (48 usos). Contudo, o percentual de erros foi o mais elevado das formas com ocorrência no corpus, alcançando a marca de 45,84% na média final. Ainda que a relação acertos por erro tenha finalizado com 1,18, o gerúndio foi a única forma a apresentar número de erros maior que o número de acertos em algum estágio da interlíngua analisado.

Apesar disso, à medida que o tempo passou, houve um incremento na quantidade de usos, que foi acompanhado pelo maior índice de evolução positiva, no que diz respeito à diminuição relativa dos erros. Registrou-se, nessa perspectiva, uma queda de 51,08% de erros na 3ª produção em relação à 1ª.

Com relação à variação dos erros, foram 4 as formas que o gerúndio substituiu, sendo que teve maior destaque a 1ps com 17 ocorrências do tipo *ger→1ps*.

A 1ª produção registrou 5 ocorrências de erros e apenas 1 (um) acerto, dos 6 usos contabilizados. Com esses dados, chegou-se à medida de 0,2 acertos por erro, ou, na lógica inversa, 5 erros para cada acerto. Em termos percentuais, os erros representaram 83,34% e os acertos 16,66% do total de usos.

A 2ª produção registrou um aumento no número de usos (11 ocorrências) e uma queda relativa na quantidade de erros. Ainda assim, mais uma vez, os erros superaram os acertos, estabelecendo uma relação de 0,57 acertos para cada erro, ou 1,75 erros para cada acerto. Foram computados 4 acertos e 7 erros, o que corresponde à 36,36% e 63,64%, respectivamente.

Na 3ª produção, prosseguiu o avanço em direção à redução do número relativo de erros, não obstante o aumento na quantidade de usos. Foram registrados 31 usos, dos quais 21 (67,74%) foram empregados corretamente e 10 (32,26%) foram usos equivocados em

substituição a outras formas verbais. Além disso, pela primeira vez, a relação acertos por erro se mostrou positiva, atingindo a marca de 1,18 acertos para cada erro.

Quadro 17 – Gerúndio: Não uso (omissão)

	1ª produção	2ª produção	3ª produção	TOTAL
-- → ger.				
<b>Erros</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
<b>Acertos</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>21</b>	<b>26</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>21</b>	<b>26</b>

Fonte: Autor.

O Quadro 17, por sua vez, mostra que o gerúndio não apresentou omissões, mesmo tendo contabilizado 26 ocorrências no total. É possível notar também que houve um acréscimo progressivo na quantidade de usos (1; 4; 21), o que não afetou a acurácia de seu emprego.

Diante desses dados, verificou-se que o gerúndio representa pontos extremos opostos com relação às duas perspectivas de análise, contabilizando o maior percentual de erros no emprego por um lado e nenhuma ocorrência de omissões por outro lado. Assim como no caso do infinitivo e da 3ps, os erros no emprego do gerúndio parecem corresponder à uma condição de alternativa preferencial para preencher os espaços em que não se tem a precisão necessária. Por outro lado, o fato de o gerúndio não ser substituído por nenhuma outra forma verbal revela que seu emprego necessário (com exceção do emprego em posição de verbo principal de perífrase) não representa dificuldades aos participantes.

### 5.2.2 Números finais (síntese)

O objetivo desta seção é exibir os resultados apresentados acima de forma resumida e agrupada, para uma melhor visualização do quadro geral referente à análise das relações de concordância entre o verbo e o sujeito.

Sendo assim, o Quadro 18 apresenta uma síntese dos valores totais referentes à concordância verbal, em relação ao número de possíveis usos, acertos e omissões, e aos usos de fato e usos equivocados.

Quadro 18 – Valores totais em ambas perspectivas de análise

	<b>1ps</b>	<b>3ps</b>	<b>1pp</b>	<b>3pp</b>	<b>Infinitivo</b>	<b>Gerúndio</b>
<b>Possíveis usos</b>	395	174	75	46	106	26
<b>Usos corretos</b>	346 (87,59%)	160 (91,95%)	68 (90,66%)	34 (73,91%)	99 (93,39%)	26 (100%)
<b>Omissões</b>	49 (12,41%)	14 (8,05%)	8 (9,34%)	12 (26,09%)	7 (6,61%)	00 (0,00%)
<b>Usos de fato</b>	350	191	68	45	122	48
<b>Uso equivocado</b>	04 (1,15%)	31 (16,24%)	00 (0,00%)	11 (24,45%)	23 (18,86%)	22 (45,84%)

Fonte: Autor.

O Quadro 19 oferece uma visão geral dos índices de usos equivocados em relação ao total de erros de concordância verbal.

Quadro 19 – Concordância: índice de usos equivocados em relação ao total de erros

<b>Forma verbal</b>	<b>Índice de usos equivocados em relação ao total de erros</b>
<b>3ps</b>	31,31%
<b>Infinitivo</b>	23,23%
<b>Gerúndio</b>	22,22%
<b>3pp</b>	11,11%
<b>Períf. Aus. Aux.</b>	8,08%
<b>1ps</b>	4,04%
<b>1pp</b>	00,00%

Fonte: Autor.

Esse quadro evidencia o lugar da 3ps como a forma mais usada para ocupar os espaços deixados pela omissão da forma correta a ser empregada em determinado contexto de acordo com a desinência número-pessoal do verbo do qual é seu argumento externo. As formas do infinitivo e do gerúndio também têm destaque nessa função de preenchimento de espaços em que não se tem a certeza da forma correta.

O Quadro 20 mostra a evolução de cada pessoa gramatical na perspectiva dos usos equivocados. Os índices apresentados dizem respeito à diferença entre as percentagens inicial (1ª produção) e final (3ª produção).

Quadro 20 – Concordância: evolução na perspectiva dos usos equivocados

Forma verbal	Evolução dos usos equivocados no tempo
<b>1pp</b>	Não apresentou usos equivocados
<b>Gerúndio</b>	- 51,08%
<b>3ps</b>	- 15,92%
<b>1ps</b>	+ 1,51%
<b>3pp</b>	+ 3,33%
<b>Infinitivo</b>	+ 6,88%

Fonte: Autor

É possível notar o gerúndio como a forma que mais evoluiu em termos de diminuição percentual de erros. A 3ps foi a outra das pessoas gramaticais a apresentar evolução positiva, isto é, redução no índice de erros. As formas da 1ps, 3pp e infinitivo mostraram aumento relativo no número de erros. Nesse ponto, se sobressai o infinitivo com o maior índice de evolução negativa. A 1pp foi a única das formas usadas que não apresentou usos equivocados.

O Quadro 21 nos permite complementar a análise do Quadro 20, apresentando os índices finais (3ª produção) na perspectiva dos usos equivocados em relação aos usos.

Quadro 21 – Concordância: índices finais (3ª produção) na perspectiva dos usos equivocados

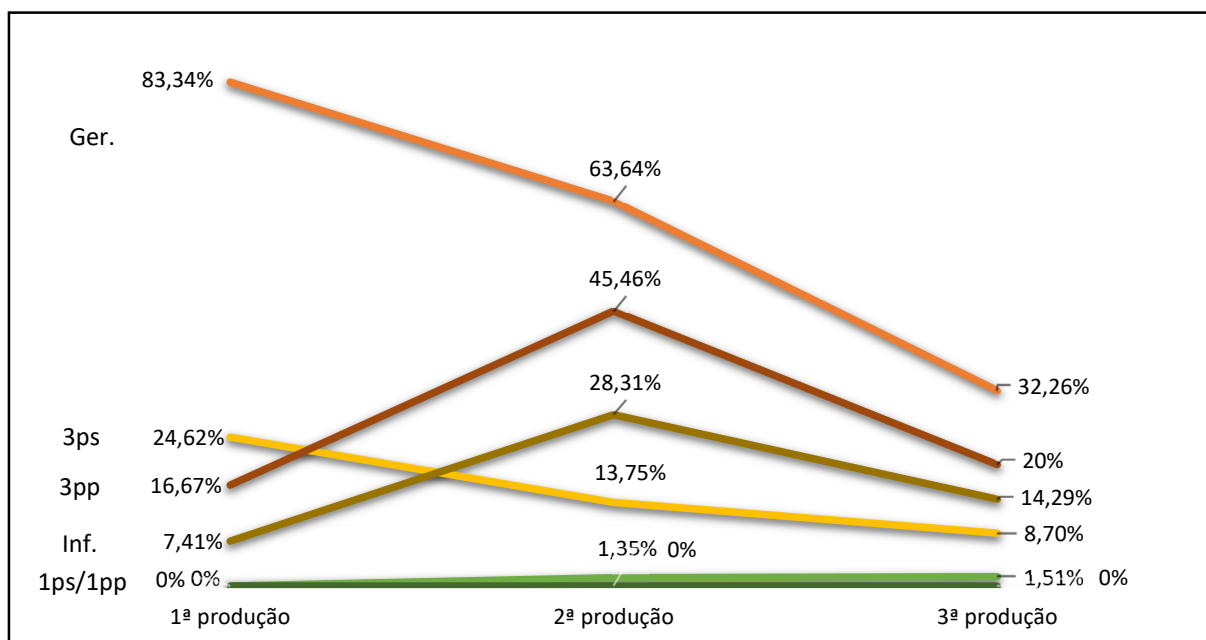
Forma verbal	Índices finais (3ª produção)
<b>1pp</b>	Não apresentou usos equivocados
<b>1ps</b>	1,51%
<b>3ps</b>	8,70%
<b>Infinitivo</b>	14,29%
<b>3pp</b>	20%
<b>Gerúndio</b>	32,25%

Fonte: Autor

Diante dos Quadros 20 e 21 podemos pontuar que a 1ps, apesar de não apresentar evolução positiva, mostrou ser a forma com melhor índice de correção, depois da 1pp. A 3ps se destaca por sua evolução, que a deixou com o terceiro melhor índice de erros. O infinitivo, que teve o maior aumento no índice de erros, terminou com um índice duas vezes maior que o inicial. A 3pp e o gerúndio se destacaram pelos maiores índices finais de erros. Contudo, o gerúndio foi a forma que apresentou o maior índice de evolução, enquanto a 3pp mostrou pequena elevação no índice de erros.

O Gráfico 2 mostra, em conjunto, o processo de evolução e o índice final alcançado por cada uma das pessoas gramaticais.

Gráfico 2 – Concordância: evolução dos usos equivocados



Fonte: Autor.

O Gráfico 2 acrescenta ainda a informação da porcentagem alcançada na 2ª produção. Com isso, é possível verificar a caracterização de três movimentos diferentes percorridos. Um deles é queda progressiva: gerúndio e 3ps. O outro se refere ao aumento entre a 1ª e a 2ª produções, com decréscimo na 3ª produção, porém, com índice final maior que o inicial: 3pp e inf. Por fim, uma estabilidade com nenhuma ou baixa variação: 1ps e 1pp. Nota-se que esse último se reservou para os índices que já começaram muito baixos.

Os Quadros 22 e 23 apresentam os dados relativos à evolução na perspectiva das omissões e os índices finais de omissões em relação aos possíveis usos, respectivamente.

Quadro 22 – Concordância: evolução na perspectiva das omissões

Forma verbal	Evolução das omissões no tempo
Gerúndio	Não apresentou omissões
3pp	- 17,47%
Infinitivo	- 16,65%
1ps	- 0,31%
1pp	+ 1,42%
3ps	+ 8,57%

Fonte: Autor.

Quadro 23 – Concordância: índices finais (3ª produção) na perspectiva das omissões

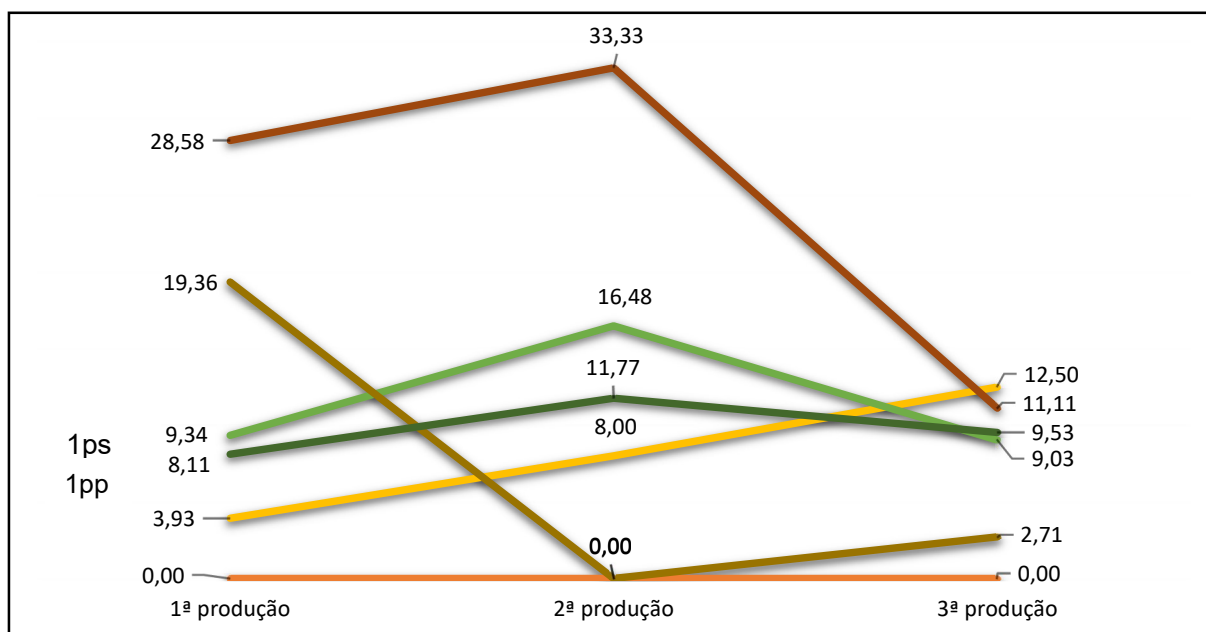
<b>Forma verbal</b>	<b>Índices finais (3ª produção)</b>
<b>Gerúndio</b>	Não apresentou erros de omissões
<b>Infinitivo</b>	2,71%
<b>1ps</b>	9,03%
<b>1pp</b>	9,53%
<b>3pp</b>	11,11%
<b>3ps</b>	12,5%

Fonte: Autor.

Quando nos focamos na evolução pela perspectiva das omissões, foi possível verificar que o gerúndio, que havia apresentado mais usos equivocados, foi a única forma, entre as que apresentaram empregos, que não contabilizou omissões. A 3pp foi a forma que mais evoluiu no que se refere às dificuldades de emprego (omissão). No entanto, seu índice final de omissões ficou entre os mais elevados. O infinitivo se destacou por apresentar o maior avanço na diminuição de erros com o passar do tempo, alcançando o melhor índice final, depois do gerúndio. A 1ps, que foi a pessoa gramatical mais usada em números absolutos, mostrou certa estabilidade em sua evolução, registrando, no final, percentual de erros muito semelhante ao da 1ª produção. A 1pp apresentou índice final semelhante ao da 1ps, com um pequeno aumento no índice de erros entre a 1ª e a 3ª produções. A 3ps registrou o maior aumento percentual no índice de evolução no tempo. Como consequência apresentou o pior resultado final com relação ao índice de omissões.

O Gráfico 3 apresenta as linhas de evolução e o índice final alcançado por cada uma das pessoas gramaticais no que se refere às omissões.

Gráfico 3 – Concordância: evolução das omissões



Fonte: Autor.

As linhas de evolução, considerando as três produções, se mostraram bastante heterogêneas. Podemos organizá-las em quatro grupos de movimentos. O primeiro congrega a 1ps, a 3pp e a 1pp, que mostraram uma elevação entre as duas primeiras produções e, em seguida, uma redução das omissões entre a 2ª e a 3ª produções. Porém, o índice final da 1ps ficou ligeiramente mais alto do que o inicial, enquanto que os índices da 3pp e da 1pp reduziram para patamares menores do que os iniciais. O segundo movimento evolutivo é o representado pelo infinitivo que reduziu fortemente o índice de erros, apesar de leve acréscimo final. O terceiro diz respeito à 3ps, que mostrou um acréscimo progressivo no índice de omissões com o passar do tempo. Por fim, a estabilidade apresentada pelo gerúndio, que não contabilizou erros nas três produções.

O Quadro 24 ilustra um comparativo da evolução dos usos equivocados e omissões.

Quadro 24 – Concordância: média de usos equivocados e omissões

	Inicial (1ª produção)	Final (3ª produção)	Evolução
<b>Usos equivocados</b>	26,40%	15,35%	- 11,05%
<b>Omissões</b>	13,86%	8,97%	- 4,89%

Fonte: Autor.

É possível notar que o maior índice de evolução ocorreu nos usos equivocados, que apresentavam maiores problemas. Contudo, ainda que tenham chegado próximo, não alcançaram o nível das omissões, que evoluíram menos, porém já apresentavam índices mais baixos.

Quando nos detemos a analisar a média geral de cada uma das pessoas gramaticais, percebemos que três delas (3ps, infinitivo, gerúndio) se caracterizam por apresentar os índices de usos equivocados superiores aos índices de omissões; por outro lado, as outras três formas (1ps, 1pp, 3pp) se destacam por computar mais omissões do que usos equivocados. Os quadros 25 e 26 ilustram esses dados.

Quadro 25 – Concordância: formas com média de usos equivocados superior à média de omissões

	<b>3ps</b>	<b>Infinitivo</b>	<b>Gerúndio</b>
<b>Usos equivocados</b>	16,26%	18,86%	45,84%
<b>Omissões</b>	8,05%	6,61%	00%

Fonte: Autor.

Quadro 26 – Concordância: formas com média de omissões superior à média de usos equivocados

	<b>1ps</b>	<b>1pp</b>	<b>3pp</b>
<b>Usos equivocados</b>	1,15%	00%	24,45%
<b>Omissões</b>	12,41%	9,34%	26,06%

Fonte: Autor.

Essa constatação identifica claramente dois grupos distintos. Um, com maior vocação para o preenchimento de espaços, pois predominam os usos equivocados, que poderíamos chamá-lo grupo instrumental ou de predileção, que tem o gerúndio como representante principal; e outro grupo, com maior vocação para a omissão, que contém as formas com menor precisão no emprego necessário e nas quais predominam as omissões em relação aos usos equivocados, que denominaríamos grupo omissivo ou de preterição, que tem a 1pp como maior expoente.

De modo isolado, as omissões representam mais as dificuldades no emprego, pois, dizem respeito às formas que deixaram de ser empregadas corretamente, enquanto que os usos equivocados destacam mais as alternativas para preencher os espaços em que houve dúvidas.



Juntas, as duas perspectivas informam sobre a precisão de modo completo. Sendo assim, propusemos um índice de acurácia geral, baseado nas duas perspectivas de análise, representado pela média obtida pela soma das duas médias gerais, de usos equivocados e omissões.

Seguindo essa fórmula, obtivemos, a partir dos dados do nosso corpus, o ranking com o desempenho de cada uma das formas analisadas.

Quadro 27 – Concordância: Índice de acurácia geral

	<b>Índice de acurácia geral</b>
<b>1pp</b>	4,67
<b>1ps</b>	6,78
<b>3ps</b>	12,15
<b>Infinitivo</b>	12,73
<b>Gerúndio</b>	22,90
<b>3pp</b>	25,25

Fonte: Autor.

Como resultado geral final, obteve-se a 3pp como a mais problemática das pessoas gramaticais, com um índice de acurácia geral de 25,25 e a 1pp como a de melhor acurácia com um índice de 4,67.

### 5.2.3 Análise qualitativa

Nesta etapa da pesquisa, empregamos uma análise de cada um dos 99 equívocos encontrados, com o fim de encontrar possíveis explicações para os erros e, com isso, compreender melhor os processos evolutivos traçados pela análise quantitativa. As principais características encontradas nessa análise nos ajudaram a formar categorias, a partir das quais classificamos os erros de concordância verbal. Algumas representam grande quantidade de erros, enquanto outras, somente apresentaram algumas ocorrências. No entanto, o foco aqui deixou de ser a representatividade quantitativa, para dar lugar à descrição dos contextos e possíveis explicações para os equívocos. Isso não implica, contudo, que tenhamos deixado de fazer alguma consideração de cunho quantitativo sempre que julgamos ser pertinente.

Começamos com aqueles erros que foram originados pelo emprego de regras variáveis (CASTILHO, 2012) e que, portanto, podem ser considerados “menos erros” que os demais, pois seguem uma tendência de emprego do ambiente onde os participantes estão imersos,

embora ainda não reconhecidos como corretos por grande parte das gramáticas. Em seguida, analisamos aqueles que se mostram como traços específicos da interlíngua (idiossincráticos).

Os erros que integram o grupo de emprego de regras variáveis se classificam da seguinte maneira: erros de saliência morfológica, proximidade/distância entre verbo e sujeito, acento diferencial<sup>15</sup>, posição do sujeito na sentença, sujeito gramaticalmente singular com significado de plural.

### 5.2.3.1 Saliência morfológica

Essa regra variável de concordância diz que quanto maior a diferença entre as formas, mais fácil se dá a concordância verbo-sujeito. Considerando a relação inversa, podemos encontrar exemplos de erros que, possivelmente por influência da fala, foram originados pela semelhança (sobretudo na pronúncia) entre as formas corretas e equivocadas.

#### 3ps → inf.

02	De manhã acordei aos 6 : 30 minutos foi tomar banho, arrumar as casas, <b>varre</b> o chão,
03	lavar os pratos e também preparei o almoço para almoçar aos 07 : 55, depois de almoço aos

1ª prod.

### 5.2.3.2 Proximidade/distância entre verbo e sujeito

De acordo com essa regra variável, quanto mais próximo estiver o verbo do sujeito, maior a probabilidade de ocorrer a concordância. Houve muitos casos em que o sujeito foi omitido da sentença, deixando a referência expressa distante da forma verbal, o que pode ter contribuído para o equívoco.

#### 3ps → 1ps

27	Depois de terminar a aula do terceiro horário fui
28	almoçar no lançonete ou as vezes voltar para casa
29	<b>cozinha</b> e <b>almoça</b> em casa. Depois disso descansar a 30
30	mínutos <b>começa</b> estudar a disciplina de calculo 4 porque

2ª prod.

<sup>15</sup> O acento diferencial não se encaixa propriamente na classificação de regra variável, mas foi incluído na categoria “menos erros” por ser mais um erro ortográfico do que gramatical ou semântico e por ser comum na escrita de nativos.

**3ps→1ps**

32	exercícios que os professores deixaram até 03: horas fui para
33	aula novamente assistir o quarto disciplina de Bioquímica
34	Até 5:00 horas <b>volta</b> para casa.
35	<b>Chega</b> em casa descansar pouquinho <b>toma</b> algum suco
36	ou algum docê depos disso <b>começa</b> preparar o jantar da

2ª prod.

Nesses casos, a referência expressa do sujeito mais próxima das formas verbais equivocadas era a forma “fui”, indicando a 1ps como sujeito das ações narradas em sequência. Essa referência indireta somada a um distanciamento do sujeito exposto parecem ter relevância para uma explicação destes equívocos. Fernández (1997) constatou em sua pesquisa que o distanciamento marcado entre os dois elementos que deveriam concordar é um dos principais fatores para o surgimento do erro de concordância.

*5.2.3.3 Acento diferencial*

O acento diferencial é usado para a diferenciação de palavras homófonas. Seu não uso ou uso incorreto são capazes de provocar o desacordo formal entre o verbo e o sujeito, pois identifica, em verbos como “ter” e “vir”, a forma singular (sem acento) e a plural (com acento) da terceira pessoa gramatical.

**3ps→3pp**

18	concerto da música entre artísticas Timorenses e convidou também <b>duas artísticas famosos</b>
19	<b>vem</b> do país vizinho (Indonésia) chamam-se Ririn e Judika, o concerto começou 18 : 45 até 20

1ª prod.

17	próxima semana (terça feira), resolvemos algumas questões
18	<b>que tem</b> relação aos exemplos que professor passou na aula.

2ª prod.

*5.2.3.4 Posição do sujeito na sentença*

A posição do sujeito pode favorecer a concordância quando este for anteposto ao verbo ou desfavorecer quando aparece posterior ao verbo. Esse traço foi encontrado por Fernández (1997) e destacado como um dos fatores presentes a influenciar os erros de concordância. Em nosso corpus encontramos esse tipo de erro em ocasiões como as que seguem:

**3ps→3pp**

14	meia noite, despedi-lhes e fui dormir.
15	<b>foi</b> assim, <b>as minhas atividades</b> , “foi corrido mas divertido”

3<sup>a</sup> prod.**3ps→1pp**

25	meia noite e daí alguns amigos foram para casa, só <b>ficou</b>
26	<b>Eu, Moises e professo</b> ficava continuando conversar até
27	3h de madrugada e fomos dormir.

3<sup>a</sup> prod.

Nos casos exemplificados, a colocação dos sujeitos, pospostos aos verbos dos quais são argumentos externos, pode ter propiciado a discordância formal entre ambos. Entretanto, houve muitos casos em que erros ocorreram em contexto propício à concordância, com o sujeito expresso na sentença e anteposto ao verbo, evidenciando que a relação formal entre sujeito e verbo representa uma dificuldade real no processo aquisitivo do português como L2.

**3ps→3pp**

15	como (halai karon, nata berlindos, sae bua), <b>todas</b>
16	<b>essas atividades foi</b> assistindo máximo pelas comunidades

1<sup>a</sup> prod.**3ps→1ps**

09	fizemos cerimónia. Às 8:00 <b>eu assisti</b> as notícias sobre a cerimónia de içar* a bandeira no TV até
10	9:00h

1<sup>a</sup>prod.

Vale ressaltar que essas ocorrências de erros, com sujeito expresso e imediatamente anteposto ao verbo, predominaram na 1<sup>a</sup> produção, reduziram na 2<sup>a</sup> e foram extintas na 3<sup>a</sup> produção, o que revela uma evolução positiva, apesar da dificuldade maior nos estágios mais iniciais de interlíngua.

Nas próximas seções, apresentamos as demais categorias que representam mais nitidamente as idiosincrasias da interlíngua estudada.

### 5.2.3.5 Sujeito gramaticalmente singular com significado de plural

Esse caso não é descrito em Castilho (2012) como regra variável, contudo, é possível vinculá-lo facilmente a uma interpretação semântica de uma relação gramatical, onde o sujeito, expresso gramaticalmente no singular, mas com significado de plural é relacionado a um verbo com desinência plural. Esse é mais um dos contextos em que encontramos semelhanças com os resultados de Fernández (1997). A autora destaca o uso de nomes coletivos no singular (gente, família, mundo) que aparecem concordando com seu significado plural e não com sua forma singular, como o esperado. Nossa análise revelou resultados semelhantes:

#### 3pp→3ps

24	e saem cedo. a minha aula de terceiro horário termina a
25	01:00 horas de tarde más as vezes <b>a gente saem</b> um

2<sup>a</sup> prod.

38	deitar. Mesmo que foi um dia de luta fiquei feliz porque no final <b>deram tudo</b>
39	certo, celebrando meu dia com os amigos, terminando o dia com muito feliz

2<sup>a</sup> prod.

Porém, em outros casos, o contexto com sujeito gramaticalmente singular e significado de plural gerou confusão entre as pessoas gramaticais e não somente entre os números, singular e plural, como nos resultados de Fernández (1997).

#### inf.→1ps

30	mínutos começa estudar a disciplina de calculo 4 porque
31	na quenta feira <b>agente fazer</b> a prova e <b>tentar</b> resolver os

2<sup>a</sup> prod.

45	carnes preparadas com os temperos e sabor do Timor-Leste foram assadas pelos Julito e
46	Moisés e mais outros. Depois disso, <b>todo mundo jantar</b> , a comida eram simples mas foram

3<sup>a</sup> prod.

Nesses casos os erros não se expressaram exatamente como uma confusão entre as formas do singular e plural, como ocorreu de forma exclusiva entre os aprendizes de espanhol, porque, aqui, a referência número-pessoal foi omitida, enquanto que o infinitivo foi usado para preencher esse espaço.

Para Fernández (1997) esse tipo de concordância se deve possivelmente a uma interferência da língua materna ou de outra L2. Em nossa pesquisa, os dados não nos autorizaram a levantar hipótese semelhante, porquanto não tivemos acesso a uma descrição detalhada das diferentes línguas maternas e L2 dos participantes.

### 5.2.3.6 Formas impessoais por pessoais

Além do contexto, descrito acima – do uso do infinitivo para preencher o espaço de formas pessoais – houve outros casos em que as formas nominais do verbo foram usadas para suprir a ausência das formas pessoais. Porém, nesses casos, o uso do infinitivo ou gerúndio evidencia uma dificuldade na estruturação da sentença, visto que a oração principal se transforma em subordinada com a inclusão da forma nominal.

#### inf. → 1ps

37	Depois de tudo que já passei com sucesso, <b>subir</b> na minha cama para me
38	deitar. Mesmo que foi um dia de luta fiquei feliz porque no final deram tudo

2<sup>a</sup> prod.

#### ger → 3ps

14	fazem o momento do massacre de craras. Assim o governo <b>alugan</b>
15	<b>do</b> os tocadores indonésios para tocando em Timor e também os toca
16	dores de Timorenses, os tocadores indonésios e o artistas Judica e Rini

1<sup>a</sup> prod.

Nos exemplos acima, a sequência narrativa perde-se, pois, a sentença não apresenta oração principal, sendo essa transformada em subordinada não conjuncional infinitiva (considerada como reduzida de infinitivo, na Gramática Tradicional), no primeiro, e em subordinada não conjuncional gerundial (reduzida de gerúndio) no segundo exemplo.

Em outros casos o que deveria ser uma sequência de sentenças coordenadas é modificado com a inserção do gerúndio, transformando-as também em subordinadas gerundiais.

#### ger → 1ps

18	tomei banho, <b>trocando</b> a roupa, <b>colocando</b> os cadernos e livros na bolsa e <b>indo</b>
19	à aula de ônibus. Quando cheguei na sala de aula todos já estão presentes,

2<sup>a</sup> prod.

Nesse exemplo, mais uma vez a narrativa é prejudicada, pois a transformação de sentença principal em sentença subordinada impede o desenvolvimento dos fatos narrados. Esse tipo de erro sugere uma dificuldade na formação de sentença composta e é resultante, possivelmente, da falta de compreensão das funções sintáticas exercidas pelas sentenças coordenadas e subordinadas nesse contexto.

Outro tipo de ocorrência ajuda a sustentar esta hipótese. É o caso de erros na própria formação da subordinada infinitiva (reduzida de infinitivo), quando, em lugar do verbo em forma nominal, foi usado um verbo conjugado, gerando uma estrutura inexistente na língua portuguesa.

### 3pp → inf.

04	de 38 vezes da Proclamação da independência e também para <b>comemo-</b>
05	<b>ram</b> as populações que já morreu nas áreas de craras no distrito de vique

1ª prod.

13	invasão, indonesio entre Timor. Entretanto Governo suporta os orsamentos para
14	<b>fazem</b> o momento do massacre de craras. Assim o governo alugan

1ª prod.

### 1ps → inf.

20	fui na casa de pafutes para <b>fiz</b> entrevista por
21	professor. Terminei a entrevista as 17:44 minutos

3ª prod.

Por fim, deve-se destacar que esse traço envolve conjuntamente a relação número-pessoal de concordância entre verbo e sujeito e as relações modo-temporais envolvidas na construção dos sentidos.

#### 5.2.3.7 Irregulares

Os verbos irregulares ou formas regulares que apresentam alguma particularidade gráfica também podem ser gatilhos desencadeadores de erros relacionados à concordância número-pessoal entre verbo e sujeito. No exemplo abaixo, é possível que a necessidade de usar o verbo pentear, na 1ps, conjugado no pretérito perfeito (penteei), tenha gerado dúvida e induzido o participante a encontrar uma estratégia mais segura para sua expressão e compreensão alheia, gerando fluência do discurso, com o uso da forma infinitiva do verbo.

**inf.→1ps**

05	Às 6:30 eu me levantei da cama, fui no banheiro e me lavei,
06	<b>pentear</b> o cabelo, e depois arrumei o meu quarto. quando tudo foi

1ª prod.

Nos demais exemplos, a presença de verbo irregular na 1ps, pode ter induzido o participante a usar formas no infinitivo e na 3ps (formas de segurança), gerando o mesmo efeito.

**inf.→1ps**

06	no meu país sempre fui assistir a cerimónia, más agora
07	estou no Brasil não <b>fazer</b> a cerimónia e eu fazia

2ª prod.

**3ps→1ps**

10	Depois que me preparei e tudo, <b>saiu</b> da casa em torno de 6:45 para esperar
11	o ônibus. A universidade fica bem perto da minha casa, leva +/- 7 minutos de viagem do ônibus.

3ª prod.

*5.2.3.8 O tempo verbal e a concordância*

Os erros relacionados à concordância verbal podem estar relacionados não somente ao desconhecimento da desinência número-pessoal, mas também ao desconhecimento da desinência modo-temporal. Em casos como os que seguem, o desconhecimento da desinência modo-temporal (sobretudo do imperfeito) parece ter influenciado na relação número-pessoal entre verbo e sujeito, gerando, no primeiro exemplo, uma escolha alternativa pelo gerúndio e, nos demais, pelo uso da 1ps:

**ger.→1pp**

16	ajudando minha irmã preparamos comida de jantar, preparamo-nos cedo ao jantar porque
17	Ø <b>querendo</b> assistir a comemoração massacre de Craras no distrito Viqueque que apresentam o

1ª prod.

**1ps→3ps**

28	Finalmente, depois de uma longo dia e muito cansativo, quando cheguei
29	na casa, vi a minha amiga, Fina, <b>estive</b> preparando as coisas para celebrar meu

2ª prod.

47	deliciosas, infelizmente a jantá <b>estive</b> incompleta pois faltou a Pimenta, rrsrs. Para
48	maioria dos timorenses a comida sem pimenta é a comida sem sal.

3ª prod.



Nos dois últimos casos, é possível que a semelhança entre as formas esperada (estava) e usada (estive) tenha influenciado na a escolha da 1ps como forma substituta, ao invés de alguma das formas nominais.

Houve ainda ocorrências em que, à necessidade de uso do imperfeito, somou-se uma confusão entre os verbos *ser* e *estar*, gerando o erro de concordância:

### 3pp→3ps

46	Moisés e mais outros. Depois disso, todo mundo jantar, <b>a comida eram</b> simples mas <b>foram</b>
47	deliciosas, infelizmente a jantá estive incompleta pois faltou a Pimenta, rrsrs. Para

3ª prod.

### 3ps→3pp

17	e também as suas calegas, naquele dia <b>muitas pessoas que consen-</b>
18	<b>tra na area de craras é</b> muito autossiamos começa dia 24 de Novembro

1ª prod.

No primeiro exemplo, o primeiro emprego do verbo *ser* foi correto no que diz respeito ao uso do imperfeito e da terceira pessoa, porém houve confusão no número, pois foi usado o plural no lugar do singular. No segundo emprego, uma inconsistência número-pessoal se revelou em meio a uma confusão entre os verbos *ser* e *estar*, conjuntamente com erro no tempo empregado, já que o verbo *ser* foi usado no lugar do verbo *estar*, conjugado no pretérito perfeito da 3pp (foram), em vez de ser conjugado no imperfeito da 3ps (estava), como o contexto exigia. O erro de número também pode estar relacionado ao fato de o sujeito apresentar-se na forma singular, porém com um significado plural (como visto na seção *Sujeito gramaticalmente singular com significado de plural*).

No segundo exemplo, o uso do presente do indicativo do verbo *ser* no lugar do imperfeito do indicativo do verbo *estar* revelou igualmente uma confusão entre os verbos *ser* e *estar* e, novamente, uma possível influência da dificuldade no emprego do imperfeito na produção do erro de concordância número-pessoal.

#### 5.2.3.9 Erros em meio a formas bem empregadas

Por fim, reunimos nesta categoria uma série de erros que, não obstante as explicações anteriores, ilustram uma tendência, identificada ainda na análise quantitativa, de variação sistemática, que parece representar, ao mesmo tempo, uma grande dificuldade no emprego

correto das relações verbais estudadas e uma excelente capacidade criativa para solucionar esses problemas.

Os erros em meio a formas bem empregadas poderiam, *a priori*, corresponder a *lapsus linguae* ou *mistakes*, de acordo com a formulação de Ellis (1997), contudo, o grande número de ocorrências com essa característica nos levou a afastar essa possibilidade.

No exemplo abaixo, apesar de que, na mesma sentença, houvesse o emprego correto de duas formas verbais da mesma conjugação (-ar), regulares, e no mesmo tempo verbal requerido, ocorreu um erro no emprego do verbo *chegar*, em que se omitiu a 1ps, substituindo-a por infinitivo.

### inf.→1ps

18	juntos, quando <b>chegar</b> em casa, eu troquei a minha roupas
19	de escola e descansei um pouco em casa.

3<sup>a</sup> prod.

No exemplo seguinte, houve um erro (inf.→1ps) com verbo de conjugação regular (terminar) seguido de uma forma bem empregada em número, pessoa, tempo e modo de verbo com conjugação irregular, do qual poderia se esperar uma dificuldade maior no emprego.

### inf.→1ps

41	estudar e preparar os materiais de estudo para á
42	Quarta feira, <b>terminar</b> de estudar fui dormir, geralmente

2<sup>a</sup> prod.

No próximo exemplo, houve um erro em meio a formas corretas. Trata-se do uso equivocado (3ps→1ps) do verbo *preparar*, que ocorre precedido e sucedido por formas do mesmo paradigma verbal (*tomar* e *demorar*), empregadas corretamente.

### 3ps→1ps

19	uma hora. Acordei 13:30 horas tomei banho <b>prepara</b> os materiais de escola
20	para aula da tarde mas naquele dia demorei um pouco para aula porque

2<sup>a</sup> prod.

Também no caso abaixo ocorreram erros em meio a forma bem empregadas. Foram três equívocos com uso do gerúndio no lugar da 1ps precedidos por usos corretos.

**ger→1ps**

18	Ø tomei banho, <b>trocando</b> a roupa, <b>colocando</b> os cadernos e livros na bolsa e <b>indo</b>
19	à aula de ônibus. Quando cheguei na sala de aula todos já estão presentes,

2<sup>a</sup> prod.

Por fim, um erro que, não fosse a recorrência de casos semelhantes, poderia facilmente ser caracterizado como *mistake*. Neste caso, é o mesmo verbo (chegar) que aparece na mesma sentença, primeiramente, de forma incorreta (3ps→1ps) e, em seguida, com emprego ajustado da desinência número-pessoal, apesar de um erro gráfico na raiz do verbo.

**3ps→1ps**

14	curso preparativo, mas eu expliquei que o curso vai terminar até janeiro. Às duas horas de tarde
15	fui voltando para Díli e <b>chegou</b> à minha casa após 30 minutos. Depois de <b>chaguei</b> , resolvi o meu

1<sup>a</sup> prod.

Todos as ocorrências de forma equivocada convivendo com a forma correta, evidenciam e reforçam uma inconstância geral identificada nesses traços da interlíngua dos participantes timorenses.

**5.2.4 Conclusões**

Os erros relacionados à concordância entre sujeito e verbo apresentaram variações relativamente pequenas entre os três momentos de análise, com uma discreta evolução positiva no índice geral de erros. Esse resultado, somado ao alto índice geral de erros, fez-nos concluir que a concordância entre sujeito e verbo representou um verdadeiro desafio para os aprendizes participantes desta pesquisa.

A partir dos primeiros resultados gerais sobre usos e erros, levantamos a hipótese de que as pessoas gramaticais mais recorrentes (com maior número absoluto) – tanto as mais usadas para preencher espaços (3ps, *inf. ger.*), como a que mais deixou de ser usada (1ps) – seriam as mais problemáticas no que se refere ao uso errado e à omissão diante da necessidade de uso, respectivamente. Contudo, a análise subsequente colocou à prova tal suposição e redirecionou a atenção para outros fatores capazes de fornecer melhor perspectiva para ela. Esses novos dados corroboraram em parte e estabeleceram outros resultados também. No que tange às formas mais usadas para preencher espaços, as três formas destacadas tiveram confirmados seus

lugares como as principais, no entanto, o mesmo não ocorreu quanto à forma que mais vezes foi omitida.

Uma boa parcela dos erros se caracterizou por serem erros compartilhados com os usuários nativos, que tendem a relativizar a concordância verbo-sujeito em alguns contextos específicos. Castilho (2012) denomina estas tendências como regras variáveis. Não obstante, nossa análise revelou uma série de outros equívocos, que não se enquadram nos contextos das regras variáveis e que revelam uma verdadeira dificuldade no domínio das relações de concordância entre verbo e seus argumentos externos.

A grande variedade de opções de formas diferentes da flexão verbal, possibilitadas pela língua portuguesa, gerou uma tendência ao uso indiscriminado dessas formas, evidenciado pelo grande índice e pela grande variedade de erros. A variação se mostrou como regra. Isso, para a área de aquisição de L2, não é alguma novidade teórica, mas, aqui, uma constatação digna de nota. Uma explicação possível para a variedade de erros, encontrada por Fernández (1997) nas produções dos alunos japoneses, foi o fato de que na língua japonesa não existem desinências para indicar pessoa gramatical. Considerando a língua tétum como referência, pode-se levantar semelhante traço como possível origem interlinguística desses erros.

Os participantes parecem entender a necessidade de concordância formal entre sujeito e verbo. No entanto, na hora de colocar isso em prática, vêm-se confundidos pelas múltiplas possibilidades de variação morfológica desinencial e acabam expressando uma grande quantidade relativa e uma grande variedade de erros. Considerando esse conjunto de variações, uma reduzida presença de relações neutralizadoras entre as formas e certa resistência à evolução positiva, postulamos a existência de uma tendência à irregularidade na expressão da relação número-pessoal entre verbo e sujeito. Esse traço, por ser uma tendência, poderia gerar as condições para a fossilização. Uma fossilização que não se basearia numa estrutura específica, mas sim na própria variação. Pareceu-nos evidente que o erro variado é uma constante e não certas formas específicas, ainda que se possa ter uma definição das principais manifestações idiossincráticas, como se destacou ao longo da análise. Essa variação pode ser reforçada pela possibilidade de a comunicação se estabelecer mesmo com os erros, o que contribui com a estabilização e normalização de formas errôneas, mesmo que variadas.

No entanto, há lugar para conclusão em sentido contrário. A resistência à evolução não é absoluta, há muitos casos de progresso na redução de erros com o passar do tempo. Além disso, os índices de queda de erros, considerando as seis formas estudadas, são muito maiores do que os índices que mostraram alta. Assim, focando-nos nisso, fomos levados a pensar

também que esse terreno movediço pode indicar mais um processo em desenvolvimento do que um sistema fossilizado.

Encontramos uma tendência geral à variação e irregularidade no desenvolvimento da interlíngua dos participantes, seja pela perspectiva dos erros de emprego, seja pela perspectiva das omissões. Não obstante, encontramos regularidades que ajudaram a delinear alguns traços importantes que julgamos esboçar uma parte da sequência de aquisição.

Nesse sentido, levantamos, inicialmente, a hipótese de que a forma da 3ps seria usada como mecanismo sistemático de preenchimento dos espaços em que não se tem a certeza da forma a ser utilizada, gerando, por esse motivo, a possibilidade de fossilização. Contudo, o quadro de evolução positiva apresentado por essa forma pesou contra essa formulação. Identificamos, na tendência à redução dos erros, um caminho sendo trilhado no sentido da extinção desse traço.

No entanto, a hipótese não foi totalmente desconsiderada, pois o uso estendido da 3ps, tanto em quantidade como em variedade de formas substituídas, sugeriu que ela é, de fato, um dos principais recursos estratégicos sistemáticos para preencher espaços, podendo ser considerada como uma forma de uso generalizado, mesmo que não apresente traços fossilizáveis.

As formas nominais, gerúndio e infinitivo, junto com a 3ps, mostraram-se ao longo da análise como importantes alternativas para o preenchimento da forma verbal. A partir deles se construíram os principais pares de erros, sempre em substituição à 1ps, representando quase a metade dos erros de concordância. Os baixos índices de omissões e altos índices de empregos errados demonstraram que há um uso sistemático dessas formas para substituir outras e não simplesmente uma dificuldade de saber o contexto correto de seu uso.

Esses achados nos levaram a propor a divisão das formas número-pessoais em dois grupos. O grupo de predileção reúne aquelas formas que se caracterizaram por apresentar os índices de usos equivocados superiores aos índices de omissões e é composto por 3ps, infinitivo, gerúndio. Já o grupo de preterição representa as formas que se destacam por computar mais omissões do que usos equivocados e se compõe com as formas da 1ps, 1pp, 3pp.

Essa divisão tornou mais clara a função principal das formas na dinâmica da aquisição da concordância verbal e possibilitou a proposição de um índice de acurácia geral. Com esse índice chegamos à conclusão de que a 3pp representa a forma mais problemática entre as pessoas gramaticais e de que a 1pp foi a forma de melhor resultado em termos de acurácia geral.

A análise qualitativa reforçou os resultados referentes à dimensão do problema/desafio do uso correto das formas para a efetivação da concordância verbal. Parte dos erros encontrados

se relacionam com o emprego de regras variáveis, possíveis e presentes em falantes nativos brasileiros, ainda que em desacordo com as normas gramaticais oficiais vigentes. São contextos em que se possibilita a flexibilização das normas de concordância e que, portanto, classificamos como “menos erros”. Apesar disso, houve casos em que erros ocorreram em contexto propício à concordância, reforçando que a relação formal entre sujeito e verbo representa uma dificuldade real no processo aquisitivo do português como L2. Formas equivocadas convivendo com formas corretas também evidenciaram e reforçaram uma inconstância geral identificada nesses traços da interlíngua dos participantes timorenses. Entretanto, chamamos a atenção para o fato de que essa variação sistemática, que ilustra uma grande dificuldade no emprego correto das relações verbais estudadas, representa, ao mesmo tempo, uma excelente capacidade criativa para solucionar esses problemas.

Por fim, todos esses traços são importantes porque todo falante timorense da LP, principalmente os que viveram no exterior, tem papel ativo no processo, em vigor no território timorense, da consolidação de uma variante (ou variantes) de português timorense. Quando voltarem para Timor, levarão “seu português”, que irá interagir com as estruturas em formação/sedimentação e possivelmente assumir algum papel no processo todo.

### 5.3 RELAÇÕES MODO-TEMPORAIS

Por se tratarem de textos narrativos de eventos ocorridos em um dia específico, os tempos do passado predominaram na contagem geral dos verbos. Do ponto de vista do emprego do modo verbal, teve prioridade o modo indicativo, com apenas algumas ocorrências do modo subjuntivo. As formas nominais se destacaram pelo amplo uso (principalmente do infinitivo) e pela evolução positiva que apresentaram.

#### 5.3.1 Dados gerais de uso e erros

O número total de erros registrados que dizem respeito às relações modo-temporais foi de 170, o que representa 20,38% do total de verbos empregados (834). Em termos evolutivos, houve um acréscimo na quantidade de verbos por cada produção, ainda que a 3ª produção tenha registrado uma pequena queda com relação à 2ª produção. Contudo, isso não impediu uma diminuição progressiva dos índices de erros (26,99%; 19,62%; 16,02%), que reduziram 10,97% entre a 1ª produção e a 3ª produção. Os Gráficos 3 e 4 ilustram esses resultados.

O alto percentual de erros indica que o emprego dos tempos e modos verbais representa grande dificuldade para os participantes. Esse problema pode ser melhor dimensionado quando comparamos com os resultados encontrados por Fernández (1997). A autora também identificou em seus dados que os problemas relacionados com os usos dos tempos verbais eram os que concentravam o maior número de erros sobre os verbos. Não obstante, sua pesquisa encontrou a cifra de 13% de erros no uso dos tempos com relação ao número total de empregos dos verbos, ao passo que essa mesma relação, em nossa pesquisa, expressa 20,38%. Assim como Fernández (1997) identificou, como uma possível causa, o fato de parte de seus participantes não ter, em suas línguas maternas, as marcas de tempo expressas nas desinências verbais, nós podemos propor – a partir do conhecimento dessa característica também no tétum – a mesma justificativa como uma possível causa das confusões geradas nesse âmbito por parte dos participantes timorenses.

Com relação ao emprego dos tempos, o uso dos tempos passados representou 57,78% dos verbos utilizados no nosso corpus. Dentro desse marco, os usos do perfeito representam 92,85% dos verbos no passado e, em relação ao total dos verbos empregados, correspondem à 53,65%. Por sua vez, os usos do imperfeito dizem respeito à 7,15% dos usos do passado e 4,12% do total dos verbos.

Os usos do presente representaram 19,53% do total de verbos. Esses usos se subdividem em presente do indicativo (96,46%) e presente do subjuntivo (3,54%). Sendo assim, o presente do indicativo corresponde à 18,84% do total de verbos, enquanto que o uso do presente do subjuntivo abarca apenas 0,73% desse total.

Gráfico 4 – Tempo e modo: a quantidade de erros em relação ao número de verbos

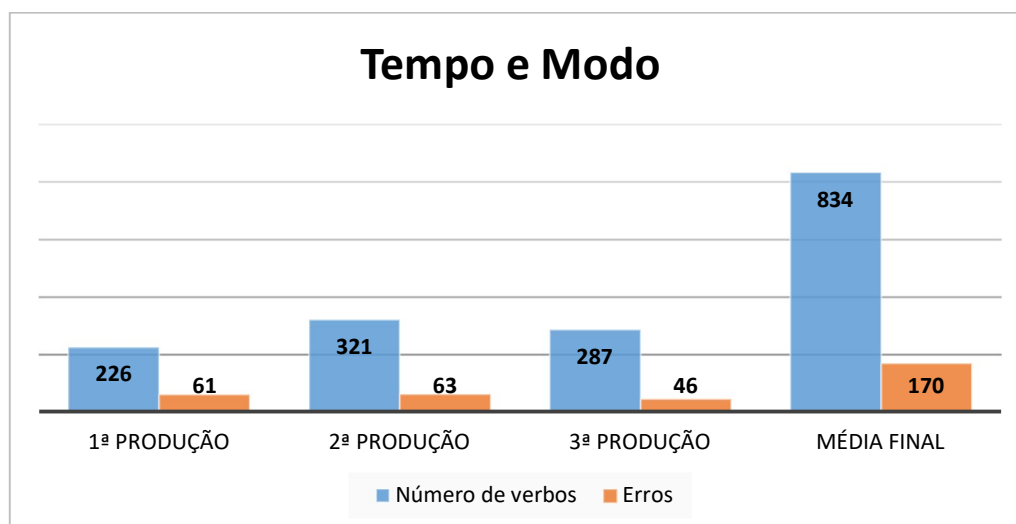
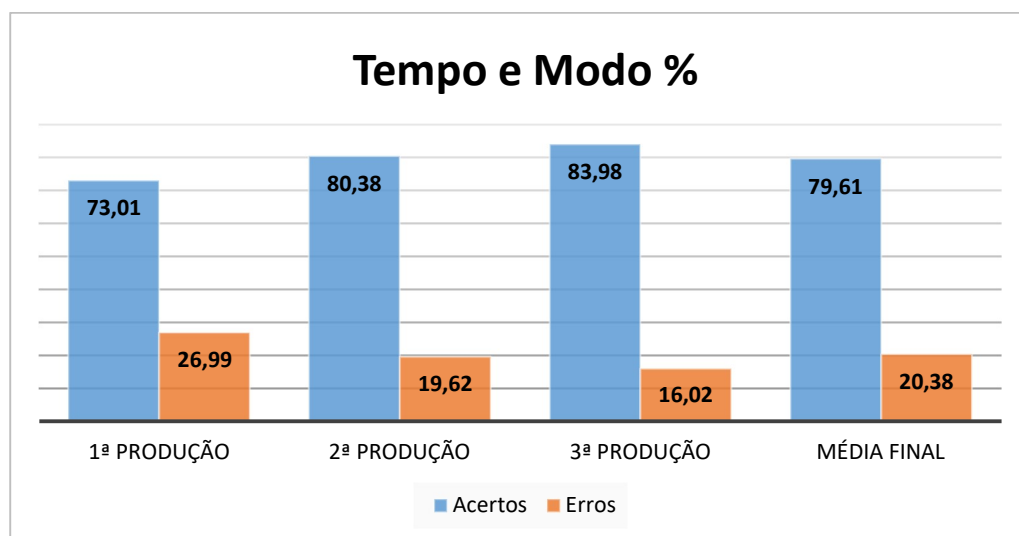


Gráfico 5 – Tempo e modo: índice de erros em %



Fonte: Autor.

O uso do futuro se viu restringido, provavelmente, pela característica narrativa dos textos, que privilegiava os tempos passados e o presente. Contudo, nos três conjuntos de produções, foram computadas ocorrências de emprego do futuro, sobretudo através do uso da perífrase (ir + infinitivo). O total dessas ocorrências representou 1,54% de todos os empregos verbais presentes no corpus.

O emprego das formas nominais teve grande representatividade no cômputo geral, compreendendo 21,46% das ocorrências de verbos. Entre essas formas, tem maior destaque o infinitivo, com 68,09% dos empregos, o que o faz representar sozinho 14,34% de todos os empregos de verbos do corpus. Ao gerúndio compete 29,39% dos usos das formas nominais e 6,19% do total de verbos. O particípio apresentou apenas 1 (uma) ocorrência, o que faz os seus percentuais ficarem muito baixos: 2,46% dos usos das formas nominais e 0,52% do total dos verbos.

Quando verificamos como se dividiram os usos dos tempos verbais no trabalho de Fernández (1997), encontramos dados semelhantes aos revelados por nossa pesquisa. Transformando os números apresentados pela autora para dados percentuais, encontramos os seguintes valores em relação ao total de usos de verbos: tempos passados 57,57%; presente: 20,15%; futuro: 2,36%; formas nominais: 19,9%. A proximidade dos percentuais de uso dos tempos verbais entre as duas pesquisas sugere uma dinâmica semelhante na construção dos textos narrativos. Contudo, isso não implicou em resultados também semelhantes na análise dos erros produzidos pelos participantes. A diferença nos resultados, com uma maior taxa de



erros por parte dos timorenses, mostrou que os estes apresentam ainda mais problemas que os participantes de Fernández. Isso fez suscitar maior cuidado com o detalhamento qualitativo desses erros, com o fim de buscar entender os mecanismos que operam por trás desse problema.

Com relação ao emprego dos modos verbais, o trabalho de Fernández (1997) não se detém sobre esse tópico, se limitando a apontar que houve um predomínio do modo indicativo e que somente 3,5% dos empregos utilizaram o subjuntivo. Nosso levantamento revelou que, no conjunto, o modo indicativo representou, com 647 ocorrências, 77,57% dos empregos verbais, as formas nominais (infinitivo, gerúndio e particípio) somaram, por sua vez, 179 ocorrências, o que equivale a 21,46% dos usos. O subjuntivo, com apenas 8 aparições, não chegou a computar 1% dos empregos. Apesar da prevalência, foi possível notar que o indicativo cedeu espaço para as formas nominais à medida que o tempo passou. Uma análise da evolução mostrou que o indicativo registrou um decréscimo de 12,2%, entre a 1ª e a 3ª produções, enquanto as formas nominais tiveram um acréscimo de 11,69%. Ainda assim, a marca final de usos obtida pelo indicativo (71,43% dos verbos) foi 44,26% maior que a registrada pelas formas nominais (27,17% dos verbos) na produção final.

### 5.3.1.1 *Modo e formas nominais*

Com relação à acurácia no emprego dos modos e das formas nominais, o subjuntivo foi o que apresentou o maior índice de erros (87,5%). Isso pode indicar que, por menos que tenha sido usado, o subjuntivo é um modo que não está bem consolidado na interlíngua. A pequena quantidade de usos do subjuntivo prejudicou a análise evolutiva, já que pequenas variações significaram grandes mudanças percentuais. De qualquer forma, não foi possível identificar sinais de evolução positiva.

Por sua vez, os erros envolvendo o emprego do modo indicativo (103) tiveram grande representatividade, com 60,58% do total de erros (170). Contudo, considerando exclusivamente os erros em relação ao emprego das formas do indicativo, o índice final registrou 15,92% de erros, evidenciando uma acurácia de 84,08%. Além disso, a evolução no tempo mostrou-se positiva, com as marcas relacionadas aos erros reduzindo gradualmente (25,93%; 13,84%; 9,27%, respectivamente às três produções).

Os erros referentes às formas nominais (60) representaram 35,29% em relação ao total de erros registrados (170). Uma marca muito semelhante (33,52%) foi encontrada quando confrontamos, exclusivamente, esses erros com o número total de usos das formas nominais (179). Em termos evolutivos, houve um aumento de 10,82% de erros entre a 1ª e a 2ª produções,

seguido de uma queda de 8,63% entre a 2ª e a 3ª produções. No final, entre a primeira contagem e a última, houve certa manutenção dos resultados, com o registro de um pequeno acréscimo de 2,19% no índice de erros.

Os Quadros 28, 29 e 30 ilustram os dados discutidos acima.

Quadro 28 – Subjuntivo: uso equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
<b>Erros</b>	<b>2 (100)</b>	<b>2 (100)</b>	<b>3 (75)</b>	<b>7 (87,5)</b>
<b>Acertos</b>	<b>0 (00)</b>	<b>0 (00)</b>	<b>1 (25)</b>	<b>1 (12,5)</b>
<b>Usos</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>8</b>

Fonte: Autor

Quadro 29 – Indicativo: uso equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
<b>Erros</b>	<b>49 (25,93)</b>	<b>35 (13,84)</b>	<b>19 (9,27)</b>	<b>103 (15,92)</b>
<b>Acertos</b>	<b>140 (74,07)</b>	<b>218 (86,16)</b>	<b>186 (90,73)</b>	<b>544 (84,08)</b>
<b>Usos</b>	<b>189</b>	<b>253</b>	<b>205</b>	<b>647</b>

Fonte: Autor

Quadro 30 – Formas nominais: uso equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
<b>Erros</b>	<b>10 (28,58)</b>	<b>26 (39,4)</b>	<b>24 (30,77)</b>	<b>60 (33,52)</b>
<b>Acertos</b>	<b>25 (71,42)</b>	<b>40 (60,6)</b>	<b>54 (69,23)</b>	<b>119 (66,48)</b>
<b>Usos</b>	<b>35</b>	<b>66</b>	<b>78</b>	<b>179</b>

Fonte: Autor.

Em suma, verificamos que o subjuntivo apresentou grande índice de erros, porém pouca representatividade no corpus. Entre as formas mais usadas, as formas nominais apresentaram maior índice de erros que os tempos do indicativo (+17,6%). Esse dado pode ser referente a um uso preferencial das formas nominais para preencher os espaços onde não se tinha certeza do uso.

Essa imperícia no uso das marcas modo-temporais, por sua vez, pode ter sido gerada por diferentes fatores, que serão apresentados e discutidos na seção seguinte.

### 5.3.1.2 *Tempos verbais*

Da mesma forma que analisamos os erros de concordância, consideramos os erros relacionados ao tempo verbal a partir das perspectivas dos usos equivocados e das omissões. Com essa abordagem, tivemos condições de observar a dinâmica dos erros pelo ponto de vista das formas empregadas para preencher espaços e daquelas que deixaram de ser usadas para que o erro acontecesse. Em comparação com os erros, os números totais de usos e acertos serviram como referência para o dimensionamento do grau de (im)precisão de cada um dos tempos verbais utilizados.

De modo geral, a forma verbal que apresentou o maior índice de erros no emprego foi o gerúndio<sup>16</sup> (62,26%). Por outro lado, a que menos apresentou usos equivocados, com relação à quantidade de usos, foi o pretérito perfeito (5,57%). No que diz respeito às omissões, foi o pretérito imperfeito o tempo que apresentou o maior índice (51,93%) e o gerúndio, dessa vez, foi a forma com o menor número de omissões em relação aos possíveis usos (4,77%).

As outras formas que apresentaram resultados relevantes em ambas análises foram o presente do indicativo e o infinitivo, por isso, nessas análises, nos detivemos somente a essas cinco formas (gerúndio, perfeito do indicativo, imperfeito do indicativo, presente do indicativo e infinitivo) porque, juntas, elas representam 97,24% de todas as formas verbais usadas e 90,57% de todos os erros encontrados. As outras dez formas<sup>17</sup>, que completam o conjunto de verbos utilizados no corpus, não foram consideradas nessa análise, pois representam apenas 2,76% dos verbos empregados e 9,43% dos empregos equivocados.

Nas próximas seções, abordamos cada uma das formas verbais destacadas para esta análise, de acordo com o índice geral final e sua evolução no tempo.

#### 5.3.1.2.1 Pretérito perfeito do indicativo

O pretérito perfeito do indicativo foi o tempo verbal mais utilizado no corpus em termos absolutos (449 empregos e 524 possíveis usos). Esse registro podia ser esperado porquanto a proposta de escrita reivindicava um texto narrativo de uma jornada diária recente, porém, com

---

<sup>16</sup> As formas nominais integram, nesta análise, o grupo dos tempos verbais, pois frequentemente foram usadas como substitutas das formas conjugadas ou foram substituídas por alguma delas.

<sup>17</sup> Particípio; pretérito mais que perfeito, pretérito mais que perfeito composto, futuro do presente, futuro do pretérito e perífrase de futuro (ir + inf.) do indicativo; presente, futuro, imperfeito e perfeito composto do subjuntivo.

relação ao emprego equivocado, o perfeito obteve o menor índice entre as cinco formas (5,57%). A relação final de acertos por erro ficou em 16,96.

Seu índice de omissões, por outro lado, foi bastante elevado em comparação com as outras formas, alcançando o valor de 19,09% de omissões em relação aos possíveis usos desse tempo.

Os Quadros 31 e 32 apresentam os dados detalhados.

Quadro 31 – Perfeito do indicativo: uso equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
perf./ind. → pres/ind.	1	1	1	3
perf./ind. → inf.	1	1	2	4
perf./ind. → imp./ind.	4	1	6	11
perf./ind. → fut.pret./ind	0	1	0	1
perf./ind. → mais.perf.comp./ind	0	2	1	3
perf./ind. → imp./subj.	0	1	0	1
perf./ind. → perf.comp./subj.	1	1	0	2
<b>Erros</b>	<b>7 (6,09)</b>	<b>8 (4,71)</b>	<b>10 (6,1)</b>	<b>25 (5,57)</b>
<b>Acertos</b>	<b>108 (93,91)</b>	<b>162 (95,29)</b>	<b>154 (93,9)</b>	<b>424 (94,43)</b>
<b>Usos</b>	<b>115</b>	<b>170</b>	<b>164</b>	<b>449</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	<b>15,42 acertos/erro</b>	<b>20,25 acertos/erro</b>	<b>15,4 acertos/erro</b>	<b>16,96 acertos/erro</b>

Fonte: Autor

Quadro 32 – Perfeito do indicativo: omissões

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
pres/ind. → perf./ind.	24	14	2	40
imp./ind. → perf./ind.	5	1	1	7
fut./ind. → perf./ind.	0	1	0	1
pres./subj. → perf./ind.	2	2	0	4
fut./subj. → perf./ind.	0	0	2	2
inf. → perf./ind.	4	14	4	22
ger. → perf./ind.	1	6	13	20
part. → perf./ind.	1	0	0	1
perí.fut. → perf./ind.	3	0	0	3
<b>Omissões</b>	<b>40 (27,03)</b>	<b>38 (19,00)</b>	<b>22 (12,50)</b>	<b>100 (19,09)</b>
<b>Acertos</b>	<b>108 (72,97)</b>	<b>162 (81,00)</b>	<b>154 (87,50)</b>	<b>424 (80,91)</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>148</b>	<b>200</b>	<b>176</b>	<b>524</b>

Fonte: Autor

O Quadro 31 evidencia certa estabilidade no traço evolutivo dos usos equivocados com o decorrer do tempo. O índice inicial (6,09%) e o final (6,1%) são praticamente os mesmos, com uma pequena redução na produção intermediária (4,71%). Já o Quadro 32 mostra uma evolução positiva, com cada vez menos omissões do pretérito perfeito com o passar do tempo. Houve uma redução gradativa que partiu de 27,03%, na 1ª produção, e atingiu 12,5% na 3ª produção, configurando uma queda de 14,53% no índice de omissões.

A partir desses dois quadros, foi possível constatar ainda que o tempo verbal mais vezes substituído pelo perfeito do indicativo foi o imperfeito do indicativo (11 vezes) e o tempo que mais vezes o substituiu foi o presente do indicativo (40 vezes), seguido do infinitivo (22 vezes) e do gerúndio (20 vezes), entre os resultados mais expressivos.

É importante notar que, neste caso, a grande quantidade de omissões em números absolutos do pretérito perfeito evidencia maior representatividade desses equívocos e gera um grande potencial de repercussão semântica nos textos. Esse impacto semântico pode prejudicar e/ou comprometer a compreensão.

#### 5.3.1.2.2 Presente do indicativo

O presente do indicativo foi, em números absolutos, o tempo verbal mais vezes utilizado para substituir outros tempos, representando 35,29% do total de erros cometidos nessa categoria. Em termos percentuais, apresentou a segunda maior média geral de usos equivocados (39,48%) com relação aos empregos do presente, alcançando um índice geral de 1,53 acertos para cada erro.

Esses resultados podem ter origem no potencial que o presente do indicativo tem para preencher espaços onde há dúvidas. Esse traço penetra na interlíngua através da interferência da língua tétum que, ao incorporar vocábulos verbais advindos da língua portuguesa, os apresenta na forma fixa da 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

Com relação às omissões, por outro lado, o presente do indicativo obteve um dos melhores índices (7,08%). Esse dado, isoladamente, sugere certo domínio dos empregos possíveis.

Conjugando esses dois resultados gerais, podemos supor um domínio regular no emprego das formas do presente quando se fazem necessárias (possíveis usos) e uma preferência por seu uso em casos de incertezas com os demais tempos.

Os Quadros 33 e 34 nos revelam em síntese os dados mencionados e ainda os traços evolutivos relacionados ao presente do indicativo.

É possível notar, a partir do Quadro 33, que houve evolução positiva no índice de usos equivocados. Verificou-se uma queda de forma progressiva com o valor final, na 3ª produção, alcançando 20,69%, depois de haver marcado 53,23% na 1ª produção e passado pela marca intermediária de 34,43%. A redução total atingiu, portanto, o valor de 32,54%. O Quadro 34, por sua vez, revela um processo inverso, de alta progressiva no índice de omissões com o passar do tempo. Apesar disso, o índice final ainda foi um dos mais baixos entre os tempos analisados (11,54%). Assim como ocorreu com a 3ps, na análise dos erros de concordância, essa contradição, marcada pela diminuição de usos equivocados e pelo aumento de omissões, pode ser entendida como uma tendência ao uso de uma “fórmula de segurança”, usada de maneira mais estendida nas fases iniciais. À medida que a interlíngua foi avançando e os participantes adquiriram mais confiança em usar outras formas, o uso passou a ser mais variado, o que acabou gerando menos erros no uso do presente (mais acertos nos demais tempos), porém, mais omissões, já que começou a sofrer a concorrência dos outros tempos, que passaram a ser usados mais frequentemente.

Quadro 33 – Presente do indicativo: emprego equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
pres/ind. → fut.pret./ind	1	1	0	2
pres/ind. → part.	1	0	0	1
pres/ind. → inf.	4	1	0	5
pres/ind. → imp./ind.	3	5	4	12
pres/ind. → perf./ind.	24	14	2	40
<b>Erros</b>	<b>33 (53,23)</b>	<b>21 (34,43)</b>	<b>6 (20,69)</b>	<b>60 (39,48)</b>
<b>Acertos</b>	<b>29 (46,77)</b>	<b>40 (65,57)</b>	<b>23 (79,31)</b>	<b>92 (60,52)</b>
<b>Usos</b>	<b>62</b>	<b>61</b>	<b>29</b>	<b>152</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	<b>0,87</b> <b>acertos/erro</b>	<b>1,9</b> <b>acertos/erro</b>	<b>3,83</b> <b>acertos/erro</b>	<b>1,53</b> <b>acertos/erro</b>

Fonte: Autor.

Quadro 34 – Presente do indicativo: omissões

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
perf./ind. → pres/ind.	1	1	1	3
inf. → pres./ind.	0	2	0	2
imp./ind. → pres./ind.	0	0	1	1
pres./subj. → pres./ind.	0	0	1	1
<b>Omissões</b>	<b>1 (3,34)</b>	<b>3 (6,98)</b>	<b>3 (11,54)</b>	<b>7 (7,08)</b>
<b>Acertos</b>	<b>29 (96,66)</b>	<b>40 (93,02)</b>	<b>23 (88,46)</b>	<b>92 (92,92)</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>30</b>	<b>43</b>	<b>26</b>	<b>99</b>

Fonte: Autor.

Das formas usadas para substituir o presente do indicativo, o perfeito do indicativo foi a mais recorrente (3 vezes). De forma inversa, foi o perfeito do indicativo o tempo verbal mais vezes substituído pelo presente do indicativo (40 vezes). A pequena quantidade de substituições do presente não implica maiores consequências na dinâmica da interlíngua, por outro lado, o uso massivo do presente do indicativo para substituir o uso do perfeito do indicativo pode ser destacado como de grande relevância, pois ajuda a confirmar o lugar do presente do indicativo (e da 3ps) como uma forma de preferência para o preenchimento de espaços vagos pelo desconhecimento da forma correta a ser empregada.

### 5.3.1.2.3 Pretérito imperfeito do indicativo

O pretérito imperfeito foi o tempo que apresentou o maior índice de omissões entre os tempos analisados. Dos 52 possíveis usos do imperfeito, 27 (51,93%) foram omitidos e substituídos por outros tempos verbais. Do ponto de vista dos empregos equivocados, o imperfeito apresentou, em comparação com os demais tempos, também uma média final alta (28,58%) de erros em relação aos empregos. Isso tudo nos fez avaliar o imperfeito como um tempo que representa grande desafio para o emprego correto. Apesar disso, um olhar para o traço evolutivo em ambas as análises mostrou no geral uma dinâmica de evolução positiva.

Os Quadros 35 e 36 apresentam os dados referentes aos empregos equivocados e às omissões.

Quadro 35 – Imperfeito do indicativo: emprego equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
imp./ind. → perf./ind.	5	1	1	7
imp./ind. → imp./ subj.	0	1	0	1
imp./ind. → pres./ind.	0	0	2	2
<b>Erros</b>	<b>5 (62,5)</b>	<b>2 (13,34)</b>	<b>3 (25,0)</b>	<b>10 (28,58)</b>
<b>Acertos</b>	<b>3 (37,5)</b>	<b>13 (86,66)</b>	<b>9 (75,0)</b>	<b>25 (71,42)</b>
<b>Usos</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>35</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	<b>0,6 acertos/erro</b>	<b>6,5 acertos/erro</b>	<b>3 acertos/erro</b>	<b>2,5 acertos/erro</b>

Fonte: Autor.

Quadro 36 – Imperfeito do indicativo: omissões

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
perf./ind. → imp./ind.	4	1	6	11
pres/ind. → imp./ind.	3	5	4	12
ger. → imp./ind.	1	2	1	4
<b>Omissões</b>	<b>8 (72,73)</b>	<b>8 (38,10)</b>	<b>11 (55,00)</b>	<b>27 (51,93)</b>
<b>Acertos</b>	<b>3 (27,27)</b>	<b>13 (61,90)</b>	<b>9 (45,00)</b>	<b>25 (48,07)</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>52</b>

Fonte: Autor.

A partir desses dados, foi possível constatar que a evolução positiva não ocorreu de forma progressiva, pois a 2ª produção registrou índices mais baixos que os da 3ª produção. Apesar disso, o índice de variação geral, considerando o ponto inicial e o final, em ambas as análises, foi significativo, registrando queda de 37,5% nos usos equivocados e de 17,73% nos erros considerados pela perspectiva das omissões.

Os tempos mais empregados para substituir o imperfeito foram o presente e o perfeito do indicativo e o que mais vezes foi substituído pelo imperfeito foi o perfeito do indicativo. Essas trocas podem estar em relação, no caso do emprego do presente do indicativo, como forma neutra e mais conhecida usada, de forma generalizada, para preencher espaços de dúvida.

Já na relação com o perfeito, estaria em jogo uma confusão entre as formas do passado, calcada principalmente na diferenciação do aspecto perfectivo e imperfectivo. Nessa relação ainda, pôde-se notar uma maior incidência de *perf.ind. → imp.ind.* do que a relação inversa *imp.ind. → perf.ind.*. Esses resultados vão de encontro com os revelados por Fernández (1997), que destacou um maior número de confusões originadas pelo uso do imperfeito no lugar do perfeito. Fernández (1997) justificou esse resultado como um possível caso de hipercorreção ou uma estratégia de facilitação, já que o paradigma do imperfeito na língua espanhola, segundo a autora, costuma ser mais simples e mais fácil de adquirir do que o do perfeito do indicativo. A nossa conclusão sobre esse traço vai em direção de entendê-lo como um caso de confusão diante das possibilidades em uma fase instável da interlíngua, que tende a ir diminuindo, como sugere a análise da sua evolução no tempo.

#### 5.3.1.2.4 Infinitivo

O infinitivo foi a segunda forma verbal mais usada para preencher espaços de dúvida, representando 15,29% de todos os erros encontrados com relação ao uso dos tempos verbais.



No âmbito interno, as médias finais de 18,06% de erros em relação aos empregos e 12,6% de omissões em relação aos possíveis usos evidenciam as dificuldades geradas pela necessidade de uso do infinitivo.

Os Quadros 37 e 38 apresentam em resumo os dados relacionados aos empregos, acertos e erros do infinitivo.

Quadro 37 – Infinitivo: emprego equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
inf. → perf./ind.	4	14	4	22
inf. → pres./ind.	0	2	0	2
inf. → fut.pret./ind.	0	1	0	1
inf. → ger	0	1	0	1
<b>Erros</b>	<b>4 (14,82)</b>	<b>18 (25,0)</b>	<b>4 (8,89)</b>	<b>26 (18,06)</b>
<b>Acertos</b>	<b>23 (85,18)</b>	<b>54 (75,0)</b>	<b>41 (91,11)</b>	<b>118 (81,94)</b>
<b>Usos</b>	<b>27</b>	<b>72</b>	<b>45</b>	<b>144</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	<b>5,75 acertos/erro</b>	<b>3,00 acertos/erro</b>	<b>10,25 acertos/erro</b>	<b>4,53 acertos/erro</b>

Fonte: Autor.

Quadro 38 – Infinitivo: omissões

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
perf./ind. → inf.	2	1	2	5
pres./ind. → inf.	4	1	0	5
ger. → inf.	2	1	4	7
<b>Omissões</b>	<b>8 (25,81)</b>	<b>3 (5,27)</b>	<b>6 (12,77)</b>	<b>17 (12,60)</b>
<b>Acertos</b>	<b>23 (74,19)</b>	<b>54 (94,73)</b>	<b>41 (87,23)</b>	<b>118 (87,40)</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>31</b>	<b>57</b>	<b>47</b>	<b>135</b>

Fonte: Autor

Os traços evolutivos das duas análises mostraram queda no índice percentual de erros com o passar do tempo. As ocorrências de emprego equivocado reduziram em 5,93% quando consideramos a diferença entre a 1ª e a 3ª produções. Pela perspectiva da omissão essa diferença ficou em 13,04%. Apesar disso, ambas as evoluções não se mostraram constantes. Nos usos equivocados houve um aumento na 2ª produção, seguido de queda na 3ª e, nas omissões houve uma queda na 2ª produção, seguida de um aumento na produção final. Os índices finais, 8,89% para os usos equivocados e 12,77% para as omissões, ficaram em patamar intermediário, em contraste com os demais tempos estudados.

No âmbito dos usos equivocados, o infinitivo foi usado sobretudo para substituir o perfeito do indicativo (22 das 26 ocorrências). Em contrapartida, a maior confusão, em termos de omissões, foi com o gerúndio, que o substituiu por 7 vezes entre os 17 casos de omissão.

Sendo assim, o infinitivo se confirma, nessa análise, assim como no estudo da concordância, como uma forma preferencial para os casos de dúvidas. Outro resultado de maior relevância foi a confusão evidenciada pelo uso preferencial do gerúndio para substituir as omissões do infinitivo.

### 5.3.1.2.5 Gerúndio

Os usos equivocados do gerúndio representaram a segunda maior marca, sendo 19,41% de todos os erros relacionados ao tempo verbal. Com relação aos usos específicos do gerúndio, essa forma obteve a maior média percentual de erros (62,26%). Com relação às omissões, entretanto, apresentou o melhor desempenho, registrando apenas 1 (uma) ocorrência, que representou 4,77% das possibilidades de uso do gerúndio.

Os Quadros 39 e 40 mostram os dados referentes aos usos, erros e acertos do gerúndio pela perspectiva dos usos equivocados e de omissões, respectivamente.

Quadro 39 – Gerúndio: emprego equivocado

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
ger→perf./ind.	1	6	13	20
ger.→part.	1	0	2	3
ger.→inf.	2	0	4	6
ger.→imp./ind.	1	2	1	4
<b>Erros</b>	<b>5 (83,33)</b>	<b>8 (66,66)</b>	<b>20 (57,15)</b>	<b>33 (62,26)</b>
<b>Acertos</b>	<b>1 (16,66)</b>	<b>4 (33,33)</b>	<b>15 (42,75)</b>	<b>20 (37,74)</b>
<b>Usos</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>35</b>	<b>53</b>
<b>Relação acerto/erro</b>	<b>0,2 acertos/erro</b>	<b>0,5 acertos/erro</b>	<b>0,75 acertos/erro</b>	<b>0,6 acertos/erro</b>

Fonte: Autor.

Quadro 40 – Gerúndio: omissões

	1ª prod.	2ª prod.	3ª prod.	TOTAL
inf.→ ger.	0	1	0	1
<b>Erros</b>	<b>0 (0,0)</b>	<b>1 (20,00)</b>	<b>0 (0,0)</b>	<b>1 (4,77)</b>
<b>Acertos</b>	<b>1 (100)</b>	<b>4 (80,00)</b>	<b>15 (100)</b>	<b>20 (95,23)</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>21</b>

Fonte: Autor.

De modo geral houve uma evolução positiva no que respeita à redução dos erros, principalmente no caso dos usos equivocados, já que não houve omissões do gerúndio na 1ª e na 3ª produções, com apenas 1 (um) caso na 2ª produção. A redução nos usos equivocados alcançou o valor de 26,18%, fazendo com que o índice final, da 3ª produção, ficasse em 57,15%. Contudo, essa marca ainda acabou como a mais alta entre os tempos verbais analisados.

O pretérito perfeito do indicativo foi o tempo verbal mais vezes substituído pelo gerúndio (20 ocorrências), o equivalente a 60,6% de todos os usos equivocados dessa forma verbal. O infinitivo foi a segunda forma mais substituída pelo gerúndio, revelando uma confusão entre as formas nominais.

### 5.3.2 Números finais (síntese)

Apresentamos nesta seção alguns quadros-síntese com a reunião dos dados gerais apresentados até o momento.

O Quadro 41 apresenta um resumo dos valores totais referentes ao número de possíveis usos, acertos, omissões, empregos e usos equivocados dos cinco tempos verbais estudados.

Quadro 41 – Tempo verbal: valores totais em ambas perspectivas de análise

	<b>Perf./ind.</b>	<b>Pres./ind.</b>	<b>Imp./ind.</b>	<b>Infinitivo</b>	<b>Gerúndio</b>
<b>Possíveis usos</b>	<b>524</b>	<b>99</b>	<b>52</b>	<b>135</b>	<b>21</b>
<b>Usos corretos</b>	424 (80,91%)	92 (92,92%)	25 (48,07%)	118 (87,40%)	20 (95,23%)
<b>Omissões</b>	100 (19,09%)	7 (7,08%)	27 (51,93%)	17 (12,60%)	1 (4,77%)
<b>Usos de fato</b>	<b>449</b>	<b>152</b>	<b>35</b>	<b>144</b>	<b>53</b>
<b>Usos equivocados</b>	25 (5,57%)	60 (39,48%)	10 (28,58%)	26 (18,06%)	33 (62,26%)

Fonte: Autor.

O Quadro 42 se refere ao número de usos equivocados dos tempos verbais em relação ao total de erros dessa categoria.

Quadro 42 – Tempo verbal: índice de usos equivocados em relação ao total de erros

	<b>Índice de uso equivocado em relação ao total de erros</b>
<b>Pres./ind.</b>	35,29%
<b>Gerúndio</b>	19,41%
<b>Infinitivo</b>	15,29%
<b>Perf./ind.</b>	14,70%
<b>Imp./ind.</b>	5,88%

Fonte: Autor.

Diante desses dados, evidencia-se o presente do indicativo como a principal forma usada para preencher espaços abertos pela dúvida e/ou desconhecimento da forma correta. O gerúndio e o infinitivo também exercem essa função de forma preferencial.

O Quadro 43 mostra o caminho evolutivo de cada um dos tempos analisados a partir do ponto de vista dos usos equivocados. Os índices apresentados dizem respeito à diferença entre as percentagens inicial (1ª produção) e final (3ª produção).

Quadro 43 – Tempo verbal: evolução na perspectiva dos usos equivocados

	<b>Evolução dos usos equivocados no tempo</b>
<b>Imp./ind.</b>	-37,50%
<b>Pres./ind.</b>	-32,54%
<b>Gerúndio</b>	-26,18%
<b>Infinitivo</b>	-5,93%
<b>Perf./ind.</b>	+0,01%

Fonte: Autor

Foi possível verificar que o imperfeito obteve a maior taxa de redução de erros com o passar do tempo, seguido do presente do indicativo e do gerúndio. No entanto, isso não significou uma melhor classificação final, pois o perfeito e o infinitivo, apesar de mostraram menores índices de evolução, chegaram ao final da pesquisa com os menores índices de erros, mantendo a condição de índices mais baixos desde a 1ª produção. O Quadro 44 revela esses dados relativos aos índices finais de usos equivocados das flexões verbais.

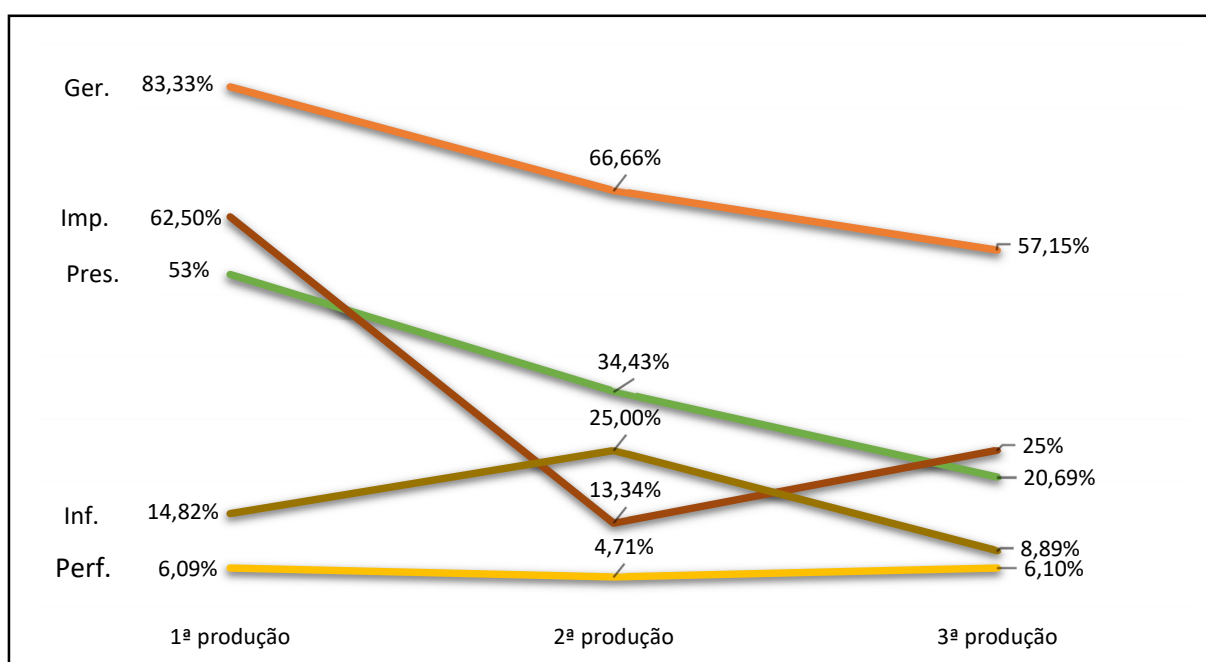
Quadro 44 – Tempo verbal: índices finais (3ª produção) na perspectiva dos usos equivocados

	Índices finais de usos equivocados (3ª produção)
<b>Perf./ind.</b>	6,1%
<b>Infinitivo</b>	8,89%
<b>Pres./ind.</b>	20,69%
<b>Imp./ind.</b>	25%
<b>Gerúndio</b>	57,15%

Fonte: Autor.

O Gráfico 6 mostra de forma completa o processo de evolução alcançado por cada um dos tempos verbais no que se refere ao uso equivocado dessas formas.

Gráfico 6 – Tempo verbal: evolução dos usos equivocados



Fonte: Autor.

Com relação a perspectiva das omissões, os Quadros 42 e 43 apresentam os dados evolutivos (diferença entre o valor inicial e final) e finais de erros em relação aos possíveis usos, de cada um dos tempos verbais estudados.

Quadro 45 – Tempo verbal: evolução na perspectiva das omissões

<b>Forma verbal</b>	<b>Evolução das omissões no tempo</b>
<b>Gerúndio</b>	--
<b>Imp./ind.</b>	-17,73%
<b>Perf./ind.</b>	-14,53%
<b>Infinitivo</b>	-13,04%
<b>Pres./ind.</b>	+8,2%

Fonte: Autor.

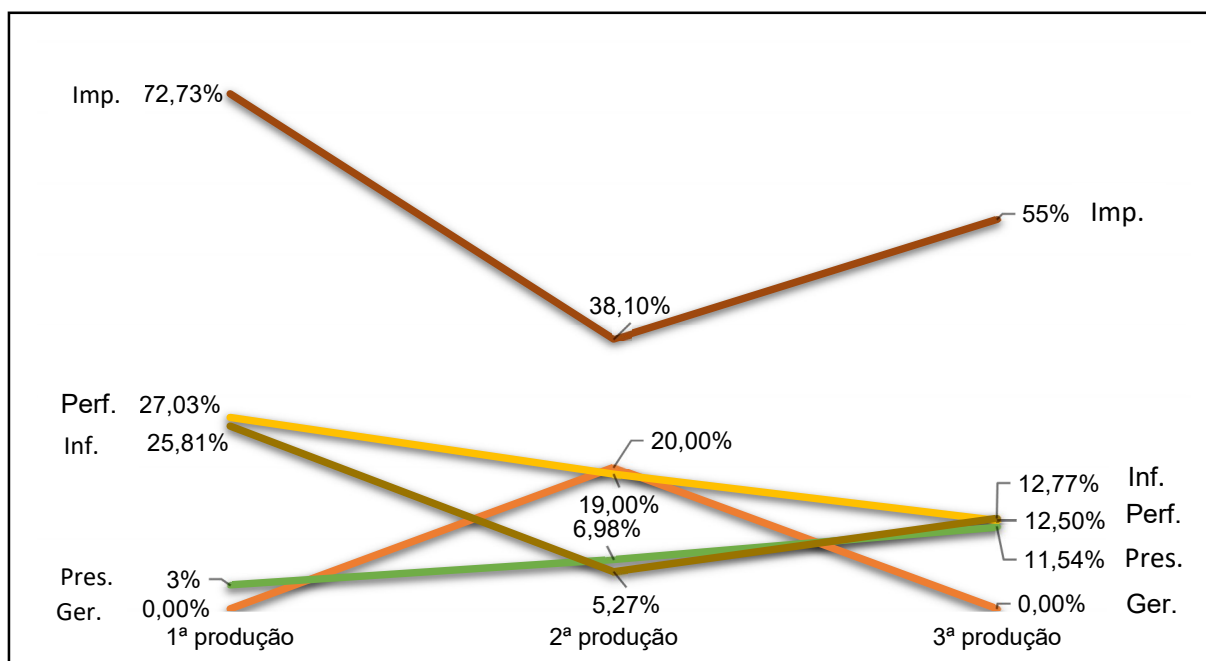
Quadro 46 – Tempo verbal: índices finais (3ª produção) na perspectiva das omissões

<b>Forma verbal</b>	<b>Índices finais de omissões (3ª produção)</b>
<b>Gerúndio</b>	00%
<b>Pres./ind.</b>	11,54%
<b>Perf./ind.</b>	12,5%
<b>Infinitivo</b>	12,77%
<b>Imp./ind.</b>	55%

Fonte: Autor

Foi possível perceber que a dinâmica da evolução fez com que, no final da pesquisa, alguns índices mostrassem uma tendência à aproximação, com os tempos que mais apresentavam erros (perfeito, imperfeito e infinitivo) alcançando um maior índice de evolução positiva e os tempos que apresentavam menos erros concluindo com índice maior que o inicial, como o presente, ou igual, como o gerúndio. A exceção a essa aproximação foi o imperfeito, que apesar de alcançar o maior percentual de queda de omissões, ficou isolado como a forma com o maior grau de imprecisão. O gerúndio, que apresentou pequena variação na 2ª produção, também ficou isolado, porém, com a melhor condição, sem ocorrência de omissões em casos de possíveis usos.

Gráfico 7 – Tempo verbal: evolução das omissões



Fonte: Autor.

Como conclusão preliminar, notamos que o tempo mais utilizado como recurso de substituição foi o presente do indicativo. O fato de que o tétum costuma tomar de empréstimo os vocábulos verbais da língua portuguesa com uma forma fixa na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo pode estar por traz dessa predileção pelo presente do indicativo.

Por outro lado, o tempo com maior imprecisão no uso foi o imperfeito. Com uma média de usos equivocados alta e o maior índice de omissões registrado (apesar de mostrar evolução geral positiva em ambas perspectivas) o imperfeito representa um tempo em que se tem grande dificuldade de expressão, o que pode prejudicar a construção de significados, sentenças, textos e discursos. Nesses casos, além do aspecto imperfectivo, se perdem outros valores próprios do imperfeito como o de ação inacabada, em desenvolvimento, habitual e descritiva, ou ainda, ações correlacionadas a outras ações. Esse tipo de equívoco pode estar relacionado, de forma conjunta, à classe acional do verbo (CASTILHO, 2012) ou, em outras palavras, ao aspecto desinente ou permanente intrínsecos ao verbo, conforme Fernández (1997).

A verificação da classe acional dos verbos fez parte da análise qualitativa dos erros de tempo verbal, que passamos a apresentar na seção seguinte.

### 5.3.3 Análise qualitativa

Nesta seção, abordamos as principais formas que compõem os erros relacionados ao tempo verbal com o fim de encontrar evidências que explicassem o mecanismo do erro e, com isso, compreender melhor o desenvolvimento da interlíngua, já delineado em números pela abordagem quantitativa.

Quando analisamos a variação dos erros de tempo verbal nas três produções, verificamos 28 diferentes formas (pares) de erros. Desses 28 pares de erros encontrados, 5 se destacam por representarem juntos 61,76% de todos os erros. Os outros 23 diferentes tipos de erros compreendem os 38,24% restantes. Diante disso, focamos a análise nos tempos que formam os 5 pares mais representativos.

O par *pres./ind.→perf./ind.* foi o mais recorrente em todo o corpus, representando 23,52% de todos os erros relacionados ao tempo verbal. Apesar disso, houve uma redução progressiva com o passar do tempo, registrada pela análise dos índices de cada uma das produções. Na 1ª produção, esse erro representou 39,34% dos usos equivocados, na 2ª produção, o índice foi de 22,22% e na 3ª produção apenas registrou 4,34%.

O segundo par com maior representatividade foi o infinitivo pelo perfeito do indicativo (*inf.→perf./ind.*), computando 12,94% de todos os erros que envolveram o tempo verbal. A evolução no tempo desse par foi instável, com um aumento de 15,67% entre a 1ª (6,55%) e 2ª (22,22%) produções e em seguida uma queda de 13,53% entre a 2ª e a última produção, que registrou o valor final desse par em 8,69% de todos os erros de tempo verbal.

O uso equivocado do gerúndio no lugar do perfeito (*ger.→perf./ind.*) foi o terceiro par mais representativo em termos gerais em comparação com o total de erros (11,76%). Sua evolução foi negativa, apresentando um aumento progressivo na relação proporcional com a quantidade total de erros. Na 1ª produção, esse erro representou apenas 1,63% do total, porém na 2ª produção esse índice subiu para 9,52% e na 3ª produção chegou a 28,26%.

O presente do indicativo no lugar do imperfeito do indicativo (*pres./ind.→imp./ind.*) representou 7,05% de todos os erros. Esse erro oscilou em representatividade com o passar do tempo, concluindo com um percentual maior do que havia iniciado. Na 1ª produção, computou 6,55% dos usos equivocados, na 2ª produção, o índice foi de 1,58% e na 3ª produção registrou 13,04%.

O quinto par mais representativo diz respeito ao uso do perfeito do indicativo no lugar do imperfeito do indicativo (*perf./ind.→imp./ind.*), comportando 6,47% do total de erros. Esse



par também apresentou um acréscimo no índice de representatividade com o passar do tempo. Os percentuais foram 4,91%; 7,93%, 8,69%, respectivamente às três produções.

### 5.3.3.1 *Presente / perfeito*

Alguns usos equivocados do presente do indicativo parecem ser provenientes de uma interferência da língua tétum, que costuma tomar de empréstimo os vocábulos verbais da língua portuguesa com uma forma fixa na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo. Sendo assim, o conhecimento do tétum oferece uma forma fixa para os participantes, que a projetam na interlíngua gerando uma relação semântico-sintática não apropriada, o que configura um erro interlinguístico.

#### **Pres.→perf./ind.**

27	Depois de terminar a aula do terceiro horário fui
28	almoçar no lançonete ou as vezes voltar para casa
29	cozinha e almoça em casa. Depois disso descançar a 30
30	mínutos <b>começa</b> estudar a disciplina de calculo 4 porque
31	na quenta feira agente fazer a prova e tentar resolver os

2ª prod.

19	uma hora. Acordei 13:30 horas tomei banho <b>prepara</b> os materiais de escola
----	---

2ª prod.

Apesar de caracterizado como erro, esse tipo de desvio apenas afeta de forma sutil o entendimento/compreensão do interlocutor, pois a forma na 3ps do presente do indicativo evidencia claramente um desvio duplo da regra, número-pessoal e modo-temporal, o que “força” a encontrar uma “tradução” dessa forma da interlíngua para a forma correta na língua-alvo. Em outras palavras, por se apresentar como um tipo de forma neutra ou polivalente e fixa, esse tipo de erro parece não ser capaz de quebrar completamente a ligação sintática e semântica, pois é facilmente identificado como tal e por isso é “traduzido” ou “corrigido” pelo interlocutor, que “reconecta” a relação, permitindo a continuidade da leitura.

Contudo, em outros casos, o uso do presente provoca dúvidas a partir de duas interpretações possíveis e, com isso, pode gerar ambiguidade. Nos exemplos abaixo, não é possível determinar com clareza se o uso do presente corresponde a um mal emprego do tempo da narração (nas narrativas, as ações pontuais costumam ser expressas no pretérito perfeito) ou a um uso do presente de hábito.

**Pres.→perf./ind.**

11	Ministério Estatal de Dili. Dentro disso, as actividades
12	izar a Bandeira, <b>começa</b> às 9:00 horas, depois disso,
13	eu e as minhas colegas assistiram também as actividades
14	como (halai karon, nata berlindos, sae bua), todas

1ª prod.

A solenidade de içamento da bandeira é um evento que ocorre anualmente dentro das comemorações do dia da Proclamação da Independência e, portanto, o horário de início poderia ser algo descrito como algo que se repete (iterativo) (“sempre começa às 9:00 horas”). No entanto, do ponto de vista da sucessão dos fatos que estão sendo descritos na narrativa, o içamento diz respeito a um evento específico, que mereceria ser destacado como um evento pontual.

No exemplo abaixo, o verbo *cair* empregado no presente do indicativo configura um erro, pois, com essa forma, não expressa o aspecto perfectivo pontual que o contexto exige, o que seria resolvido com o uso do pretérito perfeito.

**Pres.→perf./ind.**

10	Essa dia (dia 28 de novembro de 2017) <b>cai</b> na terça feira são quatro disciplinas
11	que eu paguei nessa dia, então de manhã acordei 5:45 minutos

2ª prod.

Por outro lado, na mesma sentença, há um emprego correto do presente do indicativo, pois o verbo *ser* expressa uma ideia de repetição (“toda terça-feira são quatro disciplinas”), possibilitando o presente de hábito, que carrega consigo um aspecto imperfectivo.

Os empregos do trecho a seguir também apresentam o mesmo problema. Os quatro verbos destacados foram conjugados no presente do indicativo, carregando consigo um sentido imperfectivo de ação habitual. No entanto, os dois primeiros (*leva* e *saem*) deveriam comportar um aspecto perfectivo devido a seu componente de ação pontual.

**Pres.→perf./ind.**

22	(...) o professor só deu o formato de fazer um projeto
23	então agente fazer um projeto e <b>leva</b> pra ele orientar
24	e <b>saem</b> cedo. a minha aula de terceiro horário <i>termina</i> a
25	01:00 horas de tarde más as vezes a gente <i>saem</i> um
26	poquinho cedo.

2ª prod.

Outros usos do presente do indicativo não condizem com a explicação da interferência da forma fixa, tampouco com o mal emprego do aspecto habitual ou pontual da ação. São casos em que a presença do presente poderia ser explicada por um emprego metafórico (presente pelo passado), de cunho estilístico.

**Pres.→perf./ind.**

17	As 11:00 horas, <b>regresso</b> a casa e <b>tomo</b> o almoço
----	---

1ª prod.

07	No dia 28, <b>levanto</b> as 6:30, <b>vou tomar</b> - banho e
08	depois <b>ajudo</b> a minha irmã a fazer / preparar o

1ª prod.

A hipótese de ação habitual pôde ser descartada, dado o contexto narrativo de ações subsequentes. A possibilidade de justificativa pelo emprego de uma forma fixa, derivado de uma interferência, também não se sustentou, devido ao fato de as formas estarem conjugadas, corretamente, na 1ps. Sendo assim, a explicação estilística para esse caso, pareceu-nos ser a mais apropriada. Contudo, esses empregos podem suscitar estranheza, pois não seriam de se esperar em uma narrativa não literária.

Há casos ainda em que especificações de tempo e/ou advérbios podem ter flexibilizado a necessidade de marcação do passado, gerando casos como os que seguem:

**Pres.→perf./ind.**

08	os militares indonesios que matam dentro de golpe Timor contra o inimigo
09	indonesio. <b>Neste momento</b> muitas pessoas <b>perdem</b> as famílias inicio de pe-

1ª prod.

21	nal <b>começa 08:00h de manha</b> e depois <b>baixa</b> a bandeira <b>5:00h.</b> da tar
----	---

1ª prod.

Poder-se-ia ver, nesses casos, uma interferência da língua tétum, que não apresenta os traços semânticos de tempo, modo e aspecto embutidos na forma verbal, que é sempre fixa, e que, por isso, precisa valer-se de uma série de marcadores verbais para representá-los. No entanto, os dados não mostraram uma transferência sistemática das estruturas aspecto-temporais do tétum para a interlíngua, com uso generalizado de marcadores e advérbios, por exemplo. Mesmo quando se optou pela forma do presente na 3ps (forma fixa), não houve um

apelo sistemático a essas formações perifrásticas. Isso tudo nos levou a supor que, apesar das dificuldades, desde os estágios iniciais, os aprendizes timorenses parecem mostrar conhecimento da característica desinencial dos verbos da LP, que representa, nas flexões, as categorias cognitivas de tempo, modo e aspecto.

### 5.3.3.2 Formas nominais / perfeito

O erro causado pelo uso do gerúndio no lugar do perfeito do indicativo apresenta grande potencial de causar problemas de compreensão, pois a narrativa é geralmente prejudicada com a transformação da sentença principal em uma sentença subordinada, o que dificulta o desenvolvimento dos fatos narrados. Como já havíamos destacado na análise da concordância verbal, esse tipo de troca sugere uma dificuldade na formação de sentença composta e tem, como possível origem, a falta de compreensão da estrutura e das funções sintáticas exercidas pelas sentenças coordenadas e subordinadas. Abaixo, apresentamos exemplos desse tipo de erro.

#### Ger. → perf./ind.

19	Aos seis horas de tarde voltei para casa e tomei banho, <b>continuando</b> lavar as minhas
20	roupas sujas e depois disso fui ajudando minha mãe a preparar as comidas para o jantar desde na

1ª prod.

35	dia. Até 19h cada um voltou a sua casa e eu entrei no meu
36	quarto <b>fazendo</b> minha oração, <b>agradecendo</b> meu grande dia à Deus por todo.

2ª prod.

21	irmã, falei que eu tenho muito orgulho dela por ter conseguido terminar o seu curso como
22	a melhor aluna da área de Turismo, o curso que ele fez. <b>Relembrando</b> os momentos
23	difíceis que a nossa família tem passado, isso não roubou a nossa vontade de esforçar cada

3ª prod.

Nesses exemplos, os usos do gerúndio são possíveis gramatical e semanticamente. No entanto, somos levados a pensar que o sentido de atividades realizadas conjuntamente, produzido pelo uso do gerúndio, não condiz com o contexto da narrativa, que descreve uma sequência de atividades. Entretanto, a dúvida entre os dois sentidos possíveis passa a ser um causador de ambiguidade semântica.

O impacto causado pelo uso do gerúndio para substituir o perfeito do indicativo na construção da narrativa e, conseqüentemente, na dificuldade de compreensão parece ser maior

que no caso do uso do infinitivo pelo perfeito. Neste último caso, em muitas ocasiões, há uma certa neutralidade na construção (assim como as formas da 3ps do presente do indicativo), que torna mais fácil o resgate do sentido através do contexto, pois a estrutura não se parece com uma forma típica usada por um nativo, embora também seja possível gramaticalmente. Já a estrutura gerada pelo uso do gerúndio no lugar do perfeito coincide com uma possibilidade contextual de uso de sentença subordinada, proporcionando a possibilidade de maior confusão, dúvida ou maior dificuldade para a compreensão do sentido que se quis passar.

Apresentamos abaixo exemplos de erros com uso do infinitivo no lugar de perfeito do indicativo.

### Inf. → perf./ind.

08	Durante as duas horas eu e os meus colegas conversamos e <b>contar</b> a história de Timor-Leste
----	--

1ª prod.

38	Depois disso fui tomar banho e fui jantar que hoje
39	preparei. <b>Terminar</b> de jantar <b>assistir</b> as notícias ou
40	novelas na televisão á 30 minutos depois disso fui

2ª prod.

20	Em fim, <b>chegar</b> as 19:00 horas da noite, eu arrumei as minhas
----	---

3ª prod.

Nesses casos, o fato de a forma equivocada vir em meio ou próxima a formas corretas também parece ajudar a não romper (ou reestabelecer) a sequência narrativa, que se observa menos prejudicada com esse tipo de erro.

#### 5.3.3.3 *Presente / imperfeito*

O uso do presente do indicativo pelo imperfeito do indicativo não consta como uma possibilidade dentro os empregos metafóricos do presente, relatados por Castilho (2012). Seus empregos devem, portanto, constar como erros. Apesar disso, uma característica importante é que ambas as formas apresentam, de modo geral, um aspecto imperfectivo e, possivelmente por esse motivo, não houve, nesses casos, grande alteração semântico-sintática e, por isso, pôde ser classificado como de pequeno potencial para interferir na compreensão.

**Pres.→imp./ind.**

22	Chegamos na casa eu com a minha irmã nós preparamos o jantar,
23	eu cozinhei o arroz e outros alimentos e a minha irmã lavou os pratos e
24	outros, quando os alimentos já <b>estão</b> preparados. a minha irmã que*
25	preparou na mesa e depois convidamos a família e jantamos juntos no
26	mesmo tempo contamos a história. Depois de tudo eu assisti o concerto no TV

1ª prod.

19	à aula de ônibus. Quando cheguei na sala de aula todos já <b>estão</b> presentes,
20	e já começando discutindo sobre o projeto. Fui lá sentar na cadeira ao

2ª prod.

37	as promoções. Já era tarde quando voltei a casa, e me lembrei que <b>tenho</b> o encontro
38	com o professor André e os outros amigos timorenses que participam na pesquisa do profe-

3ª prod.

Em alguns casos, a presença de um adjunto adverbial pode ter influenciado na decisão de manter o verbo no presente. No exemplo abaixo, o adjunto adverbial de tempo “*naquele dia*” parece ter tomado para si toda a responsabilidade de expressar o tempo passado, liberando a flexão verbal dessa função.

**Pres.→imp./ind.**

30	dia. Ah... fiquei feliz e emocionada, perdi o cansaço que <b>tenho</b> <i>naquele dia</i> .
----	---

2º prod.

Não obstante o erro, a compreensão não ficou totalmente prejudicada, pois o próprio adjunto, que a princípio provoca o erro, se encarrega de confirmar que se trata de um evento passado.

Em outros casos, o uso do presente no lugar do imperfeito apresenta a característica de vir associado a uma troca do verbo *ser* por *estar* ou vice-versa.

**Pres.→imp./ind.**

40	nome popular do meu amigo Jerônimo*. Porque já <b>foi</b> marcado entre nós
41	timorenses e o professor para fazer um churrasco.

3ª prod.

52	realizado a entrevista, conversando com os amigos. Vi que já <b>está</b> quase 23:00h
53	eu pedi a licença para voltar para casa para poder descansar.

3ª prod.

Esses casos podem ter relação com o fato de a língua tétum não apresentar verbos que correspondam exatamente aos verbos *ser* e *estar* da língua portuguesa. O verbo *iha*, que em alguns casos pode significar “*estar em*” (COSTA, 2001), não é capaz de expressar sozinho os significados possíveis do verbo *ser* (como o de atribuição de propriedades permanentes e a formação de perífrases), limitando-se ao sentido locativo.

O mesmo verbo *iha* mostra maior correspondência, entretanto, com o verbo *ter*, ainda que possua uma gama de outros significados próximos, como os de *existir*, *haver*, *possuir*, *conter*, etc., além de seus usos como preposição (COSTA, 2001). No caso abaixo, o verbo *ter* é usado no lugar de *estar* de forma conjunta com a troca do imperfeito pelo uso do presente.

**Pres.→imp./ind.**

10	De noite quando cheguei em casa, já <b>têm</b> os meus
11	amigos, fazendo churrasco, me diverti um pouco com eles,

3<sup>a</sup> prod.

Ressaltamos, com Castilho (2012, p. 397), que, independentemente dessas condições, os verbos *ser* e *estar* “constituem um dos mais desafiadores problemas da língua portuguesa”. Esse desafio, certamente, se vê materializado no ensino e na aprendizagem do português como L2, independentemente da origem e da língua materna dos aprendizes.

#### 5.3.3.4 *Perfeito / imperfeito*

Os equívocos envolvendo a troca entre perfeito do indicativo e imperfeito do indicativo representaram 10,58% do total de erros envolvendo tempo verbal computados no corpus. Essa marca é mais baixa da que foi encontrada por Fernández (1997), que registrou 33%, contudo, isso não necessariamente significa que o problema no caso dos timorenses é menor. Um menor índice, nessa comparação, pode ser resultado de uma maior variação de erros como já detectamos anteriormente.

Não obstante, os equívocos envolvendo a troca entre perfeito do indicativo e imperfeito do indicativo se mostraram os mais complexos. Para explicar essas trocas foi preciso considerar o tempo verbal exigido pela construção semântico-sintática, a classe acional do verbo em questão e o potencial de causar problemas de compreensão.

Em uma narrativa, tem primazia a expressão da sucessão de ações, impressas basicamente com o pretérito perfeito, designada *narrativa de ação* ou *plano da figura* por Castilho (2012). Os comentários e as descrições adjacentes compõem a *narrativa de situação*

ou *plano de fundo*, geralmente materializado com o uso do pretérito imperfeito (CASTILHO, 2012).

A classe acional do verbo diz respeito à natureza acional (intrínseca) do verbo. São traços semânticos inerentes (p. ex. aspecto perfectivo/desinente ou imperfectivo/permanente), que podem ser confirmadas ou modificadas pelas flexões modo-temporais ou outras formas adjacentes, como os advérbios, de acordo com a necessidade expressiva.

Com relação ao potencial de causar problemas de compreensão, é preciso levar em conta não somente o grau de saliência entre as formas corretas e erradas, mas principalmente, de que forma essa saliência impacta na compreensão. Muitas vezes, a maior discrepância entre a forma esperada e a utilizada pelo aprendiz mostrou menor potencial de gerar dúvidas, pois o interlocutor, ao identificá-la, é capaz de corrigi-la mentalmente e dar sequência a comunicação. Já as formas equivocadas menos salientes podem conter um potencial maior de confusão justamente pela capacidade que têm de gerar dúvidas sobre a real intenção daquele uso. Nesses casos, formas com maior saliência podem causar menos danos à comunicação do que formas menos salientes com maior potencial de confusão.

Os erros compreendendo o uso do *perf./ind. → imp./ind.* envolvem, sobretudo, os pares *foi → estava* (com a variação *foram → estavam*), *foi → era* e *estive → estava*. Estas formas juntas representam 90,9% desse tipo de erro.

O par *foi → estava* apresentou uma troca de *ser* no lugar de *estar*, que, em termos de classe acional, significa, de modo genérico, uma mudança de um aspecto desinente, perfectivo (característico do verbo *estar*) para um aspecto permanente, imperfectivo (característico do verbo *ser*). Não obstante, o que pareceu predominar na configuração do erro foi o fato de que houve um uso do pretérito perfeito, quando o tempo exigido pela construção semântico-sintática era o pretérito imperfeito, pois se trata de uma sentença subordinada, formadora do plano de fundo.

No que diz respeito à comunicação, notou-se, neste caso, uma considerável saliência morfológica entre a forma empregada e a forma esperada. Como vimos acima, esse traço pode induzir o interlocutor a identificar mais facilmente o erro como tal, possibilitando o uso de estratégias de correção, o que permite a manutenção da comunicação.

### Foi → estava

05	Às 6:30 eu me levantei da cama, fui no banheiro e me lavei,
06	pentear o cabelo, e depois arrumei o meu quarto. quando tudo <b>foi</b>
07	arrumado, fui tomar o pequeno-almoço juntos com a minha família.

1ª prod.



**Foram → estavam**

46	Moisés e mais outros. Depois disso, todo mundo jantar, a comida eram simples mas <b>foram</b>
47	deliciosas, infelizmente a jantá estive incompleta pois faltou a Pimenta, rrsrs. Para

3ª prod.

Neste último exemplo, houve uma ocorrência correta do verbo *ser* (*eram*) e em seguida uma ocorrência de erro com o mesmo verbo (*foram*). No primeiro caso, a característica da comida (simples) é considerada em seu aspecto permanente (porque se refere ao tipo de comida, que não perde seu traço de ser simples). Portanto, houve uso correto do verbo *ser* (classe acional permanente). Da mesma forma, a flexão marcando o pretérito imperfeito confirma a natureza acional do verbo, imprimindo também um traço durativo.

No segundo caso, trata-se do mesmo sujeito (comida), porém caracterizado por um traço desinente, descontínuo (deliciosa) (porque perde-se na medida em que é consumida): em uma nova oportunidade, essa comida simples (porque permanece do tipo simples) poderá estar deliciosa ou não (porque não mantém essa qualidade).

Diante disso, as escolhas da classe acional e do tempo verbal, no segundo caso, foram equivocadas, pois manteve-se o verbo *ser*, de caráter permanente, e conjugou-se no pretérito perfeito, quando o tempo verbal esperado dentro da sentença subordinada era o imperfeito. Nesse caso, o imperfeito é requerido por sua faculdade de descrever objetos em situações passadas que não mantêm o traço no presente (CUNHA e CINTRA, 2007), então, o aspecto durativo, mais ou menos longo, se remete a certa duração que manteve no passado.

No par *foi*→*era*, o verbo permanece o mesmo (*ser*), portanto, não há mudança na classe acional (permanente, imperfectivo). Porém, esse aspecto é alterado pela flexão no pretérito perfeito, quando o tempo exigido pela construção semântico-sintática era o imperfeito, pois se trata de sentença subordinada, que relata uma ação passada paralela a outra passada.

**Foi → era**

16	La estava eu, sentando e observando o movimento do dia, de repente tocou o meu
17	celular, e ví que <b>foi</b> uma ligação de Timor, <b>foi</b> o meu irmão mais velho, com coração alegre
18	atendí e dando cumprimentos á ele e à família toda que estavam comemorar a festa da

3ª prod.

Na ocorrência do par *estive*→*estava*, também não há mudança na classe acional, pois mantém-se o verbo *estar* (desinente, perfectivo). A flexão no pretérito perfeito sustenta o aspecto desinente (característico do verbo *estar*), quando deveria transformá-lo em

imperfectivo pela flexão no imperfeito, que era o tempo exigido pela construção semântico-sintática.

Agregado a isso está um erro de concordância número-pessoal, que pode causar maior saliência entre a forma esperada e a empregada, já que *estive* e *estava* apresentam diferenças morfológicas, inclusive, no radical e não exclusivamente na desinência.

### Estive → estava

28	Finalmente, depois de uma longo dia e muito cansativo, quando cheguei
29	na casa, vi a minha amiga, Fina, <b>estive</b> preparando as coisas para celebrar meu
30	dia. Ah... fiquei feliz e emocionada, perdi o cansaço que tenho naquele dia.

2<sup>a</sup> prod.

Como forma de complementar a análise referente ao uso do perfeito no lugar do imperfeito, estendemos o olhar para além das cinco formas definidas anteriormente como escopo dessa análise, incluindo também os erros de uso do imperfeito no lugar do perfeito (*imp./ind.* → *perf./ind.*). Esse par especificamente diz respeito à 4,11% dos erros de tempo verbal e se caracterizou por estar presente em perífrases verbais.

### imp./ind. → perf./ind.

04	porque neste dia que marca uma única história onde
05	é que, a nossa nação <b>era</b> conhecida como uma
06	nação Livre, independente e Soberano no mundo.

1<sup>a</sup> prod.

12	Depois da prova fui almoçar, e descansei até catorze
13	horas, e <b>continuava</b> a escrever os relatórios da prática
14	experimental. Até dezoito horas e fui fazer exercício

2<sup>a</sup> prod.

25	meia noite e daí alguns amigos foram para casa, só ficou
26	Eu, Moises e professo <b>ficava</b> continuando conversar até
27	3h de madrugada e fomos dormir.

3<sup>a</sup> prod.

O uso do imperfeito no lugar do perfeito transformou o aspecto perfectivo da ação em imperfectivo, o que proporcionou nova conotação semântica, que não se adequa a sequência da narrativa (esperava-se o perfectivo), causando prejuízo para a compreensão. Esse equívoco

transformou o que seria a sentença principal em uma sentença subordinada, gerando um potencial de confusão maior que o par inverso (perf./ind.→imp./ind.).

### 5.3.4 Conclusões

O emprego dos tempos e modos verbais representou uma grande dificuldade para os participantes, configurando um processo desafiador para a aquisição. Com relação ao modo verbal, o subjuntivo se mostrou como o mais resistente à aquisição. O modo indicativo e as formas nominais predominaram e mostraram uma dinâmica mais complexa, sendo que o indicativo apresentou os melhores índices de acurácia.

Com relação ao emprego dos tempos verbais, houve formas que se destacaram como substitutas preferenciais: presente do indicativo, infinitivo e gerúndio.

O presente do indicativo, entre eles, destacou-se como o tempo mais utilizado como recurso de substituição, dado que pode estar ligado ao fato de que o tétum costuma tomar de empréstimo os vocábulos verbais da língua portuguesa com uma forma fixa na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo. Esse tipo de erro interlinguístico ocorreu sempre que os participantes projetaram na interlíngua a forma fixa do verbo, independentemente do contexto, que exigia uma forma flexionada em outro tempo verbal, mais comumente, o pretérito perfeito.

Outras situações nos levaram a identificar outras explicações para o uso equivocado do presente, como o mal emprego do aspecto habitual; o emprego metafórico de cunho estilístico (presente pelo passado) em contexto não esperado; e a presença de especificadores de tempo e/ou advérbios que flexibilizaram a necessidade do emprego do presente. Esse uso indiscriminado do presente nem sempre foi capaz de romper completamente a ligação sintática e semântica, causando geralmente pequeno impacto na compreensão. A explicação para esse fenômeno a encontramos na suposição de que, sendo um erro de fácil identificação, a forma no presente do indicativo é automaticamente “corrigida” pelo interlocutor, que, fazendo isso, consegue dar continuidade à leitura.

O infinitivo, assim como o presente do indicativo, não foi capaz de gerar maiores dificuldades para a compreensão, pois, sendo uma forma neutra, é capaz de permitir ao interlocutor a tentativa de buscar no contexto a referência temporal (e conjuntamente, muitas vezes, número-pessoal) que lhe faltava.

O gerúndio, por sua vez, mostrou grande potencial para causar problemas de compreensão. O emprego equivocado do gerúndio frequentemente resultou na transformação da sentença principal em uma sentença subordinada, o que interrompe a sequenciação dos fatos,

prejudicando o andamento da narração. A nosso ver, esse tipo de erro sinalizou uma dificuldade na formação de sentença composta. Essa incapacidade de perceber o efeito do erro na construção da sentença composta, por sua vez, sugeriu-nos que esse erro pode ter como possível origem a falta de compreensão da estrutura e das funções sintáticas exercidas pelas sentenças coordenadas e subordinadas na língua portuguesa.

Pela parte das formas que mais foram omitidas, o imperfeito representou o maior desafio para o emprego correto. Apesar de pouco representativo, o emprego equivocado do imperfeito se envolveu em uma intrincada confusão, que envolve não somente o perfeito do indicativo, mas também os aspectos perfectivos e imperfectivos e outros (como o de ação inacabada, em desenvolvimento ou habitual, etc.) associados a eles e aos verbos em questão.

O pretérito perfeito, por sua vez, foi notável por sua grande quantidade de ocorrências em números absolutos. Entendemos que esse traço, isoladamente, é capaz de produzir grande repercussão semântica nos textos, pois esse impacto, causado mais por ser amplamente disseminado do que por um pequeno potencial de elucidação, pode prejudicar e/ou comprometer a compreensão de um texto justamente pela recorrência.

Destacamos, nesta análise, alguns fatores que têm potencial de interferir na formulação da sentença, alterando a percepção da estrutura e abrindo espaço para decisões equivocadas. Nesse sentido, tiveram destaque os adjuntos adverbiais, que às vezes pareceram tomar para si toda a responsabilidade de expressar os sentidos aspecto-temporais, liberando a flexão verbal dessa função. Houve também, confusões associadas a trocas do verbo *ser* por *estar* ou vice-versa, evidenciando uma incerteza quanto ao aspecto desinente e permanente desses verbos.

Por fim, destacamos que os dados gerais sobre erros evidenciaram estatisticamente, e os erros analisados repercutiram, uma marcha em progresso que, apesar das grandes dificuldades, ao caminhar para a redução de erros, indicou um caminho de aquisição. Pudemos supor que desde os estágios iniciais, os aprendizes timorenses mostram conhecimento da característica desinencial dos verbos da LP, que representa nas flexões as categorias cognitivas de tempo, modo e aspecto. Independentemente das confusões representadas nos erros, os participantes percorreram um caminho que os levou à aproximação cada vez maior dos índices, com os tempos que mais apresentavam erros (perfeito, imperfeito e infinitivo) alcançando um índice maior de evolução positiva. Essa trajetória caminhou no sentido de um maior equilíbrio entre as formas equivocadas, o que indica um processo de regularização em curso.

## 6 CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a interlíngua escrita de língua portuguesa de jovens timorenses. Dentro do recorte linguístico necessário para a realização desse tipo de pesquisa, definimos o foco no uso dos verbos, com o objetivo específico de identificar traços variáveis na produção interlinguística relacionados à concordância verbal e aos usos dos tempos verbais. Além disso, objetivamos apontar possíveis relações entre a variação interlinguística e práticas didáticas para o ensino de português L2.

Para cumprir com esses propósitos, pautamos a sustentação teórica na área da Psicolinguística, mais especificamente no campo da Aquisição de Segundas Línguas (ELLIS, 1997), assumindo, dentro da Linguística Contrastiva, a Análise de Erros (CORDER, 1967; 1971) e o conceito de interlíngua (SELINKER, 1972) como referências. A coleta dos dados ocorreu em três momentos distintos, ao longo de seis anos (primeiramente em Timor-Leste (2013) e, posteriormente no Brasil (2017 e 2019)) configurando uma abordagem metodológica de carácter longitudinal, orientada pelos princípios da Análise de Erros (CORDER, 1967), de acordo com o modelo proposto por Santos Gargallo (2004). A análise empreendida comportou fatores quantitativos e qualitativos, subsidiados por critérios interpretativos, relacionados, sempre que possível, aos diferentes contextos e momentos que envolveram as produções textuais.

Como conclusão geral, identificamos que o verbo representa um verdadeiro desafio para a aquisição de português L2 por parte dos timorenses. Essa constatação foi estabelecida a partir dos resultados, quantitativos e qualitativos, que mostraram uma tendência ao uso indiscriminado das formas, ainda que tenha sido possível uma definição das principais manifestações idiossincráticas e sua evolução.

No que diz respeito aos traços variáveis relacionados especificamente à **concordância verbal**, identificamos 99 usos com algum desvio com relação à concordância número-pessoal. Considerando que o total de verbos presentes no corpus foi de 834, chegamos ao percentual de erros de 11,87% do total. Apesar dessa alta taxa, atestamos uma leve evolução positiva ao longo do tempo, com uma queda de 3,08%, quando considerados os índices inicial e final da análise.

O número de variações dos erros relacionados à concordância verbal também se destacou pela grande quantidade. Ao todo contabilizamos 20 diferentes formas de erros (denominados pares). Contudo, apesar da grande quantidade de pares equivocados, foi possível delimitar três deles como os mais problemáticos (*ger.* → *1ps*; *inf.* → *1ps*; *3ps* → *1ps*). Juntos, esses

três pares representam 15% do total de pares errados, porém concentram quase a metade dos erros de concordância (48,48%).

Esses resultados nos levaram a dividir as formas usadas em dois grupos com funções bem específicas na dinâmica da construção das concordâncias entre sujeito e verbo. O chamado grupo de predileção reúne aquelas formas que se caracterizaram por apresentar os índices de usos equivocados superiores aos índices de omissões e é composto por 3ps, infinitivo, gerúndio. Elas se destacaram na função de substitutas preferenciais em casos de incertezas quanto à forma verbal a ser usada para estabelecer a concordância entre o verbo e o sujeito.

Já o grupo de preterição representa as formas que se destacaram por computar mais omissões do que usos equivocados e se compõe com as formas da 1ps, 1pp, 3pp. Esse grupo comporta as formas com menor precisão, pois apresentaram maior limitação no uso, refletindo maiores dificuldades para serem empregadas.

No que trata dos traços que dizem respeito às **relações modo-temporais**, o número total de erros registrados foi de 170. Considerando o total de verbos presentes no corpus (834), houve um grande número de erros, 20,38% do total de verbos empregados. No entanto, a evolução longitudinal mostrou uma diminuição progressiva dos índices de erros (26,99%; 19,62%; 16,02%), totalizando uma queda de 10,97% entre a 1ª e a 3ª produções.

Da mesma forma como no caso dos erros de concordância, nos erros relacionados ao uso dos tempos e modos verbais, houve muitas variações. Verificamos ao todo 28 diferentes formas (pares) de erros, entre os quais, 5 se destacam por representarem juntos 61,76% de todos os erros (*pres./ind.→perf./ind.*; *inf.→perf./ind.*; *ger.→perf./ind.*; *pres./ind.→imp./ind.*; e *perf./ind.→imp./ind.*).

Dentre os tempos envolvidos nesses pares, houve aqueles que se destacaram como substitutos preferenciais, isto é, mostraram-se como alternativas de segurança para preencher os espaços em que havia dúvidas. São eles: presente do indicativo; infinitivo e gerúndio. Por outro lado, algumas formas se destacaram pela maior quantidade de omissões, sendo o imperfeito do indicativo o tempo que representou o maior desafio para o emprego correto.

Destacamos ainda ao longo do trabalho que os resultados foram obtidos sobre um único gênero textual, o que privilegiou certos usos de pessoas (como a 1ps) e de tempos e modos (como o pretérito perfeito do indicativo) e limitou o uso de outros (como a 2ps e a 2pp e os tempos do futuro).

Resta-nos apontar possíveis relações entre essa dinâmica da variação interlingüística encontrada e práticas didáticas para o ensino de português L2. Cabe lembrar que a formulação desse objetivo surgiu em função da importância do reconhecimento dessas variações para se

pensar práticas mais adequadas para a preparação de cursos e ensino de português L2. Contudo, como já havíamos alertado, o caráter de estudo de caso desta pesquisa não permite grandes generalizações. Além disso, entendemos que a realidade plural timorense, o multilinguismo e os diferentes contextos educacionais também limitam uma proposição didática que abarque o grupo todo dos timorenses aprendizes de português L2. Sendo assim, limitamo-nos a pensar caminhos possivelmente mais adequados ao ensino de português L2, consonantes com uma abordagem de ensinar e marco metodológico comunicativos.

Entendemos, de modo geral, que os resultados encontrados nesta pesquisa indicam uma abordagem específica para tratar adequadamente da aquisição do paradigma verbal em língua portuguesa por timorenses.

Essa orientação para o foco na forma segue o pressuposto de que qualquer esforço pedagógico usado para chamar a atenção dos aprendizes para uma forma linguística de modo implícito ou explícito pode ser realizado através de duas formas: do ensino de regras linguísticas ou de reações corretivas aos erros dos alunos (LIMA e MENTI, 2004). Dessa forma, o professor deve **preparar-se para saber como reagir aos erros** já previstos e que, portanto, possivelmente aparecerão em determinado momento de desenvolvimento interlingual, e igualmente **prevenir-se com atividades** mais ou menos formais que encarem as formas problemáticas, suas regras e funções, conforme foram destacados nesta pesquisa.

**Com relação às atividades**, os achados da pesquisa sugerem a inclusão – dentro de determinado programa de ensino – de atividades focadas em duas áreas de incidência com maior capacidade de gerar repercussão na comunicação. A primeira delas diz respeito às formas preferidas/preteridas e a segunda àquelas que apresentaram maior potencial de causar problemas de intercompreensão.

As formas denominadas preferidas dizem respeito às alternativas frequentemente usadas para preencher os espaços em que havia dúvidas, portanto, representam formas com grande número de usos equivocados. As formas preteridas de modo geral, representam as formas com maiores dificuldades no emprego, pois, dizem respeito às formas que deixaram de ser empregadas corretamente. Sendo assim, ambos os grupos precisam ser considerados em suas funções para a uma adequada abordagem pedagógica.

Estamos sugerindo que a consideração (consciência do professor) dessa divisão e suas funções e características relacionadas ao emprego e à omissão é fundamental como ponto de partida para a formulação de cursos, unidades e/ou atividades de aula e para o tratamento dos erros. O fato de o professor estar consciente das características e relações envolvidas no

processo de aquisição do verbo pelos timorenses é essencial para que ele possa criar e aplicar um planejamento de ensino mais coerente com o processo de aquisição do português L2.

Contudo, dentro de uma perspectiva comunicativa, nem todos os erros destacados na análise devem ser considerados problemáticos. Aqueles que têm maior potencial de causar problemas de intercompreensão precisam receber atenção especial na hora de se desenhar um planejamento e na preparação de materiais. Nesta pesquisa, identificamos alguns erros que mostraram ter maior potencial para interferir na formulação da sentença, o que altera a percepção da estrutura e abre espaço para interpretações equivocadas. O erro causado pelo uso do gerúndio no lugar do perfeito do indicativo, por exemplo, apresenta grande potencial de causar problemas de compreensão, pois há uma transformação da sentença principal em uma sentença subordinada prejudicando o desenvolvimento dos fatos narrados. No caso do uso do presente do indicativo no lugar do imperfeito do indicativo, por outro lado, já que ambas as formas apresentam um aspecto imperfectivo, não houve grande alteração semântico-sintática e, por isso, pôde ser classificado como de pequeno potencial para interferir na compreensão. Em outras situações a grande quantidade de omissões em números absolutos, como a do pretérito perfeito, pode gerar tamanha repercussão semântica nos textos, que esse impacto semântico pode prejudicar e/ou comprometer a compreensão de um texto justamente pela recorrência.

Em síntese, como regra geral, a maior discrepância entre a forma esperada e a utilizada pelo aprendiz mostrou menor potencial de gerar dúvidas, pois o interlocutor pode identificá-la e corrigi-la mentalmente, dando sequência a comunicação. Já as formas equivocadas menos salientes contêm um potencial maior de confusão, pois geram dúvidas sobre a real intenção daquele uso, já que dão margem a mais de uma interpretação. Sendo assim, é preciso considerar que formas com maior saliência podem causar menos danos à comunicação do que formas menos salientes com maior potencial de confusão.

Essas formas deverão ser tratadas seguindo critérios relativos à observação e adequação aos contextos em que se estrutura o modelo de ensino de acordo com as diferentes situações existentes no quadro de ensino de português L2 para timorenses.

A outra forma de chamar a atenção dos aprendizes para uma forma linguística **diz respeito ao tratamento dos erros** ou, em outras palavras, às reações corretivas dos professores aos erros dos alunos (*feedback* corretivo). A negociação da forma – termo utilizado por Lyster e Ranta (1997), que também se refere aos modos como os professores focalizam a forma durante as interações com os alunos em salas de aula comunicativas – implica uma função didática, que se caracteriza por proporcionar *feedback* corretivo que leve o aluno a encontrar soluções para



corrigir o próprio erro. A evidência negativa gerada pela correção indicará aos alunos o que precisam aprender sobre a língua-alvo, estimulando novos processos cognitivos, que suscitarão novo conhecimento linguístico (Lima e Menti, 2004).

De acordo com Lima e Menti (2004), há sérias razões para crer que os aprendizes necessitam de evidência negativa, isto é, necessitam de informação que demonstre que suas hipóteses sobre a língua-alvo são errôneas, contudo, não cabe aqui propor uma forma específica e única de abordagem dos erros para os timorenses aprendizes de português L2. Os achados desta pesquisa podem, com mais propriedade, municiar os professores para encontrar a melhor forma de tratar os erros na sala de aula.

Considerando que há literatura especializada em tratamento de erros (LYSTER e RANTA, 1997; LIMA, 2004, entre outros), que investiga os diferentes tipos de *feedback* corretivo e suas relações com a aprendizagem de L2, sugerimos que estes dois fatores – as características dos erros evidenciados nesta pesquisa e as diferentes formas de se abordar os erros em sala de aula – devem ser relacionados e adaptados às diferentes abordagens de ensinar dos professores e à cultura de aprender dos timorenses como forma de adequação à realidade plural timorense.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste comentário final, procuramos destacar algumas limitações, desafios e méritos desta pesquisa.

Em primeiro lugar, destacamos o carácter longitudinal desta pesquisa, que – possibilitado pelo uso (autorizado pelos participantes) de produções realizadas em sala de aula, no âmbito do Curso Preparatório para Bolseiros do PQLP em 2013 – permitiu o levantamento de rica amostra de textos ao longo do tempo. Trabalhados estatisticamente, os dados longitudinais evidenciaram um caminho de evolução interlingual, permitindo-nos entrever alguns traços em processo de aquisição.

A metodologia de análise desenvolvida nesta pesquisa possibilitou uma abordagem sob o ponto de vista dos erros de emprego e sob a perspectiva das omissões. Com a expressão *erros de emprego* designamos todo equívoco identificado e tratado pela ótica do uso de uma forma não compatível com a desinência número-pessoal ou modo-temporal esperada para o contexto. Por outro lado, as *omissões* dizem respeito à perspectiva que trata do erro considerando a forma que deixou de ser usada, sendo substituída por outra, gerando o erro. Isoladamente, ambas as perspectivas representam aspectos diferentes. A primeira delas revela mais sobre as formas de preferência para o emprego em situações em que há dúvidas. A segunda evidencia aquelas que comportam uma maior imprecisão.

Com o mesmo intuito de esclarecer o impacto real dos erros no contexto em que se inserem, empreendemos uma análise interpretativa para encontrar explicações para os erros e outros traços da interlíngua. Todos os tipos de erros encontrados foram analisados sob o prisma da capacidade de causar problemas de compreensão. Esse processo nos levou a identificar as formas com maior potencial de causar danos semânticos capazes de prejudicar e/ou comprometer a comunicação. Entendemos, com esse processo, que é preciso levar em conta não somente o grau de saliência entre as formas corretas e erradas, mas principalmente, considerar de que forma essa saliência impacta na compreensão. Nesse sentido, notamos que quanto maior era a discrepância entre a forma esperada e a utilizada mais fácil se tornava para o interlocutor corrigir o erro mentalmente e dar sequência a comunicação. Sendo assim, pudemos reconhecer que as formas com maior saliência podem causar menos danos à comunicação do que as formas menos salientes, com maior potencial de confusão. Em outras palavras, a saliência entre a forma esperada e a empregada parece ser inversamente proporcional à capacidade de causar confusão na compreensão.

Nosso trabalho apresenta algumas limitações. Entendemos que a característica de estudo de caso, somada ao traço multilinguístico timorense – que apresenta uma grande diversidade de línguas maternas, nem todas contempladas com participantes nesta pesquisa – limita a capacidade de generalização do estudo. Um grupo mais amplo com representantes de mais línguas nativas poderia emprestar um caráter mais abrangente à pesquisa.

Outra questão relevante foi a dificuldade de usar uma análise contrastiva entre a língua portuguesa e as línguas maternas dos participantes para tentar encontrar possíveis interferências interlinguísticas. Grande parte das línguas locais não dispõe de descrições completas e/ou de fácil acesso. O tétum, apesar de ter servido como referência para algumas explicações, teve essa função limitada pelo acesso restrito que tivemos às descrições formais dessa língua.

Não houve possibilidade de abordar e avaliar a aquisição da segunda pessoa gramatical, singular e plural, relativa às categorias estudadas. A proposta de produção textual não valorizou o uso dessa pessoa que, de fato, não contabilizou ocorrência de acertos, erros ou omissões.

Por fim, destacamos que este trabalho não comportou um necessário capítulo específico voltado para o estudo das perífrases verbais. Elas constituíram um amplo uso e fariam jus a uma análise específica, de que não demos contar de realizar, devido a limitações diversas.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. B.; TAYLOR-LEECH, K. Política linguística para as línguas oficiais em timor-leste: o português e o tétum-praça. **Gragoatá: Revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF**, v. 17, n. 32, 2012.
- CAHEN, M. Lusitanidade e lusofonia: considerações conceituais sobre realidades sociais e políticas. **Plural Pluriel: Revue des Cultures de Langue Portugaise**, n. 7, 2010.
- CARNEIRO, A. S. R. As políticas linguísticas e de ensino de línguas em Timor-Leste: desafios de um contexto multilíngue. **Filologia e Linguística portuguesa**, v. 12, p. 9-26, 2010.
- CAVR. **Chega!** Relatório de Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação de Timor-Leste. Ed. Comissão de Acolhimento, Verdade e Reconciliação. Timor Leste, 2005
- CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. **IRAL**, v. 9, n. 2, p. 147-160, 1971.
- CORDER, S. P. The significance learner's errors. **IRAL**, v. 4, p. 161-170, 1967.
- COSTA, L. A Língua. Fator de identidade leste-timorense. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários**. São Paulo: EDUC, 2012.
- DURAND, F. **42000 ans d'histoire de Timor Est**. Edições Arkuiris, 2009.
- DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: UEL, 1999.
- DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2004.
- ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FERNÁNDEZ, F. M. Introducción: Aspectos sociales de la adquisición de lenguas. In: PRESTON, D. R.; YOUNG, R. **Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social**. Madrid: Arco Libros, 2000.
- FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores**. Madrid: Edelsa, 1997.
- GONÇALVES RAMOS, A.; FERRE, L. N.; CAVALCANTE, M. V. Panorama de produção científico-acadêmicas em linguística e literatura sobre Timor-Leste: contribuições brasileiras In: ATAS 1ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM TIMOR-LESTE, 2015, Díli. **Anais... Díli: UPDC-PPGP**, 2015. p. 31-40.
- GONÇALVES, A. I. et al. Análise da utilização dos verbos “ser” e “estar” em produções escritas de aprendizes timorenses de língua portuguesa. In: ATAS 1ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM TIMOR-LESTE, 2015, Díli. **Anais... Díli: UPDC-PPGP**, 2015. p. 53-61.
- GUNN, G. C. **Historical Dictionary of East Timor**. Maryland. The Scarecrow Press, 2011.

- GUNN, G. C. **History of Timor**. ISEG Lisbon School of Economics & Management, 1989.
- HUBER, J. Makalero and Makasae. In: SCHAPPER, A. (Org.). **The Papuan Languages of Timor, Alor and Pantar**. Berlin, Boston: De Gruyter, 2017.
- HULL, G. **Timor – Leste: Identidade, Língua e Política Educacional**. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros/Instituto Camões, 2001.
- HULL, G.; ECCLES, L. **Gramática da Língua Tétum**. Lisboa: Lidel, 2005.
- LIMA, M. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Unijuí, 2004.
- LIMA, M. S.; MENTI, M. M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Letras**, Curitiba, n. 62, p. 119-136, 2004.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997.
- NUNAN D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- RAMOS, A. M.; TELES, F. **Memória das Políticas Educativas em Timor-Leste: a consolidação de um sistema (2007-2012)**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012.
- RUAK, T. M. A Importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. **Camões - Revista de Letras e Culturas Lusófonas**, n. 14, jul./set. 2001.
- SANTOS GARGALLO, I. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademecum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2004.
- SCHAPPER, A. Introduction. In. SCHAPPER, A. (Org.). **The Papuan Languages of Timor, Alor and Pantar**. Berlin, Boston: De Gruyter, 2017.
- SEIXAS, P.C. Timor Leste na construção científica pós-colonial nos últimos 10 anos em Portugal: entre a sedução etnográfica e a política de ajustes. In **Colóquio Timor: Missões científicas e antropologia colonial**. AHU, 2011.
- SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.
- TIMOR-LESTE. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**. Díli: Assembleia Constituinte, 2002a. Disponível em <[http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao\\_RDTL\\_PT.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf)>.
- TIMOR-LESTE. **Decreto-Lei 21/2006** - Orgânica do Ministério da Educação e da Cultura. 2006. Disponível em <<http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1393>>.

TIMOR-LESTE. **Lei n.º 14/2008 Lei de Bases da Educação**. 2008. Disponível em <<http://www.moe.gov.tl/pdf/LeiBaseEducacao.pdf>>.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. **Educação Multilíngue Baseada na Língua Materna: Política Nacional**. Komisaun Nasional Edukasaun. 2011b.

TIMOR-LESTE. NATIONAL STATISTICS DIRECTORATE (NSD); UNITED NATIONS POPULATION FUND (UNFPA) **Population and Housing Census of Timor-Leste 2010**. 2011c. Disponível em: <[http://www.statistics.gov.tl/wp-content/uploads/2013/12/Census\\_Atlas\\_2010.pdf](http://www.statistics.gov.tl/wp-content/uploads/2013/12/Census_Atlas_2010.pdf)>.

TIMOR-LESTE. **Plano do Ministério da Educação 2013-2017**. 2012b. Disponível em: <[http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/timor-leste\\_ministerio\\_da\\_educacao\\_plano\\_2013-2017.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/timor-leste_ministerio_da_educacao_plano_2013-2017.pdf)>.

TIMOR-LESTE. **Plano Nacional Estratégico da Educação**. 2011a. Disponível em <[http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/timor\\_leste\\_plano\\_nacional\\_estrategico\\_da\\_educacao\\_2011-2030\\_0.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/timor_leste_plano_nacional_estrategico_da_educacao_2011-2030_0.pdf)>.

TIMOR-LESTE. **Programa do I Governo Constitucional**. 2002b. Disponível em <[http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2002\\_2005/outros\\_actos\\_parlamento\\_nacional/Programa\\_Governo\\_Constitucional.pdf](http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2002_2005/outros_actos_parlamento_nacional/Programa_Governo_Constitucional.pdf)>.

TIMOR-LESTE. **Programa do IV Governo Constitucional**. 2007. Disponível em <<http://timor-leste.gov.tl/?cat=39&lang=pt&bl=16>>.

TIMOR-LESTE. **Programa do V Governo Constitucional**. 2012a. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?cat=39&lang=pt&bl=7569>>.

TIMOR-LESTE. **Programa VI Governo Constitucional**. 2015. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?cat=39&lang=pt&bl=11688>>.

TIMOR-LESTE. **Programa VIII Governo Constitucional**. 2018. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?cat=39&lang=pt&bl=19915>>.

TIMOR-LESTE. **Resolução 03/2007** - Aprova a Política Nacional de Educação, 2007. Disponível em <<http://www.mj.gov.tl/jornal/?q=node/1847>>.

TIMOR-LESTE. **Resolução 20/2011**. Sobre a importância da promoção e do ensino nas línguas oficiais para a unidade e coesão nacionais e para a consolidação de uma identidade própria e original no mundo. 2011c. Disponível em: <[http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2011/serie\\_1/serie1\\_no33.pdf](http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2011/serie_1/serie1_no33.pdf)>.

VAN ENGELHOFEN, A. On derivational processes in Fataluku, a non-Austronesian language in East-Timor. In: WETZELS, W. L. (Org.). **The linguistics of endangered languages: Contributions to morphology and morphosyntax**, 333–362. Utrecht: LOT, 2009.

WALTER, S. L. **Avaliação final do programa-piloto de Educação Multilíngue Baseada nas Línguas Maternas (EMBLI)**. 2016. Disponível em <<http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2017/01/Prt-Executive-Summary-for-EMBLI-Endline-Assessment-V4.pdf>>.





## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ANTES DE 2013

### Perfil

Ano de nascimento?	Distrito de nascimento?  Mudou-se?	Com quem morava?	Que língua se comunicava em casa? Língua materna?	
--------------------	--	------------------	---	--

Que línguas falava?	Ordem de aquisição?	Grau de competência em cada língua?	Falar, compreender	Ler e escrever
---------------------	---------------------	-------------------------------------	--------------------	----------------

Ensino básico:  Como se estruturava?	Como foi? Em que condições? Deu uma boa base?  Professores estrangeiros  Em q língua(s)?	Português na aula? De que forma aparecia? Falada ou escrita		
--	---	--	--	--

Faculdade?	Entrou? Começou?	Que curso?	Que língua(s)?	Professores estrangeiros?
------------	---------------------	------------	----------------	---------------------------

Estudo de português?	Algum curso?	Quando? Onde?	Quanto tempo?	Com quem?
----------------------	--------------	---------------	---------------	-----------

Namoro	Sim ou não?	Nacionalidade?	Língua de comunicação?	
--------	-------------	----------------	------------------------	--

Personalidade	Extrovertido	Introvertido	Estudioso?  Quanto tempo por semana?	
---------------	--------------	--------------	--	--

Televisão	Assistia?	Que língua?	Quanto tempo por semana?	
-----------	-----------	-------------	--------------------------	--

### Relação com o Brasil brasileiros e Portugal portugueses + relação com aprendizagem de LP?

LP	Como, onde, com quem aprendeu LP?	Por que aprendeu LP?	Gostava de LP? Por quê?	Qual o sentimento tinha com relação à LP?  Amor.identidade. necessidade. Etc.
----	-----------------------------------	----------------------	-------------------------	---

Falar	Sentimento que tinha diante da necessidade de falar LP?	Era difícil falar em LP?	Era mais difícil falar com brasileiros que com portugueses?	Gostava de falar em PT?
-------	---	--------------------------	---	-------------------------

Escrever	Sentimento que tinha diante da necessidade de escrever em LP?	Era difícil escrever em LP?		Gostava de escrever em PT?
----------	---	-----------------------------	--	----------------------------

Brasil Brasileiro	O que representava o Brasil p você?	Como via a relação entre TL e Brasil?	Qual a visão que tinha sobre os brasileiros?	Professores brasileiros? Como eram?
-------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	--	-------------------------------------

Portugal Português	O que representava Portugal p você?	Como via a relação entre TL e Portugal	Qual a visão que tinha sobre os portugueses?	Professores portugueses? Como eram?
--------------------	-------------------------------------	--	--	-------------------------------------

Línguas oficiais	Português LO?	Por quê?	Quais deveriam ser?	
------------------	---------------	----------	---------------------	--

### Práticas sociais em português

Falava em PT?	Com quem?	Onde? Quando?	Por quê?	Quanto?
---------------	-----------	---------------	----------	---------

Escrevia em PT?	Para quem?	Onde? Quando?	Por quê?	Quanto?
-----------------	------------	---------------	----------	---------

Lia em PT?	O quê?	Onde? Quando?	Por quê?	Quanto?
------------	--------	---------------	----------	---------

Características grupos sociais	Casa? Família?	Escola/colegas?	Faculdade/colegas?	Amigos?
--------------------------------	----------------	-----------------	--------------------	---------

O que fazia em outras línguas?	Materna? Repeteperguntas	Tétum?	Indonésio?	Inglês?
--------------------------------	-----------------------------	--------	------------	---------

## DEPOIS DE 2013

**Perfil**

Ano de nascimento?	Distrito de nascimento?  Mudou-se?	Com quem morava?	Que língua se comunicava em casa? Língua materna?	
--------------------	--	------------------	---	--

Que línguas fala?	Ordem de aquisição?	Grau de competência em cada língua?	Falar, compreender	Ler e escrever
-------------------	---------------------	-------------------------------------	--------------------	----------------

Ensino básico:  Como se estrutura?	Como foi? Em que condições? Deu uma boa base?  Professores estrangeiros  Em q língua(s)?	Português na aula? De que forma aparecia? Falada ou escrita		
--	---	--	--	--

Faculdade?	Quando entrou?	Que curso?	Que língua(s)?	Professores estrangeiros?
------------	----------------	------------	----------------	---------------------------

Estudo de português?	Algum curso?	Quando? Onde?	Quanto tempo?	Com quem?
----------------------	--------------	---------------	---------------	-----------

Namoro	Sim ou não?	Nacionalidade?	Língua de comunicação?	
--------	-------------	----------------	------------------------	--

Personalidade	Extrovertido	Introvertido	Estudioso? Quanto tempo por semana?	
---------------	--------------	--------------	--	--

Televisão	Assiste?	Que língua?	Quanto tempo por semana?	
-----------	----------	-------------	--------------------------	--

### **Relação com o Brasil brasileiros e Portugal portugueses + relação com aprendizagem de LP?**

LP	Como, onde, com quem aprendeu LP no Brasil?	Gosta de LP? Por quê?	Qual o sentimento tem com relação à LP?	Amor, identidade, necessidade, etc.
----	---	-----------------------	---	-------------------------------------

Falar	Sentimento que tem diante da necessidade de falar LP?	É difícil falar em LP?	Gosta de falar em PT?	É mais difícil falar com brasileiros que com portugueses?
-------	---	------------------------	-----------------------	---

Escrever	Sentimento que tem diante da necessidade de escrever em LP?	É difícil escrever em LP?	Gosta de escrever em PT?	
----------	---	---------------------------	--------------------------	--

Brasil Brasileiro	O que representa o Brasil p você?	Como vê a relação entre TL e Brasil?	Qual a visão que tem sobre os brasileiros?	Professores brasileiros? Como são?
-------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--	------------------------------------

Portugal Português	O que representa Portugal hoje?	Como vê a relação entre TL e Portugal?	Qual a visão que tem sobre os portugueses?	Professores portugueses? Como são?
-----------------------	---------------------------------	--	--	------------------------------------

Línguas oficiais	Português LO?	Por quê?	Quais deveriam ser?	
------------------	---------------	----------	---------------------	--

### Práticas sociais em português

Fala em PT?	Com quem?	Onde? Quando?	Por quê?	Quanto?
-------------	-----------	---------------	----------	---------

Escreve em PT?	Para quem?	Onde? Quando?	Por quê?	Quanto?
----------------	------------	---------------	----------	---------

Lê em PT?	O quê?	Onde? Quando?	Por quê?	Quanto?
-----------	--------	---------------	----------	---------

Características grupos sociais	Casa? Amigos timorenses?	Faculdade/ colegas?	Amigos?	
--------------------------------	--------------------------	---------------------	---------	--

O que faz em outras línguas?	Materna?	Tétum?	Indonésio?	Inglês?
	Com quem?	Onde? Quando?	Por quê?	Quanto?



## ANEXO A – ORIGINAIS 1ª PRODUÇÃO

Data : 03 de Dezembro de 2013

### RELATÓRIO DE 28 DE NOVENBRO

De manhã acordei aos 6 : 30 minutos foi tomar banho, arrumar as casas, varre o chão, lavar os pratos e também preparei o almoço para almoçar aos 07 : 55, depois de almoço aos 08: 00 assistimos as notícias no televisão transmissão direta no distrito Viqueque sobre Içar da Bandeira Nacional porque o dia 28 de Novembro é o dia histórico da proclamação Independencia Unilateral Principalmente para os povos Timorenses.

O Içar da Bandeira começou aos 08 : 30 responsável pelo Grupo Içar da Bandeira foram seleccionados vem dos 13 distritos,acompanhando com Grupo de Drum Band são os estudantes do distrito Viqueque e os Solistas de Hino Nacional (Coros) são estudantes veêm do Institu Cristal de Viqueque. Aos 08 : 49 é um minuto de silêncio dirigindo pelo Presidente da República Taur Matam Ruak para relembrar as homenagens a luta pelos povos Timorenses, depois de um minuto de silencio aos 08 : 50 discurso do Presidente foi ele mesmo que apresentou e o final da cerimonia Içar da Bandeira aos 09 : 30.

Depois disso aos 9 :45 voltei preparando a comida da meio dia, nós comemos aos 12 : 15, após de comer aos 14 :05 descancei um pouco até 15 : 35, fui estudando até 16 : 55 ia ajudando minha irmã preparamos comida de jantar, preparamo-nos cedo ao jantar porque querendo assistir a comemoração massacre de Craras no distrito Viqueque que apresentam o concerto da música entre artísticas Timorenses e convidou também duas artísticas famosos vem do país vizinho (Indonésia) chamam-se Ririn e Judika, o concerto começou 18 : 45 até 20 : 15

Depois de assistimos a comemoração voltei preparando meja para jantar juntos com minhas famílias, após de jantar aos 21 : 15 fui estudando pouco até aos 23 : 45 fui deitar.

Nome :  
 Turma : " B "  
 Data : 03-12-2013.

①

### A minha actividade no dia 28 de Novembro

Eu me acordei às 12:30 da madrugada porque nesse dia foi o meu aniversário, então eu me fiz uma pequena oração sozinho no quarto, me agradei à Deus por todo. Depois de uma hora dormi outra vez.

Às 6:30 eu me levantei da cama, fui no banheiro e me lavei, pentear o cabelo e ~~lavar~~, e depois arrumei o meu quarto, quando tudo foi arrumado, fui tomar o ~~meu~~ pequeno-almoço juntos com a minha família. Eles cantaram e me deram parabens e senti muito contente mesmo que não fizemos ~~na~~ cerimónia. ~~mas~~ senti. Às 8:00 eu assistiu as notícias no TV até 9:00 h ~~as~~ ~~notícias~~ sobre a cerimónia de ~~h~~ ar a bandeira.

Depois de uma hora eu e a minha mãe fomos na colmeira, compramos o meu vestido, e isso como presente da minha mãe pra mim, e gostei muito este vestido, assim voltamos para casa às 11:00.

Às 12:00 eu almocei juntos com a minha família na casa, e depois quando já terminamos o nosso almoço, eu recebi um telefone da minha amiga e conversamos num pouco tempo, terminei a conversa fui à casa da minha prima e contamos história, e convidei ela para que fomos passear na TP (Timor Plaza), então às 5 h de tarde eu com os meus irmãos e com a minha prima nós fomos ao TP, passeamos e compramos algumas coisas lá, e até 6:30 de tarde regressamos para casa e foi um passeio muito animado.

Chegamos na casa eu com a minha irmã nós preparamos o jantar, eu cozinhei o arroz e outros alimentos e a minha irmã lavou os pratos e outros, quando os alimentos já estão preparados, a minha irmã que preparou na mesa e depois convidamos a família e sentamos juntos na mesmo tempo contamos a história. Depois de tudo eu assistiu o ~~concerto~~ no TV até 9:30 e fui ao meu quarto reler os meus apontamentos e enfim às 10:00 eu me descansei.



## TRABALHO DO PORTUGUÊS

NOME: \_\_\_\_\_

"28 NOVEMBRO"

Dia 28 de Novembro é um dia histórico e muito especial para os povos timorenses, a lembrar o dia da proclamação da Independência, que o povo e muitas pessoas se sacrificaram as suas vidas para a Independência do país.

Naquele dia, Saí da Casa às 8:00, junto com o meu grupo de música chamado de Quem-Band, fomos para um estúdio de música na Bidac, senta Superavira do denai, com a música de Rock, ficámos no estúdio durante duas horas, Começo às 9:00. até 11:00.

Além disso, Saímos do estúdio de música, fomos Almoçar numa Cantina perto da Universidade Nacional, depois de comer visitamos um pouco o Museu da Resistência, para observar as fotografias e filmes que estão no dentro do museu. Essas informações me-impresionaram muito, porque muitas pessoas foram mortas para ganhar a Independência, Saímos do museu fomos para a praça da liceu, discutimos um pouco sobre todos os massacres que aconteceram no país.

Entretanto, estamos a discutir na praça sobre a questão do dia 28 de novembro, relaciona com os filmes e as fotografias que estão no museu, o meu Chefe do Rotaract Club me ligou do telefone disse que às 3:00 temos um encontro no Hotel-Timor, então terminamos às 2:30 as discussões e fui para Hotel Timor participei num encontro fala sobre o Estabelecimento do Rotaract Club no Distrito para facilitar as comunicações, e esse encontro termina às 5:30 e voltei a Casa.

Por último, terminei todas as actividades, sentimento contente e sobrecido na visita do museu, me deu inspiração que, os nossos parentes, amigos foram mortos por causa da Independência eles são Heróis da Independência, mas no



Atividade da quinta-feira, dia 28 de novembro de 2013

Da madrugada às 05h horas eu acordei da cama, aos 15 minutos estive arrumar a minha cama, daí aos 45 minutos fui tomando banho e continue trocando as minhas roupas. Às 7h fui pequeno almoço com minha família durante 30 minutos. E outro trinta minutos eu gastei para minha viagem de Díli a Hera para trazer os meus documentos que eu guardava no Dormitório da faculdade da engenharia da UNTL onde eu moro durante o meu estudo na faculdade refere.

Quando cheguei lá no dormitório fui procurando o documento e guardei na pasta até as 9h. Durante as duas horas eu e os meus colegas conversamos e contar a história de Timor-Leste desde 1975 até 1999 essencialmente sobre a proclamação da independência unilateralmente em 28 de novembro de 1975 e a gente comparou com a cerimônia em CRARAS (Viqueque) que as pessoas antigas têm maior espírito nacionalismo que hoje. Após a conversação da gente, fui preparando as comidas para o almoço que demorou uma hora na cozinha de dormitório.

Aos 12h a gente foi almoçando, na ora que eu comí o Moniz me perguntou sobre o meu curso preparativo, mas eu expliquei que o curso vai terminar até janeiro. Às duas horas de tarde fui voltando para Díli e chegou à minha casa após 30 minutos. Depois de chaguei, resolvi o meu trabalho da universidade até 4h e continuava trabalhando para resolver os exercícios e TPC do curso preparativo que fui gastando uma hora. Por outra uma hora que vem fui correndo na praia onde categoria minha atividade de exercício físico.

Aos seis horas de tarde voltei para casa e tomei banho, continuando lavar as minhas roupas sujas e depois disso fui ajudando minha mãe a preparar as comidas para o jantar desde na cozinha até estava preparando na mesa.

Jantamos juntos na mesa com a família aos 20h que demorou 30 minutos, e após disso fomos para fora a inspira ar fresco. Nas seguintes horas fui gastando para estudar até 22h, daí fui à cama para dormir.

Autor :

Dili: 3 de Dezembro de 2013. ①

Nome:

Materia:

T.P.C

AS MINHAS ACTIVIDADES NO DIA  
28 - 11 - 2013

Sabemos que no dia 28 de Novembro, foi um dia muito importante e principal para todos os timorenses, porque neste dia, que marca uma única história onde é que, a nossa nação era conhecida como uma nação livre, independente e soberano no mundo.

No dia 28, levanto as 6:30, vou tomar-banho e depois ajudo a minha irmã a fazer/preparar o matabixo. Depois de matabixo, vou seguir uma actividade muito importante é que, içar a Bandeira Nacional no Ministério Estatal de Dili. Dentro disso, as actividades içar a Bandeira, começa às 9:00 horas, depois disso, eu e as minhas colegas assistiram também as actividades como (halai karon, nata berlindos, sae bua) todas essas actividades foi assistindo máximo pelas comunidades neste Distrito, tanto criança como pessoas adultas.

As 11:00 horas, regresso a casa e tomo o almoço com a minha família, e durante as horas vagas, só descanso, depois disso, vou assistir ~~também~~ outravez a Cerimónia arrear a Bandeira Nacional no Ministério Estatal.

Depois de todas as actividades, na noite tomo jantar com a minha família, e nas 21:00 horas, vou estudar, e as 22:00 horas vou descansar.

Finalmente, agradeço à Deus, porque deu-me essa linda dia a fazer meus trabalhos/actividades neste mundo.

NB: As palavras que escrevi com lápis não são escritas





## ANEXO B – ORIGINAIS 2ª PRODUÇÃO

3

Nome: \_\_\_\_\_

As minhas actividades no dia 28 de Novembro  
de 2017

Como nós sabemos que o dia 28 de novembro de 2017 é o dia histórico para nós timorenses e o dia da proclamação da independência de Timor-Leste, quando eu ainda estava no meu país sempre fui assistir a cerimónia, mas agora estou no Brasil não fiz a cerimónia e eu fazia a minha actividade diária ~~como~~ sempre como uma estudante na mesma dia a dia.

Essa dia cai na terça feira são quatro disciplinas que eu peguei nesse dia, então de manhã acordei 5:45 minutos preparei café de manhã, depois fui tomar banho, escovar os dentes e depois disso vesti roupa, arrumar os cadernos e livros e ~~após disso~~ tomei o café de manhã que já preparei antes ~~após~~ disso fui pegar o ônibus <sup>ir</sup> para a universidade.

A manhã aula começa as 7:00 horas de manhã e o primeiro horário da disciplina química orgânica III e termina as 9:00 horas de manhã, depois continuam nesse horário para segunda disciplina de química inorgânica II e termina as 11:00 horas e nesse horário também de 11:00 horas continua a terceira disciplina de projeto de pesquisa e extensão o professor só deu o formato de fazer um projeto então agente faz um projeto e leva pra ele orientar e salm cedo. a manhã <sup>depois</sup> de terceiro horário termina a 01:00 horas de tarde mas as vezes a gente saem um poquinho cedo.

Depois de terminar a aula do terceiro horário fui almoçar no lanchonete ou as vezes voltar para casa cozinhar e almoçar em casa. Depois disso descansar a 30 minutos começa estudar a disciplina de cálculo 4 porque na quinta <sup>depois</sup> agente faz a prova e tentar resolver os

ate 5:00 horas volta para casa.

Chega em casa descansar pouquinho toma algum suco ou algum doce depois disso começa preparar o jantar da noite.

Depois disso fui tomar banho e fui jantar que hoje foi preparado. terminei de jantar assisti as noticias ou novelas na televisao a 30 minutos depois disso fui estudar e preparar os materiais de estudo para a quarta feira, terminei de estudar fui dormir, geralmente eu durmo 11: horas as 11:30 minutos.



3

Meu diário do dia 28 de Novembro de 2017.

Hoje eu vou relatar as actividades que eu já fiz no dia 28 de Novembro de 2017, a terça-feira passada.

Primeiramente, queria falar que na terça-feira, eu tinha uma actividade para <sup>entregar e</sup> discutir na sala de aula junto com os professores da disciplina. Uma semana antes professor divide para cada aluno o projeto de outros amigos para agente corrigir, com intuito de aprendizagem. Então o que quero dizer com isso, é que tenho bastante dificuldade de fazer. Eu tentei, tentei e tentei quase durante 3 dias só li o projeto para que ~~podia~~ resolver, porque na terça-feira já era para entregar. Eu fiquei decepcionada, e triste. No fim, na segunda à tarde tentei de novo, ~~de~~ comecei fazer a partir de 6h de tarde até amanhecer. Fiquei muito feliz porque finalmente consegui. Em fim, recebi meu dia de aniversário com tristeza (rsrs...).

Dia 28 de Novembro, além de nós, timorenses celebramos o nosso dia de Proclamação da Independência, e ~~é~~ o meu dia de aniversário também. Nesta terça-feira que passou, como já contei em cima, acordei a noite toda para fazer o trabalho da escola. Terminei meu trabalho ~~às~~ <sup>às</sup> 6h. Porque ~~tenho~~ <sup>tenho</sup> aula toda terça-feira de 8h - 11h e a tarde 17h - 18h de noite. Às 7h de manhã, me preparei para a aula, tomei banho, trocando a roupa, colocando os cadernos e livros na bolsa e indo à aula de ônibus. Quando cheguei na sala de aula todos já estão presentes, e já começamos a discutir sobre o projeto. Fui lá sentar na cadeira ao lado de uma amiga esperando minha vez. Quando chegou a hora para apresentar e discutir fiquei muito nervosa, mas no final deu certo. Sobrevivi nestas dificuldades. Então, a ~~1ª~~ primeira aula terminou e esperei a segunda aula de 10h - 12h. Terminou a segunda aula, fui ~~ao~~ biblioteca esticar um pouco a matéria dada na aula, até umas 3 15h. Fui lancher no lanchonete de universidade. Voltando para casa para tomar banho e voltar de novo para participar a última aula que é de 17h - 18h.

Finalmente, depois de uma longa ~~vida~~ e muito cansativo, quando cheguei na casa, vi a minha amiga, Fina, esteve preparando as coisas para celebrar meu dia. Ah... Fiquei feliz e emocionada, perdi o cansaco que tenho naquele dia. Conzinhou algumas comidas típicas timorenses e tem também o bolo de aniversário.

— E eu fiquei sentando assistir o filme, enquanto ela comendo. Coloquei as comidas na mesa junto com o meu bolo, mandei mensagem para os amigos da Dona Lindu "só os timorenes", chegaram todos no nosso apartamento, celebramos meu dia. Até 19h cada um voltou para a ~~suá~~ casa e eu entrei no meu quarto fazendo minha oração, agradecendo meu grande dia à Deus por tudo. Depois de tudo que já passei com sucesso, subir na minha cama para me deitar. Mesmo que foi um dia de luta fiquei feliz porque no final de tudo certo, celebrando meu dia com os amigos, terminando o dia com muito feliz e agradecido.



3

As minhas atividades na terça-feira  
dia 28 de Novembro, 2017

Terça-feira dia 28 de Novembro de 2017 é um dia mais puxado para me por causa da prova na faculdade e atividades laboratoriais, com tudo isso foi um dia maravilhoso, pois terminei tudo com sucesso.

Naquele dia acordei de cinco horas de manhã, revisei os exercícios e preparei o café de manhã e me preparei a ir as aulas de sete horas, terminei as aulas de nove e a primeira aula do dia, e de nove as onze horas a segunda aula como prova.

Depois da prova fui almoçar, e descansei até onze horas, e continuei a escrever os relatórios da prática experimental, até dezesseis horas e fui fazer exercício físico até dez e nove horas.

A prova foi ótima, e a atividade de escrever o relatório também, foi um dia maravilhoso, me diverti com a galera da faculdade durante a tarde, e voltei para casa esta noite e dormir.

Dia 28 novembro é um dia maravilhoso, a minha rotina durante o dia até a noite, tudo foi bem sucedido, a prova, estudos, laboratório, diversão com galera da faculdade, foi um ótimo dia. agradeço a Deus pela graça e a proteção por esse dia.

③

"As minhas actividades do dia 28 de novembro de 2017"  
Naquele dia, acordei às 5:00 de manhã e fui para banheiro a escovar os dentes, preparei a chá para café de manhã onde eu costumo de fazer depois de acordar. Como o meu horário para as terças feiras é de 7:00 às 12:00 com três disciplinas: mecânica geral, estatística e engenharia económica, então, antes para faculdade eu estudei as disciplinas para nesse dia,

Do meu apartamento para faculdade é durar 20 minutos a pé, onde eu tenho ir para faculdade 7:30 diariamente onde aconteceu na terça feira passada também. Depois de aula eu fui almoçar no restaurante do Esperança com Tiago que é um dos meus amigos brasileiros que me ajudou bastante na faculdade tanto na lingua portuguesa e quanto nas outras disciplinas da engenharia civil. Depois do almoço fomos para biblioteca da universidade e estudamos juntos a mecânica geral que professor marcou a prova próxima semana (terça feira), resolvemos algumas questões que tem relação aos exemplos que professor passou na aula. Até 18:00 a gente decidiu voltar para casa porque ele mora longe da faculdade que dura 40 minutos de carro para chegar em casa dele. Cheguei em casa descansei 30 minutos e aproveitei mexer o meu celular para entrar no facebook e respondi algumas mensagens do whatsapp.

Preparei o jantar às 19:00 o arroz com carne do porco, porque nós timorenses costumamos comer alimentos pesados toda noite.

Depois de jantar, liguei o meu computador para assistir o vídeo aula que tem relação às listas que tinhamos feito na biblioteca, e consegui entender as que não tinha resolvido.

Normalmente durmo às 23:30, porém, naquele dia resolvi para cama às 00:30 porque tinha muita coisa para estudar, onde essa disciplina é muito difícil nesse semestre, e dormi tranquilamente depois de estudar.



u

3

AS MINHAS ATIVIDADES NO DIA 28-11-17.

No dia 28 de Novembro de 2017, consideramos como o dia da Proclamação da Independência do Timor, aonde nesse dia em Timor foi feriado. Ao contrário da minha rotina desse dia importantíssima, fiz as atividades normais como toda a dia. As atividades que eu fiz eu passei foram: acordei pela 06:00 de manhã, me arrumar, tomei café-de-manhã e peguei o ônibus ir à Universidade. Comecei o dia com meio triste, porque acordei só pensando na minha primeira apresentação do projeto aos meus amigos da outra turma. Cheguei na Universidade às 07:00. Tive a aula de "Química Analítica" em que a professora corrigiu as atividades que passou na aula antes. Mesmo assim eu não estava me concentrado bem por causa da apresentação que vai ter. Sai de 08:45, fui lancha. Continuando a segunda aula que foi a prova de "Farmacodinâmica". Em seguida, fiquei assistindo a terceira aula de "Saúde Pública", onde foi um seminário dos meus amigos, mesmo assim eu estava estudando para o <sup>meu</sup> seminário. Terminei a aula às 12:05. Voltei para casa, não ~~estive~~ <sup>tive</sup> vontade de almoçar, só estudar para o seminário que vai acontecer. Às 15:00 fui de volta à Universidade. Assim, foi um momento que eu mais senti tanta ~~emoção~~ <sup>emoção</sup> "na minha vida". Às 16:00 comecei a apresentar o ~~projeto~~ seminário do meu projeto (PET). Naquele dia, eu fiquei muito preocupada, emocionada por apresentar esse trabalho aos meus amigos brasileiros da outra turma, ~~porque~~ <sup>porque</sup> em relação ao assunto que eu transmiti e principalmente com a fala, porque somente eu que estava lá como estrangeiro (fiquei pensando se eu falei errada ou seja as coisas que eles não entendem ninguém ~~mas~~ <sup>mas</sup> vai poder me ajudar). Depois dessa passagem difícil, eu fiquei muito feliz, porque ~~estava~~ <sup>estava</sup> ocorrendo tudo bem. Depois disso, voltei para casa com muito "orgulho" e felicidade. Cheguei em casa, dormi direto. Acordei às 19:30, preparei o jantar e jantei. Em seguida, assisti um filme de "Carinha de Amigo" e não me estudei

Por fim, fiquei muito feliz e satisfeito por esse dia maravilhoso.  
Mesmo que acordei com a cara triste mas o término foi a felicidade que  
nunca vou me esquecer na minha vida;

Nome: \_\_\_\_\_

(3)

As minhas atividades no dia 28 de Novembro de 2017.

No início de manhã acordei ~~07:00~~ horas, eu preparei materiais de escola e ~~tomar~~ tomei banho e fui para faculdade de 08:00 horas para assistir aula de probabilidade e estatística, quando cheguei na aula os amigos disseram que não teve aula de probabilidade e estatística e na mesma instante eu chamei os amigos e nos fomos para biblioteca nos estudamos a disciplina na seguinte horário essa disciplina é Engenharia de Económica nos discutimos os assuntos da primeira prova da Unidade 2 de Engenharia Económica, mas em fim, quando nos fomos para aula alguns instante professor da disciplina chegou e ele avisou, disse que não vai ter mais prova de Engenharia Económica na segunda unidade só tem seminário para nós, naquele horário professor avisou para nos entregar os nomes do grupos para seminário. e cada grupo entregarem no horário da aula.

No fim da tarde, teremos outra aula de levantamento de topografia começa por 14:30 horas da tarde, mas antes disso eu fui para casa preparei o almoço do dia, cheguei lá em casa preparei arroz cozido e feijão cozido quando terminei de fazer a comida eu chamei o vizinho do apartamento nos almoçamos, depois do almoço descansei um pouco em casa pelo menos dormi uma hora. Acordei 13:30 horas tomei banho preparei os materiais de escola para aula da tarde mas naquele dia demorei um pouco para aula porque esqueci de imprimir lista de exercícios de cálculo de levantamento de planimetria da disciplina de topografia, mas quando eu fui para xerox imprimir a lista de exercícios estava lotada de muitas gentes e tem que pagar fila pelo menos demorar de 30 minutos para imprimir os materiais, mas no fim consegui imprimir depois eu fui para aula já é 14:30 horas cheguei na aula os amigos já prepararam os materiais de levantamento como; Teodolite, baliza, alvíssar, alguns graduadas e trena para começar o levantamento de planimetria



## ANEXO C – ORIGINAIS 3ª PRODUÇÃO

5

Nome: \_\_\_\_\_

~ A minha atividade de Ontem

No dia 10 de maio de 2019 de manhã acordei cedo as 5:30 minutos fui lavando meu rosto, as mãos e escovei os dentes.

Depois lavei as louças e preparei café de manhã para eu, meu marido e meu filhos tomamos juntos. Terminamos de almoçando fui preparando as comidas do meu filho (lanche, almoço, leite, futo, danonino), roupas e fraldas colocando na maxila do meu filho e também troquei a roupinha dele e levei ele para berçário que ficou perto da casa.

Voltei para casa tomei banho e fui para universidade 07:30 minutos acompanhando os alunos mestrandos fazendo pesquisa no laboratório sobre análise de leite de cabra até 11:46 minutos.

Após disso voltei para casa preparei o almoço para eu e meu marido. Terminamos almoçando, lavei as louças, comecei estudando até as 15:30, Arregui descansei um pouco até 16:40 minutos fui tomando banho e fui na casa de paputes para fazer entrevistas por professor. Terminei entrevista as 17:44 minutos mais ou menos.

Depois fui para universidade assistindo a aula de Operações ~~universitárias~~ unitárias I até 21:30 minutos, voltei para casa troquei a roupa eu, meu marido e meu filho fomos sentando juntos e fazendo churras como os amigos e o novo professor na casa de paputes até as 23:40 minutos levei meu filho voltamos para casa e descançamos.

11/05/2019

## MINHAS ATIVIDADES NO DIA DO ONTEM,

DIA 10/05/2019.

Para iniciar, esse texto vem falar ou melhor dizendo contar sobre as minhas atividades realizadas no dia de ontem, dia 10/05/2019 aqui na Campina Grande, cidade da Paraíba, desde a hora que acordei até ~~depois~~ a hora de dormir.

Ontem, sexta-feira, no meu horário de universidade tenho aula às 7:00h de manhã, portanto me levantei uma hora antes para poder me preparar. Às 6:00h acordei e fiz meu pequeno oração, agradecendo a Deus pelo novo dia e pedindo a graça para começar e terminar o dia bem segundo a vontade Dele. Para mim, esse momento é essencial para começar o dia.

Depois que me preparei e tudo, saí da casa em torno de 6:45 para esperar o ônibus. A universidade fica bem perto da minha casa, leva ± 7 minutos de viagem do ônibus. Chegando na Universidade 5 minutos antes da aula, então fiquei esperando em frente do meu departamento, tem um lugar bem calmo e árvores lindas, sentei-me em baixo de árvore vendo pessoas passando, alguns correndo por atrasar a aula, a outra caminhando com rosto feliz pois começando o dia novo, os outros apenas passando lá.

Lá estava eu, sentando e observando o movimento do dia, de repente tocou o meu celular, e vi que foi uma ligação de Timor, foi o meu irmão mais velho, com corações alegres atendi e dando cumprimentos à ele e à família toda que estavam comemorar a festa de graduação da minha irmã mais nova. Eu com lágrimas de felicidades e ao mesmo tempo de saudades por ter visto a família toda reunida, dando o meu parabéns para ela, minha irmã, falei que eu tenho muito orgulho dela por ter conseguido terminar o seu curso <sup>como</sup> a melhor aluna da área de Turismo, o curso que ele fez. Relembrando os momentos difíceis que a nossa família tem passado, meu não roubou a nossa vontade de esforçar cada dia mais. Sem perceber a hora passou, já me atrasei 30 minutos na aula. Pedi permissão à minha mãe para desligar o celular pois já estava atrasada. Correndo para a sala e a professora já começou a aula. Me ~~apressei~~ sentei na segunda cadeira, atrás de uma amiga minha tirando o caderno da bolsa para anotar a aula. Foi uma aula que eu preciso me concentrar muito, pois achei muito difícil conteúdo. A aula terminou às 10:15h, eu fui para o ponto de ônibus uns 10 passos da universidade para pegar ônibus para voltar.

Já estava quase a hora de almoço, chegando em casa, fui preparar o



o almoço para mim e para o pessoal da casa.

O dia foi muito corrido, assim que terminamos o almoço, fui numa clínica no centro para marcar uma consulta com o Doutor. Porque eu sinto que tenho problemas ~~com~~ meu na minha saúde. Foi marcada a consulta para a Segunda-feira. Saíndo de lá fui nas lojas no centro para comprar algumas coisas.

Caminhando de "lá pra cá e de cá para lá" procurando as coisas e vendo as promoções. Já era tarde quando voltei a casa, e me lembrei que tenho o encontro com o professor André e os outros amigos hmorenses que participam na pesquisa do professor. Deixei as compras em casa e vim para a casa do Paputec, ~~o~~ <sup>o</sup> ~~nome~~ o nome popular do meu amigo João Batista. Porque já foi marcado entre nós hmorenses e o professor para fazer um churrasco.

Na casa do Paputec, ~~tem~~ estavam muitos hmorenses reunidos, alguns conversando com o professor, trocando conhecimentos e ideias, alguns simplesmente sentando e mexendo no celular e eu com a Fidéia estamos na cozinha preparando a carne. As carnes preparadas com os temperos e sabor do Timor-Leste foram assadas pelos Júlio e Moisés e mais outros. Depois disso, todo mundo jantar, a comida eram simples mas foram deliciosas, infelizmente a janta esteve incompleta pois faltou a pimenta, ~~erros~~. Para ~~esta~~ a maioria dos hmorenses a comida sem pimenta é a comida sem sal.

Falando sobre a pesquisa do professor, fui conversar com o professor, pedindo ~~para~~ ele para ~~fazer~~ <sup>começar</sup> a entrevista. Então começou a entrevista, conversamos sobre a minha evolução em relação a aprendizagem de língua portuguesa, as dificuldades e melhoramento. Foi realizada a entrevista, conversando ~~no~~ com os amigos. Vi que já está quase 23:00h eu preciso a licença para voltar pra casa para poder descansar.

Assim foi o meu dia de ontem, foi muito bom, foi reencontrar o professor André e reunir com os amigos. Espero que possa ter outra oportunidade como esse.

Nome:

As minhas atividades do dia de ontem (10/5/2019)

Ontem acordei às 5h, fui ao banheiro depois de cinco minutos, comecei estudar as minhas disciplinas uns 30 minutos depois de voltar do banheiro. Estudei Hidráulica que é uma das disciplinas da engenharia civil onde que estou fazendo aqui no Brasil. ~~Est~~ Aprofundei alguns assuntos para terceira prova até às 6:30pm e daí fui tomar banho e me arrumei para ir a universidade onde eu estudo que é UEPB (universidade Estadual da Paraíba), pois a aula normalmente começa de 7h de manhã às 9h. De 9h às 11h tem aula de Resistência dos materiais II que estuda sobre as forças e tensões atuadas numa estrutura de construção civil (por ex: prédios, pontes, viadutos, estádios etc)

Este período da minha aula na sexta-feira só até 11 horas, voltei para casa e preparei almoço um pouco mais cedo do dia normal porque eu tinha de vir para Campina Grande para me entrevistar pelo professor André sobre o projeto dele. Cheguei aqui em Campina Grande às 17h e fui direto para clínica a fazer manutenção de aparelho dentário e depois vim para casa do Pafutes onde o professor hospede durante a estadia dele aqui em Campina Grande. No apartamento do Pafutes a gente fez um churrasco e jantar juntos com Professor e outros amigos timorenses, quando terminou a jantar conversamos até meia noite e daí alguns amigos foram para casa, só ficaram eu, moises e professor ficando continuando conversam até 3h da manhã.

Aluna :

5

## MINHAS ATIVIDADES NO DIA ONTEM

Me acordei às 06:00 da manhã, me arrumei e peguei ônibus para o Centro da cidade, lugar onde eu estagio.

Comecei o estágio na Farmácia às 08:00 horas, dei entrada <sup>no sistema</sup> das saídas dos medicamentos do dia anterior (09/05), após de terminar, arrumei as prateleiras, junto com a Farmacêutica e também atendi os clientes que foram para lá.

Saí às 11:00, fui direto para a Universidade, almocei e ~~descansei~~ <sup>descansei</sup> um pouco e depois assisti aula às 13:00. ~~APÓS~~ <sup>APÓS</sup> ~~o~~ <sup>o</sup> ~~curso~~ <sup>curso</sup> ~~de~~ <sup>de</sup> ~~farmácia~~ <sup>farmácia</sup> ~~na~~ <sup>na</sup> ~~aula~~ <sup>aula</sup>, voltei para casa, dormi até 18:00 horas. Me acordei e fui para casa do meu amigo Paputes. Lá junto com os meus amigos preparamos o jantar. Após disso, às 20:00 fui para Igreja, ensaiei com os meus amigos do coral em preparação para a missa de Domingo. ~~Após disso~~ <sup>Depois de terminar</sup>, voltei para casa de Paputes e jantamos juntos quase às 23:00. Em seguida, conversamos e contamos algumas histórias e cantamos muito. Às 00:15 fui para casa e descansei.

Esses foram os atividades que fiz / passei no dia de ontem.



5

AS MINHAS ATIVIDADES NO DIA DE ONTEM

No início de madrugada eu acordei de 07:00 horas de manhã para tomar banho e depois de tomei banho, eu fui comprar pães numa padaria perto de casa, onde eu morava para café de manhã, quando terminei de comer pão com leite, eu fui pegar mototaxi e ir ao faculdade, porque tenho aula de Mecânica dos fluidos de 09:00 horas na sala (06) do bloco de Engenharia civil, após de terminar aula de fluidos, eu fui para biblioteca e fazer a lista de exercícios de mecânica dos fluidos que professora passou para a primeira prova da segunda unidade, do livro 2019.1 da UEPB. Além disso, eu tenho outras aulas seguidas, uma de 13:00 a 15:00 na sala (08) do bloco de Engenharia civil era a disciplina materiais de construção I, quando terminar aula, eu continuei fazer a prova de Segurança do Trabalho na mesma sala e com mesma professora que eu já tinha assistido aula de materiais com ela, a prova começou de 15:00 horas e terminou 17:00 horas da tarde, depois da prova eu voltei para casa com os amigos que nós fizemos a prova de segurança de trabalho juntos, quando chegar em casa, eu troquei a minhas roupas de escola e deiseansei um pouco em casa.

Em fim, chegar as 19:00 horas da noite, eu arrumei as minhas roupas sujas e lavei em casa até 20:00 horas da noite, depois disso, eu preparei jantar para comer a noite, com seguintes comidas: fritei costela de frango e cozinhei arroz branco, quando terminei de preparar a janta e fui tomando banho e comer o que já tinha feito preparado para a noite.