

Ensino de Português para Nativos Turcos: Dificuldades na Aprendizagem e Fatores Determinantes

Teaching Portuguese to Native Turks: Difficulties and Determining Factors on Learning

Ömer Faruk Yildiz

Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira

Nota: Ömer Yildiz, Ensino de Português para Nativos Turcos: Dificuldades na Aprendizagem e Fatores Determinantes, 2019.

Março, 2019

**Ensino de Português para Nativos Turcos:
Dificuldades na Aprendizagem e Fatores
Determinantes**

**Teaching Portuguese to Native Turks:
Difficulties and Determining Factors on
Learning**

Ömer Faruk Yildiz

**Dissertação de Mestrado em Português como
Língua Segunda e Estrangeira**

Março, 2019

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

Agradecimentos

Para a minha Professora e Orientadora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, dedicada à sua profissão e dedicada ao objetivo de espalhar a humanidade e fazer deste mundo um lugar mais bonito.

Para o Fatih que, desde o primeiro dia em que entrei em contacto com ele, se empenhou voluntariamente em organizar e realizar um curso de língua, e esteve sempre disponível para qualquer assunto, seja relativamente ao curso, seja a um outro assunto para além do curso. Ele que nem foi meu aluno, pois já sabe falar português a um nível intermédio e está a estudar. Desejo-lhe boa sorte no seu percurso académico e profissional.

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de um curso de Português para imigrantes turcos em Portugal sem conhecimento prévio de Português. O processo de aprendizagem da língua portuguesa para os alunos nativos turcos foi difícil e desafiante, a partir do qual emergiu a questão fundamental deste trabalho: *Quais são as dificuldades sentidas pelos imigrantes turcos em Portugal na aquisição da língua portuguesa?*

Esta dissertação de mestrado analisa as dificuldades confrontadas pelos falantes nativos da língua turca ao adquirir o português e procura formas de fornecer a educação adequada para os seus requisitos. As línguas turca e portuguesa são representativas de casos de aquisição de línguas em que a língua materna do aprendente é proveniente de uma família linguística diferente e as línguas conhecidas pelo aprendente são línguas distanciadas da língua estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade turca em Portugal, famílias linguísticas, interferência linguística, ensino da língua portuguesa, nativos turcos, integração social, aprendizagem de uma língua, aquisição de língua.

ABSTRACT

The present work is the result of a Portuguese course for Turkish immigrants without previous knowledge of Portuguese in Portugal. The learning process of the Portuguese language for native Turkish learners was difficult and challenging, from which the fundamental question of this paper emerged: *What difficulties do Turkish immigrants in Portugal have in acquiring the Portuguese language?*

This master's thesis analyses the difficulties faced by native speakers of the Turkish language by acquiring Portuguese and seeks ways of providing an appropriate education for the requirements. The languages Turkish and Portuguese are representative of language acquisition cases in which the learner's native language comes from a different language family and the languages known to the learners are languages distanced from the studied language.

KEYWORDS: Turkish community in Portugal, linguistic families, linguistic interference, teaching Portuguese language, Turkish natives, social integration, language acquisition, language learning.

ABSTRAKT

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines Portugiesischkurses, der sich an türkische Einwanderer ohne vorherige Portugiesischkenntnisse richtet. Der Lernprozess der portugiesischen Sprache für türkischsprachige Schüler war schwierig und herausfordernd, woraus sich auch die grundlegende Frage der Arbeit ergab: *Welche Schwierigkeiten haben türkische Einwanderer in Portugal beim Erwerb der portugiesischen Sprache?*

In dieser Masterarbeit werden die Schwierigkeiten analysiert, mit denen die Muttersprachler der türkischen Sprache beim Erwerb der portugiesischen Sprache konfrontiert sind und Wege gesucht, den Voraussetzungen angemessenen Unterricht zu gestalten. Die Sprachen türkisch und portugiesisch sind repräsentativ für Spracherwerbsfälle, bei denen die Muttersprache des Lerners aus einer anderen Sprachfamilie stammt und die dem Lerner bekannte Sprachen von der gelernten Sprache distanzierte Sprachen sind.

SCHLÜSSELWÖRTER: Türkische Gemeinschaft in Portugal, Sprachfamilien, Interferenz, Portugiesischunterricht, Muttersprache Türkisch, soziale Integration, Spracherwerb

ÖZET

Bu çalışma, Portekiz’de yaşayan ve daha önce Portekizce’ye dair bir bilgisi olmayan Turk göçmenlerin katılmış olduğu bir Portekizce dil kursunun sonuçlarını içermektedir. Anadili Türkçe olan bireylerin, Portekizce dilini öğrenme sürecinde yaşamış oldukları zorluklar bu tezin temel sorusunu ortaya çıkarmıştır: ***“Portekiz’de yaşayan Türk göçmenler, Portekizce dilini öğrenirken ne tür zorluklar yaşıyorlar?”***

Bu master tezi, anadili Türkçe olan kişilerin Portekizce dilini öğrenirkenki karşılaştıkları zorlukları analiz etmekte ve uygun öğrenme tekniklerini bulmaya çalışmaktadır. Portekizce ve Türkçe dilleri farklı dil ailelerinden gelmekle beraber, birbirinden farklı öğrenme süreçlerini taşıyan iki dildir.

ANAHTAR KELİMELELER: Portekizdeki türk azınlık, dil etkileşimi, dil eğitimi, Portekizce ana dili, sosyal entegrasyon, dil öğrenimi.

Índice

Introdução	1
1. As famílias das línguas em questão e as suas gramáticas	6
1.1. A língua portuguesa	6
1.2. A língua turca	8
1.2.1. Harmonização vocálica	8
1.2.2. Sufixos	9
2. Introdução ao ensino de uma língua estrangeira	12
3. O ensino de português para turcos na prática	15
3.1. Participantes	16
3.2. Material didático utilizado	16
3.3. Metodologia	17
3.4. Avaliação do teste	18
3.5. Avaliação do inquérito e conclusões	19
4. Propostas de soluções didáticas	23
4.1. Cinco Hipóteses para a Aquisição de L2	24
4.1.1. A distinção aprendizagem-aquisição	24
4.1.2. A teoria da ordem natural	25
4.1.3. A teoria do monitor	26
4.1.4. A teoria “input”	27
4.1.5. A teoria do filtro afetivo	28
4.2. A abordagem natural	29
4.2.1. A abordagem natural na prática	30
4.3. O ensino contrastivo	33
4.4. O uso de L1 como língua de instrução	34
6. Conclusão	37
7. Bibliografia	38
8. Anexos	43

Introdução

Chegada a altura de decidir o tema da dissertação, não foi fácil escolher um assunto só. Tenho um grande interesse pelas metodologias da didática e da pedagogia, pelo uso da tecnologia para facilitar e acelerar o processo da aquisição, assim como tenho especialmente um grande fascínio pela linguística e um forte entusiasmo em descobrir as correspondências de fenómenos gramaticais nas várias línguas e compreender a gramática universal. Além da linguística, existe, também, a parte social na aquisição de uma língua que, em geral, são os seguintes: a razão de se aprender a língua, a motivação, o sentimento de necessidade para aprender a língua, o filtro afetivo, a identificação do público alvo e a sua situação social. Ao contrário da linguística, é mais difícil generalizar factos sociais e transferir a experiência de um caso para um outro em que estarão em jogo outros fatores determinantes.

Na indecisão da escolha entre uma vasta variedade de assuntos possíveis para um tema, descobri uma pequena comunidade de famílias turcas imigrantes, residentes em Braga, e não hesitei em agir: entrei em contacto com eles e fiz a proposta de realizar um curso de português gratuito, dirigido a nativos turcos, em que pudesse aplicar um inquérito e usá-lo como prova para fins científicos. Assim, realizámos, em setembro de 2018, um curso de A1.1 de 60 horas. O objetivo do curso era descobrir uma resposta para a seguinte questão: *Quais são as dificuldades que os imigrantes turcos apresentam na aprendizagem do português?*

Como consequência, esta questão tornou-se o objetivo geral desta dissertação. Como objetivos específicos definimos: 1) Conhecer as dificuldades que os aprendentes turcos apresentam na aquisição da língua portuguesa; 2) Saber onde se situam os pontos fortes e os pontos fracos no processo de ensino/aprendizagem; 3) Apresentar sugestões face aos resultados obtidos.

Neste trabalho analisam-se as dificuldades com que os nativos turcos se confrontam na aprendizagem da língua portuguesa e que, possivelmente, dizem respeito, sobretudo, a dificuldades linguísticas que influenciam o ensino e a aprendizagem da língua.

Neste trabalho são analisadas as diferenças entre as línguas turco e português e as características das suas famílias linguísticas: Ural-Altaico e Indo-Europeu. Com base

nesta investigação, foi igualmente analisada a performance dos aprendentes e procuradas soluções para um ensino mais específico e eficaz.

O público alvo é nativo turco e natural da Turquia. Além dessas duas características, os aprendentes são heterogéneos a vários níveis. A “amostra” / público-alvo deste estudo é constituído por nove alunos: três adolescentes entre os doze e os catorze anos de idade e seis adultos entre os 31 e os 57 anos. O estatuto de estrangeiro varia entre cientista, trabalhador, empregador e refugiado. Independentemente do estatuto de estrangeiro, os indivíduos em questão emigraram nos últimos dois anos e querem permanecer em Portugal por várias razões, de que destacamos: (i) a situação socioeconómica na Turquia ser muito instável e (ii) os próximos anos serão imprevisíveis.

Trabalhar com emigrantes de um país, que neste caso é a Turquia, é como que fazer uma retrospectiva do meu passado, o que traz sempre reflexões sobre a migração e as suas causas. Há três gerações que a minha família tem optado pela imigração: o meu avô emigrou da Bulgária para a Turquia, os meus pais emigraram da Turquia para a Alemanha e eu emigrei da Alemanha para Portugal. Cada emigração teve as suas razões, os seus motivos e a sua esperança na nova casa que poderá ser a terra natal; mas, afinal, a vida de nómada continua e, provavelmente, continuará. Neste caso, é importante fazer uso da situação e incluir a experiência pessoal para contribuir para a ciência.

Três gerações de migração

Após as conquistas, por volta do século XV, o Império Otomano aconselhou famílias com origem turca a emigrarem da Anatólia para a Rumelia, o lado Europeu das terras sob domínio Otomano. Após a perda da Crimeia, entre 1853-1856, e a Guerra russo-turca, entre 1877-78, para os étnicos turcos que viviam na Rumelia começou uma época de migração sem fim. Com a limpeza étnica iniciada pelas guerrilhas búlgaras, os Turcos Rumelianos foram forçados a voltar para as terras além do Bósforo. Os pais da minha mãe são da aldeia de Akçalar, no distrito de Bursa, que foi fundada no fim do séc. XIX pelos imigrantes da Bulgária, altura em que os Turcos Rumelianos fugiram para a terra paterna. A segunda onda de emigração foi a seguir às Guerras dos Balcãs e a terceira onda foi nos anos instáveis da república búlgara, em que houve três golpes

militares entre 1923 e 1931. Nos anos trinta, o avô do meu pai iniciou uma tentativa de emigrar de Džebel, Kardzhali, Bulgária para a Turquia, mas por causa dos golpes militares consecutivos as fronteiras foram encerradas. Assim, retornaram para a aldeia, mas já tinham vendido tudo o que aí possuíam. Uma segunda tentativa – quando o meu avô já tinha perdido a sua mãe – também não resultou. Passado algum tempo, o pai do meu avô descobriu que era possível passar para a Grécia e da Grécia para a Turquia pelo que logo iniciaram o seu percurso, chegando a uma aldeia perto da costa. Só faltava esperar pela primavera e poder atravessar o mar Egeu. Encontraram um camponês que lhes ofereceu trabalho de campo em contrapartida de custear o alojamento e pagar a passagem. Mais uma vez, é visível a humanidade entre os indivíduos nos tempos de crise e, sobretudo, é notória uma solidariedade entre os povos que, politicamente, são inimigos. Mas o *stress* não reconhece humanidade: o pai do meu avô faleceu logo após adoecer. O meu avô, com cerca de dez anos de idade, assim como as suas irmãs mais velhas, de treze e catorze anos respetivamente, ficaram órfãos. O camponês cumpriu a sua promessa e fez o combinado: levou as crianças até um barco, pagou a passagem e seguiram a viagem para a Turquia. Eles chegaram à Turquia, mas ainda hoje há étnicos turcos na Bulgária e nos Balcãs que, parcialmente, foram para a Turquia e retornaram para o país “paterno”, onde viveram durante seis séculos.

O segundo maior movimento de migração em massa dos turcos búlgaros durante o século XX ocorreu nos anos de 1950-1951. Os turcos foram o maior grupo minoritário na Bulgária e o governo búlgaro viu-os como um obstáculo à sua política de “criação de uma nação”. Como consequência, forçou a migração de cerca de 200.000 cidadãos turcos (Çolak, 2013). A migração de retorno para a terra materna, devido à mudança de condições, continua a ser uma ferida sangrenta do século XIX até à atualidade. Essas atividades de migração dos turcos búlgaros tanto aumentavam como, às vezes, diminuía, mas nunca deixaram de existir (Çolak, 2013).

Emigração na segunda geração: os meus pais

Os meus pais fazem parte da migração dos “golpes”. O primeiro golpe militar na República Turca foi em 1960, altura em que a Alemanha tinha as suas portas abertas

1 Detrez, R. (2014). *Historical Dictionary of Bulgaria*. Rowman & Littlefield. p. 346.
Bell, J. D. (1977). *Peasants in Power: Alexander Stamboliski and the Bulgarian Agrarian National Union, 1899–1923*.

para os Gastarbeiter². Variadíssimas pessoas foram afetadas pelo golpe a nível social e económico. Deste modo, tiraram proveito da situação para ir para a Alemanha e, assim, começou uma onda de emigração, que se pretendia relativamente curta temporariamente, com o objetivo de voltar. Em 1971 houve uma tentativa de revolta da Esquerda Kemalista³ de trabalhadores ao governo e passados três dias o governo recebeu um *memorandum* militar. Em 1980⁴, houve um novo golpe e a geração de “1960” nunca mais teve bons tempos para voltar ao seu país, onde tinham comprado as suas terras e construído as suas casas nas aldeias.

O meu avô é um dos poucos que voltou, alguns anos depois, mas, nos anos 1980, o meu pai tentou fugir do ambiente violento que dominava os jovens, especialmente os estudantes. Assim sendo, foi para a Alemanha para trabalhar a curto prazo e voltou até se decidir a permanecer na Alemanha.

Otomano/Turco na Bulgária, Turco-Bulgariano na Turquia e Turco na Alemanha.

A terceira geração de emigração sou eu. Eu não sofri golpes, nem limpezas étnicas, mas, ainda assim, senti uma necessidade de emigrar da Alemanha, onde cresci e, de certa forma, é a minha “pátria” – entre aspas. Sim, entre aspas porque a política de integração (*Integrationspolitik*) tenta integrar uma geração que nasceu e cresceu na Alemanha. Já passaram 60 anos desde os anos 1960 e a 3ª geração cresceu, ou seja, já tem idade para se casar e procriar.

Os filhos e netos dos imigrantes, os “alemães com base migratória”⁵, na sua designação, já fazem parte da sociedade alemã mas nunca são considerados nem como alemães nem como estrangeiros. Porquê? Quais são as expectativas do governo alemão face aos alemães descendentes de migrantes? Por que é que a comunidade turca se agarra tão fortemente ao conceito de ser turco? O caso da escola Rütli, em Berlim, é um bom exemplo de como problemas sociais e falhas no sistema de educação são vistos como problemas de integração. A escola Rütli esteve no centro das notícias alemãs

² Significa, em português, “trabalhador convidado”.

³ Sol Kemalist: Na política turca esquerda são os comunistas e os liberais. Kemalistas (esquerda central) são os que suportam a ideologia de Atatürk e os seus princípios: Republicanismo, populismo, nacionalismo, laicismo, etatismo e reformismo.

⁴ <https://www.cnnturk.com/turkiye/osmanlidan-15-temmuza-turkiyenin-darbeler-tarihi?page=2>

⁵ “Deutsche mit Migrationshintergrund”.

como um exemplo de uma integração falhada. Trata-se de uma escola com uma quota parte de alta violência e com alunos que tornavam impossível a tarefa de realizar as aulas, etc.⁶ A falha na educação está a ser faturada nos jovens com “base migratória”. Essa presença constante e negativa das sociedades minoritárias é uma carga mental que pesa e oprime constantemente as pessoas que têm uma “base migratória”. Essa situação motivou-me a sair da Alemanha e a viver num local em que eu possa ser só eu.

Em 2011, a seguir ao secundário, vim para Portugal, aprendi português e, desde outubro de 2011, que estou em Portugal. Estudei, trabalhei e estou quase a terminar o Mestrado.

As minhas línguas maternas são o turco e o alemão. Para além disso, domino o português e o inglês num nível profissional e compreendo o espanhol num nível intermédio. Também tive uma formação básica no árabe e no francês, mas não as domino. Nos últimos cinco anos tive a oportunidade de ensinar português, alemão e turco a um público muito diversificado. Como consequência, esta dissertação baseia-se na literatura neste campo. Os dados do curso de português como língua estrangeira dirigida aos nativos turcos são usados como alicerce à teoria, constituindo o estudo empírico.

⁶ <https://www.zeit.de/2006/15/Schule>

1. As famílias das línguas em questão e as suas gramáticas

Introdução

A aquisição e o ensino de uma língua é muito mais do que a transmissão de uma determinada gramática ao aprendente. A relação entre as línguas que o aprendente já domina e a língua alvo é um dos fatores mais importantes. A língua materna e as línguas adquiridas determinam o ponto de partida do aluno. Especialmente na fase inicial da aprendizagem é de grande importância. Um nativo espanhol tem, perante a aquisição do português, outros desafios face a um nativo turco. O turco, por exemplo, não tem, na sua gramática, artigos, género nem preposições. Portanto, a aquisição de cada um destes três elementos exige a elaboração de novas capacidades cognitivas que a língua materna não exige.

Muitos elementos gramaticais que são “normais” para o falante, na realidade são regras do conceito linguístico que o nativo usa. Quando se diz a um português que a língua turca não tem géneros, nem artigos, a pergunta é sempre: «Mas como é possível?».

Este capítulo aborda alguns exemplos da gramática portuguesa para recordar e explicitar um pouco a estrutura do português. Posteriormente, vão ser apresentados elementos básicos da língua turca para demonstrar o contraste entre as duas línguas.

1.1. A língua portuguesa

O português é composto por uma combinação de palavras que funciona como uma unidade sintática. As unidades sintáticas denominam-se constituintes e têm funções sintáticas. Por exemplo, a frase «*O Senhor vem do Porto.*» é uma frase com estrutura padrão SVO (sujeito verbo objeto). O objeto da frase é composto pela preposição *de*, pelo artigo *o* e pelo substantivo *Porto*. *Do Porto* é, portanto, o constituinte com a função sintática de objeto. É óbvio que uma língua tenha constituintes que formam um significado. Para atribuir um significado a um constituinte é preciso preposições: *do Porto*, *à escola*, *para ti*, *com alegria*. Os artigos também parecem ser inevitáveis para fins gramaticais assim como os artigos definidos e indefinidos: *Vi o carro versus Vi um carro*. Um outro elemento fundamental na linguística portuguesa são as orações

subordinadas. Um exemplo de oração subordinada é a oração relativa. Ex.: *O comboio que se atrasou passou agora*. A frase *que se atrasou* é um especificador do sujeito. Para um nativo português é “normal” que a relativa seja uma frase.

«*Estou a ver um filme com alegria*.» é um exemplo de uma frase ambígua em que *com alegria* é um constituinte imediato que pode ser atribuído ao predicado ou ao objeto. Estas ambiguidades resultam da construção sintática que, como no exemplo, são ambiguidades sintáticas ou estruturais (Duarte, 2000) que derivam da estrutura hierárquica da sintaxe da língua portuguesa.

Identificar a língua portuguesa para um habitante de Portugal é simples. O português é uma língua românica juntamente com mais 23 línguas segundo WALS⁷ (The World Atlas of Language Structures), entre outras, o castelhano, o francês, o romeno e o italiano. As línguas românicas fazem parte da família Indo-Europeia. Isso significa que a aprendizagem de uma outra língua românica para um indivíduo português possui menos diferenças linguísticas do que a aprendizagem de uma língua de outra genealogia diferente da família Indo-Europeia. Como exemplo, a frase “(Tu) És bonito”, quando comparada com o espanhol, igualmente da família românica, “(Tú) Es bonito”, observa-se uma semelhança tanto no vocabulário, como na ordem sintática. Uma comparação com o alemão já apresenta mais divergências: “Du bist schön”. O vocabulário é diferente, mas a ordem sintática, em ambas as línguas, possui um verbo auxiliar que, neste caso, é o verbo *ser/sein*. Independentemente do vocabulário, da fonologia e das diferenças linguísticas entre as línguas de uma família, a linguística, a estrutura fundamental e a lógica das línguas são iguais ou parecidas. Os elementos apresentados acima também existem no alemão: artigos, preposições, orações subordinadas, complexas e relativas, etc. Mas, afinal, como são as línguas não indo-europeias? A ausência de elementos fundamentais como os verbos *ser* e *estar* e a ausência de género, para alguém que só conhece línguas indo-europeias, é impensável. Mas esta é a realidade de muitas línguas, como o exemplo do turco, entre outras. Portanto “És bonito” em turco escreve-se “Güzelsin”. *Güzel* é o adjetivo e *sin* é o sufixo pessoal que tem a informação da pessoa e número e cumpre a tarefa dos verbos auxiliares *ser* e *estar*.

⁷ Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Available online at <http://wals.info>, Accessed on 2018-12-16.)

1.2. A língua turca

Segundo WALS (The World Atlas of Language Structures), o turco tem o seu lugar dentro da genealogia das línguas túrcicas e faz parte da família altaica. As línguas urálicas e as línguas altaicas não estão relacionadas, o japonês e o coreano não fazem parte de nenhuma família, são línguas isoladas. Segundo outras fontes, as línguas ural-altaicas são uma família (Yilmaz & Demir, 2002). O coreano e o japonês fazem parte da família altaica juntamente com as línguas mongólicas, tunguzicas e túrcicas. Independentemente da família de que fazem parte, as estruturas básicas das famílias são iguais: são línguas aglutinantes.

Em contraste com o português, o turco é uma língua aglutinante e tem formações e modificações de palavras e sentidos através de sufixos que estão adicionados ao tronco da palavra. Tudo isso está sujeito à harmonia vocálica que se diferencia entre vogais abertas e fechadas. No turco não há orações subordinadas funcionais como nas línguas indo-europeias, mas, em vez disso, a língua é rica em flexões verbais.

Como consequência, passamos a dar exemplos gramaticais para introduzir à língua turca.

1.2.1. Harmonização vocálica

É constituída por preposições, negações, interrogativas, tempo-modo-aspeto, o possessivo e mais fenómenos linguísticos que são exprimidos através de sufixos, e estes últimos estão sujeitos à última vogal do tronco ou do sufixo anterior. Por exemplo, o plural é exprimido por -lar, -ler. A e E são as vogais do grupo pequeno da harmonização vocálica:

a) Os pós-palatais: a, ı [ɨ], o, u harmonizam com a.

b) Os pré-palatais: e, i, ö, ü harmonizam com e.

Kitap -> kitaplar (livro -> livros).

Kalem -> kalemler (caneta -> canetas)

Além do grupo pequeno da harmonização vocálica, há um grupo grande que distingue entre as abertas e as fechadas. As vogais abertas e fechadas são as seguintes:

Quadro 1- O grupo de vogais da língua turca

	não arredondado		arredondado	
	baixo (bx)	alto (alt)	bx	alt
aberta	a	e	o	ö
fechada	ı [i]	i	u	ü

Quando um sufixo é átono, tem a vogal fechada do grupo em que a última vogal da palavra está. a, ı -> ı // e, i -> i // o, u -> u // ö, ü -> ü

Ex. Güzel -> güzelim. (bonito -> sou bonito)

Faruk -> Farukum (Faruk -> sou Faruk)

Os sufixos *ım*, *im*, *um* e *üm* são sufixos átonos e correspondem ao verbo auxiliar *ser/estar*. No mesmo padrão constroem-se todos os sufixos e o turco só tem sufixos.

1.2.2. Sufixos

Relativamente às preposições, a situação é um pouco irónica, porque *pré*-posições no turco são sufixos. Independentemente da classe da palavra, todas as palavras podem ser conjugadas. As preposições estão presentes como flexões substantivais. Ex: *À* escola: Okula, *da* escola: okuldan. Caso um adjetivo substitua um substantivo, a preposição passa para o adjetivo: Güzele bak: Olha *para* o, a bonito, a.

Ex: Benim - Eu sou.
 Ben Ömer'im⁸ - Eu sou Ömer.
 Ben güzelim. - Eu sou bonito, a.
 Ben gelirim. - Eu venho.
 Ben evdeyim - Eu estou em casa. (locativo)

⁸ Quando o substantivo é um nome, os sufixos levam apóstrofes.

O último exemplo combina a conjugação pessoal⁹ no aoristo que é o tempo geral, ou ilimitado, e o sufixo do caso locativo *em*.

Advérbios verbais, substantivos verbais e participios também são conjugados. Assim, as palavras numa frase ganham uma independência absoluta e a sintaxe, no turco, além de ter uma ordem padrão, não tem restrições. A ordem que não corresponde ao padrão SOV (sujeito objeto verbo) recebe a tarefa de entoação, como se apresenta de seguida.

(Ben) Akşam <i>eve</i> gidiyorum.	((Eu) À noite <i>para casa</i> vou.) SOV
Eve akşam eve gidiyorum.	(Para casa à noite vou.) OSV
↑	

Da deslocação de *eve* para a frente deriva uma troca de entoação do verbo *gidiyorum* ao tempo. A mesma ênfase em português exige uma oração subordinada como no exemplo: “À noite é que vou para casa.”

Para chamar a atenção às dimensões do impacto que a aglutinação pode ter, segue-se um exemplo extremo em que uma frase complexa é constituída por uma palavra só (ex. de Moser-Weithmann, 2001).

Batılılaştırılmayacaklardanmışız.

Significa: Pertencemos supostamente aos que não possam ser ocidentalizados.

Batı	ocidente
-lı	Sufixo de “adjetivar” o substantivo ocidental
-laş	ligação que descreve o processo de uma mudança
-tır	causativo
-il	passivo
-ama	impossibilidade (...não podem ser...)
-y	ligação
-acak	tempo: futuro

⁹ Conjugação pessoal é a minha descrição do sufixo pessoal porque, como é visível no exemplo, o sufixo pessoal pode ser transferido por qualquer palavra e tem a informação da pessoa e número.

-lar	plural
-dan	ablativo (de)
-miş	passado narrador
-iz	conjugação pessoal

Além da aglutinação e da ordem sintática, o turco desconhece orações subordinadas funcionais. Uma das frases mais convencionais nas línguas da Europa é a oração relativa. As camisas *que nós vestimos* são brancas. As palavras em itálico constituem a relativa subordinada. A mesma frase no turco significa: “*Giydiğimiz* gömlekeler beyazdır”. Como é visível na tradução, à frase relativa no turco corresponde um sufixo verbal.

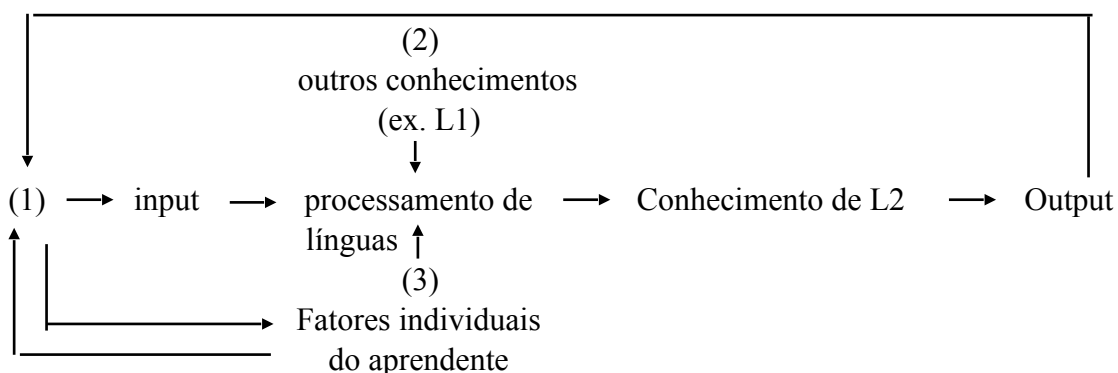
2. Introdução ao ensino de uma língua estrangeira

O domínio de ensino de uma língua é muito vasto e depende de diversos fatores. Para além de fatores determinantes para a aquisição de uma língua, existem diferenças fundamentais entre a aquisição de L1¹⁰ e de L2 em termos de variáveis linguísticas, biológicas, sociais e psicológicas.

De acordo com Ellis (1994, p.193), há três tipos de fatores que influenciam a aprendizagem: “fatores externos (sociocultural e input), internos (mental) e individuais.” Estes fatores estão interrelacionados da seguinte maneira:

Figura 1- Esquema com a explicação da aquisição de uma L2

Fonte: Ellis (1994, p. 34)



Os fatores externos referem-se aos agentes sociais e ambientais onde a aprendizagem de uma L2 ocorre. Esses fatores adquirem uma importância significativa por representarem o contexto dos comportamentos cognitivos e afetivos dos aprendentes. O contexto de aprendizagem da L2, a identidade étnica e o sexo são três exemplos de fatores externos muito influentes no processo de aquisição/aprendizagem.

Os fatores internos designam as intervenções do conhecimento no momento da aprendizagem de L2. O maior fator interno é a transferência, que se refere à influência de semelhanças e diferenças entre L2 e L1 ou outras línguas previamente adquiridas. A transferência depende fortemente da relação entre a L1 e L2: quanto mais próxima a língua aprendida é da L1 ou de outras línguas previamente aprendidas, maior possibilidade existe para uma transferência. Em geral, ao aprender uma nova língua, os estudantes recorrem, mais ou menos frequentemente, ao conhecimento da L1 na forma

¹⁰ L1 designa a língua materna do aprendente. L2 é a língua estrangeira.

de empréstimos de linguagem para ajudar a entender o *input* da L2 e processar a saída. Além disso, o domínio da língua materna e de outras línguas anteriores requer uma maturidade cognitiva que facilita o processo de codificação e decodificação. Portanto, quanto mais afastada a L2 é, menor é a maturidade cognitiva que vai facilitar a compreensão do *input*.

Gass e Selinker (1993, p.104) apresentam três fatores que determinam o grau de transferência: “a percepção de L1, a percepção da distância entre L1 e L2 e o conhecimento de L2”.

Por exemplo, a transferência é menor no caso do aluno que considera que a sua L1 contém muitos recursos específicos, diferente de outros idiomas, e sabe quais os aspectos que podem ser transferidos para L2 e quais os que não podem.

Os outros dois fatores internos são os estilos de aprendizagem e o conhecimento do mundo.

Os fatores individuais são os específicos da própria pessoa como a idade, atitude linguística, personalidade, atitude, motivação e estratégias de aprendizagem.

Um fenômeno relacionado com a transferência é a construção de uma interlíngua (Selinker, 1972), que consiste numa gramática individual do aprendente criada no momento de aprendizagem. A interlíngua é uma gramática na mente do aprendente entre a gramática da língua de origem e da língua-alvo. A segunda língua (L2) da variedade de idiomas do aluno é criada a partir de cinco processos básicos: transferência de linguagem, sobregeneralização das regras de L2, transferência do exercício, estratégias do aprendente de L2 e estratégias de comunicação (Selinker, 1972). Como consequência, não depende apenas da segunda língua. Em princípio, a formulação da interlíngua deu à pesquisa sobre aquisição de L2 a possibilidade de especificar um objeto para o aprendente de L2; o aluno conhecia uma língua que não era a L2, mas era, no entanto, uma língua, uma entidade própria.

Figura 2 - O sistema de interlíngua do aluno

Fonte: Cook (2006)

	língua	
língua	independente	segunda
alvo	do aprendente	língua
(L1)	(interlíngua)	(L2)

O conceito de interlíngua levou principalmente à pesquisa sobre a aprendizagem da L2, lidando com as estratégias e processos de aprendizagem e uso, ou seja, o conteúdo da „caixa“ de processos, ao invés de descrições de competência na interlíngua. Embora o interesse na ideia clássica de transferência tenha diminuído, as abordagens de estratégias para a aprendizagem e comunicação de L2 constituíram grandes indústrias nos anos 1980.

Uma das metodologias em que se baseia a interlíngua é a linguística contrastiva, que é uma subdisciplina da linguística que tenta descobrir igualdades, semelhanças e diferenças entre diversas metodologias interlinguísticas. Esta área de investigação inclui ferramentas linguísticas, fins linguísticos tais como aspetos culturais da língua. A comparação linguística pode ser teórica tal como na linguística aplicada (Tekin, 2012).

A linguística contrastiva tem o seu foco na determinação e descrição dos aspetos comuns, das semelhanças e das diferenças entre duas ou mais línguas. A intenção é explicar potenciais influências positivas em virtude de semelhanças e os pontos comuns da língua-alvo e a língua materna, bem como detetar e evitar potenciais fatores perturbadores da aprendizagem pelas diferenças elaboradas. A comparação entre a L1 e a língua-alvo pode ter um papel essencial na compreensão da língua-alvo.

3. O ensino de português para turcos na prática

Introdução

Antes de iniciar o presente capítulo, convém mencionar alguns tópicos relacionados com o assunto visto que são diversos os fatores que têm impacto na aprendizagem de uma língua: externos, internos e individuais. A transferência é um fator interno, tal como o seu grau, segundo Gass e Selinker (1993), que expõem os três fatores que determinam o grau da transferência. Selinker (1972) apresenta, igualmente, a interlíngua como um fator interno. Em contraste com os autores que procuram soluções na conexão entre L1 e L2, Krashen (1982) recusa a interferência e procura a solução no *input*, que é um fator externo. Outros fatores não mencionados neste trabalho são a idade, o género, o contacto do aprendente com a língua-alvo, o nível de conhecimento da língua-alvo, o nível social do aprendente, o grau académico, a formação do aprendente, entre outros.

Independentemente da interlíngua e da transferência, existe uma relação entre a L1 e a L2, por si só, como fator interno porque o domínio da língua materna e de outras línguas anteriores requerem uma maturidade cognitiva que facilite o processo de codificação e decodificação. Portanto, quanto mais afastada é a L2, menor a maturidade cognitiva que iria facilitar a compreensão do *input*.

No caso do turco e do português, trata-se de línguas afastadas. Os aprendentes têm uma maturidade cognitiva bastante baixa, logo, a possibilidade para uma interferência e para a criação de uma interlíngua é mais reduzida devido à grande diferença entre as duas línguas. A única situação em que os alunos precisavam de confirmar para terem a certeza de que não perceberam mal a regra dizia respeito à cortesia (Tu *versus* o Senhor / a Senhora). No turco, a cortesia é formulada na 2ª pessoa do plural como no português antigo; no português moderno é a terceira pessoa do singular como no turco antigo.

Na prática, foi interessante observar os alunos a apresentarem dificuldades na aprendizagem da compreensão de cortesia. Por outras palavras, os alunos sabiam usar frases como «Como está o Senhor?», mas na aula em que posteriormente este assunto foi tratado, os alunos tiveram dificuldades na compreensão da lógica do mesmo.

3.1. Participantes

Este trabalho baseia-se em dois componentes tanto teórico como prático, especialmente devido às circunstâncias limitadas: houve pouco tempo para o ensino, houve poucos alunos e a heterogeneidade da idade e do género do público-alvo dificultou a avaliação dos dados. Assim, a conclusão será relativa à base teórica em que o estudo fundamenta as teorias.

O curso ocorreu do dia 03 de setembro até ao dia 28 de setembro de 2018, com três horas diárias. Quanto aos alunos adolescentes, só foi possível realizar duas horas por dia tendo em conta o cansaço a seguir à escola. O público-alvo, sujeitos deste estudo, é composto por 9 alunos turcos sem conhecimentos da língua portuguesa, com idades compreendidas entre os 12 e os 57 anos e com desigual nível social, cultural e de escolaridade. Os alunos foram inseridos em duas turmas (A e B) de acordo com as faixas etárias. A turma A constituída por 6 alunos do género masculino com idades compreendidas entre os 31 e os 57 anos e é heterogénea na idade dos alunos tal como nas suas escolarizações e níveis sociais. O grau académico dos participantes varia entre licenciado e pós-doutorado. A turma B com 3 alunos jovens entre os 12 e os 14 anos, 2 pertencentes ao género masculino e um ao feminino.

3.2. Material didático utilizado

Como recurso didático para os adultos foi utilizado o livro *Passaporte para Português*¹¹. O manual é composto por 40 unidades em que 10 são direcionadas para o nível A1.1. No início de cada unidade é exposto o vocabulário, há vários exercícios de audição e alguns capítulos contêm pequenos textos e frases com a gramática que será ensinada explicitamente no final de cada capítulo. A seguir à parte inicial de cada capítulo segue-se a parte prática que tem como foco exercícios, nomeadamente jogos didáticos, tais como jogos de ligação, atribuição, preenchimento, etc. No final, o capítulo é composto por uma parte gramatical com exercícios específicos, por exemplo, uma tarefa para cada regra exposta. No final de cada quatro capítulos há uma revisão

¹¹ Kuzka, R. & Pascoal, J. (2014). *Passaporte Para Português, Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel.

que inclui quatro páginas de exercícios de formulação, preenchimento e compreensão auditiva.

O manual escolhido para os adolescentes pareceu-nos um manual mais adequado à sua idade: *Na Onda de Português*¹². Em conformidade com a idade-alvo dos utentes, o livro tem uma estrutura mais simples, com menos exercícios e mais textos face ao livro escolhido para os adultos.

3.3. Metodologia

Antes de iniciar o curso, houve duas opções para construir um plano didático estratégico:

a) Elaborar uma tese sobre um método que possa ser aplicado aos alunos e observar os resultados.

b) Realizar as aulas seguindo um manual e analisar o resultado a partir das teorias existentes.

A elaboração de uma tese segundo a hipótese a) seria mais adequada numa tese de doutoramento, pelo que, neste caso, foi mais conveniente optar pela opção b).

Ao longo deste período, trabalhou-se principalmente com o manual, tendo sido dadas músicas simples em duas das sessões no intuito de os alunos compreenderem a letra. Ao usar o manual, seguiu-se a ordem didática: primeiro a prática, depois a teoria. Conforme a construção, as sessões continham todos os estímulos: ler, ouvir, conversar¹³ e escrever. A língua de instrução, no início, era português seguida do turco, mas, a meio do curso, o instrutor passou a utilizar exclusivamente o português para avaliar as vantagens e desvantagens de cada método.

A questão relevante que colocámos foi a seguinte: Os alunos necessitam de *input*, ou são precisamente as instruções do professor que precisam de servir como *input*?

¹² Ferreira, A. M., Bayan, H. J. (2011). *Na Onda de Português*. Lisboa: Lidel

¹³ Ex.: pergunta – resposta.

3.4. Avaliação do teste

Para obter a média da turma em cada tarefa, adicionámos os pontos que os alunos alcançaram e os pontos máximos, calculando a percentagem das respostas corretas. O teste consistia em seis tarefas, sendo que os alunos precisavam de mostrar conhecimento em vários níveis.

A primeira tarefa consistia na reprodução de vocabulário em que os alunos tinham que preencher as frases ou as seguintes palavras: *tudo bem, obrigado, também, como te chamas, de onde és, muito bem, até logo*. Nesta tarefa a turma teve 40,6% de respostas corretas.

A segunda tarefa era idêntica, também de preenchimento, mas desta vez consistia numa tarefa gramatical em que os alunos deviam colocar “ser” ou “estar”. Nesta tarefa foi obtido 41,2% de quota de respostas corretas.

A terceira tarefa era simplesmente de vocabulário em que foram apresentadas quatro fotografias e os alunos tinham que escrever em português. Esta tarefa serviu, igualmente, para ver se os alunos se empenhavam ou se só participavam nas aulas sem se esforçarem para estudar, revelando falta de vontade.

A quarta tarefa era a mais difícil, pois baseava-se somente na gramática que requeria a construção do possessivo numa frase. Alguns alunos não preencheram nada, outros conseguiram acertar num ou outro ponto. A aluna com a melhor média no teste conseguiu construir quatro frases corretas das seis que totalizavam o exercício. Isto significa que os alunos aprenderam a regra, mas não foram capazes de aplicá-la, e, portanto, a construção em questão não foi adquirida.

A quinta foi uma tarefa de produção em que os alunos tinham que se apresentar, respondendo às seguintes questões: “Quem é?”, “De onde vem?”, “Onde vive?”, “O que está a fazer?”, “Qual é a sua profissão?”, “Quantos filhos tem?”, “Do que é que gosta?”

Nesta tarefa o intervalo de pontos alcançados variou entre zero a oito numa escala de dez pontos. A variedade nesta tarefa foi maior do que nas outras e, assim, mostra que esta parte depende muito do empenho do próprio aluno. Cumprimentar-se e apresentar-se é o essencial do nível A1.1. Os alunos que não escreveram nada nesta

parte também tiveram maus resultados nas outras tarefas, tendo sido os alunos que manifestaram menos interesse na aprendizagem. A média dessa tarefa foi de 27,5 %.

A última tarefa foi a compreensão auditiva que foi retirada do manual e os alunos tiveram uma média de 37,5 % de respostas corretas.

3.5. Avaliação do inquérito e conclusões

A parte principal do questionário foi dirigida ao objetivo desta dissertação, que diz respeito à opinião dos alunos sobre a qualidade e produtividade do curso. Passamos a apresentar os resultados face às questões colocadas.

A primeira questão foi se os alunos conseguiram aprender português. Cinco concordaram, dois concordaram em parte e um aluno discordou. A maior parte pensa que aprendeu.

À questão sobre a efetividade do curso, as opiniões já variaram: metade dos alunos concordaram só em parte, dois concordaram, um discordou e outro discordou totalmente. Ninguém concordou totalmente.

A terceira pergunta do inquérito questionava se o aprendente compreendia os assuntos sem problemas. Dos três aprendentes, um aluno concordou totalmente, outro discordou totalmente e outro discordou, sendo que a maioria concordou em parte e dois concordaram. Este resultado assinala que houve problemas de compreensão nas aulas, mesmo tendo em conta que os alunos possam ter inclinação para evitar uma má avaliação do professor para não o deixar mal diante dos seus orientadores. A avaliação das primeiras três afirmações complementa o teste: os aprendentes foram muito mal sucedidos na tarefa da gramática. No entanto, todos os alunos que frequentaram as aulas com uma certa regularidade indicaram que conseguiram aprender português, independentemente dos erros ortográficos e/ou gramaticais como um erro de declinação.

A quarta questão era sobre se os alunos compreendiam e conseguiam aplicar a matéria. A maioria concordou parcialmente. Com efeito, os aprendentes têm dificuldades na compreensão e aplicação.

As afirmações seguintes eram analíticas e pretendia-se descobrir a razão da performance sub-ótima que pode dever-se à metodologia do professor ou ao manual.

Assim, as duas afirmações seguintes eram sobre o professor. Uma delas questionava se o professor dominava o assunto: três alunos concordaram, dois alunos concordaram absolutamente e em parte e um aluno discordou. Na questão se o professor conseguia transmitir bem o assunto, três alunos concordaram absolutamente, um aluno concordou, outro concordou em parte e, mais uma vez, só um aluno discordou.

As três questões seguintes estavam relacionadas com a língua de instrução. Assim, uma delas questionava se era útil o professor explicar as regras em turco. Três alunos concordaram, um aluno concordou absolutamente, um concordou parcialmente e outro aluno discordou totalmente. Na afirmação «Quando o professor fala só português, *percebo* melhor o assunto», com uma exceção, dois discordaram, um discordou totalmente e um concordou em parte. A última questão sobre este assunto perguntava se quando o professor fala só português, o aluno *consegue aprender* melhor a língua. Comparando com a questão anterior, houve mais alunos que concordaram. A partir da opinião de dois aprendentes, eles aprendem melhor a língua quando o professor fala só na língua-alvo, mesmo que compreendam menos os conteúdos.

O último tópico da parte linguística do inquérito era sobre a didática contrastiva: a afirmação seguinte dizia que a comparação com a gramática turca ajudou à compreensão da matéria. É marcante que nesta afirmação ninguém discordou. Dois alunos concordaram absolutamente e três alunos concordaram e concordaram em parte. Indica, portanto, que os alunos compreenderam as regras com dificuldade, mas todos aproveitaram uma referência à L1. Ninguém discordou da afirmação que é uma boa estratégia iniciar a instrução na língua nativa dos aprendentes e apenas, posteriormente, passar para a língua-alvo.

Na comparação entre o inquérito e o exame, tornou-se visível que os alunos compreenderam a gramática. A compreensão também foi observável pelo professor durante as aulas enquanto os alunos estavam a realizar os exercícios. Neste caso há um problema além da compreensão da língua, ou seja, da linguística. Neste ponto surge a questão: “Aprende-se uma língua a partir da gramática, ou fundamenta-se com a gramática a língua que já foi adquirida?”

Antes de procurar uma resposta a esta questão é preciso distinguir a aprendizagem de aquisição. Os manuais de cursos de línguas, tal como o sistema de avaliação escolar, baseiam-se na gramática que é mais fácil de categorizar: ou o aluno

aprendeu a regra e é capaz de a aplicar ou não aprendeu e não é capaz de a aplicar, de acordo com a tarefa quatro mencionada anteriormente. Quando L1 e L2 são próximas, os alunos podem ter uma certa capacidade cognitiva no conceito linguístico. Quando L1 e L2 não têm qualquer semelhança, como é que os aprendentes vão desenvolver uma capacidade cognitiva na língua-alvo? Neste aspeto será útil comparar a idade da aquisição de L1 com a idade da compreensão da gramática da L1. A compreensão da gramática da L1 requer um bom conhecimento da língua. Quando a L2 é próxima da L1, o aprendente pode recorrer à gramática da L1 para compreender a L2. Qual é a solução do aprendente quando L1 e L2 não têm semelhanças que possam servir como referência na aprendizagem da L2? Nada. O aprendente precisa de conhecimento prático que possa servir como referência prática quando aprende uma nova regra. No caso da sua ausência surgem dois problemas: quando há um fenómeno parecido ou igual na L1, o aluno transfere e surgem erros de transferência; quando não há fenómenos iguais ou parecidos, o aprendente faz erros regulares, os quais se devem, igualmente, à L1.

Em investigações sobre crianças de famílias imigrantes na Turquia, foram registados erros regulares no alemão (Kniffka, 2006). Um exemplo dos erros é que os alunos usam apenas *in* como preposição. No turco, realmente, existe só o sufixo *-de* e *-da*¹⁴ para designar o caso locativo em todos os casos. Em alemão, tal como no português, o locativo não é um caso, é uma preposição variável. *Zu Hause* (em casa), *auf der Schule* (na escola), *im Auto* (no carro), *unter der Dusche* (no chuveiro¹⁵), *in der Küche* (na cozinha), *beim Einkaufen* (nas compras), etc. são exemplos para designar o local em alemão. Os alunos turcos têm mais dificuldades na aquisição desses fenómenos do que outras regras gramaticais. Esse facto é devido a duas instâncias: (i) a falta de aquisição da língua e (ii) a baixa capacidade cognitiva dessa distinção específica. Em comparação entre o erro regular e a transferência, nota-se que ambos os erros surgem da falta de aquisição.

Durante a análise do exame e do inquérito foi mencionado várias vezes que os alunos aprenderam as regras, mas não foram capazes de as aplicar porque não as

¹⁴ A distinção entre *de* e *da* está relacionada com a harmonia vocálica. A sua variação depende exclusivamente da vogal anterior na palavra e não tem funções sintáticas ou semânticas.

¹⁵ Em alemão diz-se «por baixo do chuveiro» para dizer que alguém está a tomar banho.

adquiriram. A distinção entre a aprendizagem e a aquisição e as estratégias para a aquisição de uma língua são abordadas no próximo capítulo como solução da problemática.

4. Propostas de soluções didáticas

Como foi exposto no capítulo dois, a probabilidade para a existência de uma interferência entre duas línguas é maior quando a língua-alvo é uma língua próxima da língua materna ou de uma outra L2 já adquirida. Também foi exposto que o turco e o português mostram diferenças na estrutura básica gramatical e sintática, sendo línguas de duas famílias linguísticas distintas. No capítulo quatro verificou-se que os aprendentes turcos têm outras dificuldades: a compreensão e a aplicação da gramática. Além disso foi mencionado os erros regulares apresentados pelos alunos turcos. Estes erros são devidos à ausência do mesmo na L1 do aprendente. Um dos fatores na aquisição de uma língua é a adequação da aula e do conteúdo ao aprendente: fatores internos, externos e pessoais. Um dos fatores mais importantes é a língua de origem do aprendente que determina o ponto de partida do mesmo. No caso presente em que a L1 não é da família linguística da L2, é preciso estabelecer e desenvolver uma capacidade cognitiva no sistema linguístico da língua-alvo. A capacidade cognitiva surge com a aquisição da língua. Para encontrar uma solução para os fatores que dificultaram a aprendizagem de português por parte dos alunos, é preciso aplicar uma metodologia que se foque mais na própria língua e menos na sua linguística. As abordagens introduzidas na introdução do capítulo são as teorias básicas para o ensino de língua. Nas teorias apresentadas, a aprendizagem da L2 assemelha-se à L1 e, segundo os autores, a aprendizagem da L2 depende da L1. Em contraste com outros linguistas, Krashen (1982) desfoca da L1. Este concorda com Newmark (1966), que propõe um mecanismo para a influência da primeira língua. De acordo com Newmark (idem), a influência da primeira língua não é a inibição proativa, é simplesmente o resultado do desempenho do intérprete antes de ele ter adquirido a nova regra gramatical. O resultado é o "preenchimento", usando conhecimento antigo, fornecendo o que é conhecido para compensar o que não é conhecido. Newmark (1966, p. 81) sugere que a “cura para a interferência é simplesmente a cura para a ignorância: a aprendizagem”. Segundo Krashen (1982), a interferência ocorre quando o aluno aprende a língua-alvo, mas não a adquire. A interferência é, assim, o resultado da falta de aquisição.

4.1. Cinco Hipóteses para a Aquisição de L2

Introdução

O presente capítulo baseia-se sobretudo na teoria de Krashen (1982), que corresponde à abordagem natural de aquisição de uma língua. Além da sua abordagem natural, o mesmo autor apresenta, ainda, os cinco princípios da aquisição, que são princípios complementares à sua abordagem natural.

4.1.1. A distinção aprendizagem-aquisição

A distinção entre aprendizagem e aquisição é talvez a mais fundamental de todas as hipóteses a serem apresentadas aqui. Krashen (1982) afirma que os adultos têm duas maneiras distintas e independentes de desenvolver competência numa segunda língua.

O primeiro caminho é a aquisição de linguagem, um processo semelhante, se não idêntico, à forma como as crianças desenvolvem habilidades na sua primeira língua. A aquisição da linguagem é um processo inconsciente: os adquirentes de linguagem geralmente não estão cientes do facto de que estão a adquirir linguagem, mas estão cientes apenas do facto de que estão a usar a linguagem para comunicação. O resultado da aquisição da linguagem, a competência adquirida, também é inconsciente. Geralmente não estamos conscientes das regras das línguas que adquirimos. Em vez disso, temos uma “sensação” de correção. As frases gramaticais “soam” corretamente, ou “parecem” corretas, e os erros parecem errados, mesmo que não saibamos conscientemente que regra foi violada.

Outras formas de descrever a aquisição segundo Krashen (1982), incluem a aprendizagem implícita, informal ou natural. Em linguagem não técnica, a aquisição é “pegar” uma linguagem.

A segunda maneira de desenvolver competência em uma segunda língua é pela aprendizagem de idiomas. Usaremos o termo “aprendizagem” daqui por diante para nos referirmos ao conhecimento consciente de uma segunda língua, conhecendo as regras, estando cientes delas e sendo capazes de falar sobre elas. Em termos não técnicos,

aprender é “saber” sobre um idioma, conhecido pela maioria das pessoas como “gramática” ou “regras”.

4.1.2. A teoria da ordem natural

Adquirentes de uma determinada língua tendem a adquirir certas estruturas gramaticais mais cedo e outras mais tarde. A aquisição não é homogênea entre todos os indivíduos que adquirem uma determinada língua, no entanto, há semelhanças claras e estatisticamente significativas.

Num exemplo de inglês, Brown (1973) relatou que as crianças que adquiriam o inglês como primeira língua tendiam a adquirir certos morfemas gramaticais, ou funções de palavras, mais cedo do que outros. Por exemplo, a marcação progressiva como em "He is *playing* baseball" e o marcador plural / s / em "two dogs" estavam entre os primeiros morfemas adquiridos, enquanto que a terceira pessoa do marcador singular / s / como em "He lives in New York" e o possessivo / s / “John’s hat” foi adquirido muito mais tarde, chegando a um período de seis meses a um ano mais tarde. De Villiers e De Villiers (1973) confirmaram transversalmente os resultados longitudinais de Brown (1973), mostrando que os itens que este último autor referenciou serem mais precocemente adquiridos no tempo, sendo também os que as crianças tendiam a acertar com mais frequência. Por outras palavras, para os morfemas estudados, a ordem de dificuldade era semelhante à ordem de aquisição.

Publicados os resultados de Brown (1973), Dulay e Burt (1974, 1975) evidenciaram que as crianças que adquirem inglês como segunda língua também mostram uma “ordem natural” para os morfemas gramaticais, independentemente da sua primeira língua. A ordem de aquisição da segunda língua da criança é diferente da ordem da primeira língua, mas diferentes grupos de adquirentes de segunda língua mostraram semelhanças marcantes. Os resultados de Dulay e Burt (1974) foram confirmados por vários pesquisadores (Kessler & Idar (1977); Fabris (1978); Makino (1980)). Após o trabalho de Dulay e Burt, os autores Bailey, Madden e Krashen (1974) relataram uma ordem natural para sujeitos adultos, uma ordem bastante semelhante àquela vista na aquisição de segunda língua em crianças.

4.1.3. A teoria do monitor

Embora haja distinção entre aprendizagem e aquisição, alega-se que os dois processos coexistem no adulto, no entanto Krashen (1982) não explicita a forma como são usados no desempenho da segunda língua. A hipótese do Monitor propõe que a aquisição e a aprendizagem são usadas de maneiras muito específicas. Normalmente, a aquisição “inicia” os nossos enunciados numa segunda língua e é responsável pela nossa fluência. A aprendizagem tem apenas uma função, que é como um monitor ou editor. A aprendizagem entra em jogo apenas para fazer mudanças na forma do nosso enunciado, depois de ter sido “produzido” pelo sistema adquirido. Isto pode acontecer tanto antes de falarmos ou escrevermos, como depois (autocorreção).

Falantes de segunda língua só podem usar regras conscientes quando três condições são satisfeitas. Essas condições são necessárias e não suficientes, isto é, um intérprete pode não utilizar plenamente a sua gramática consciente mesmo quando todas as três condições forem satisfeitas. As condições são as seguintes:

(i) Tempo: para pensar e usar regras conscientes de forma eficaz, um aprendente de segunda língua precisa de ter tempo suficiente. Para a maioria das pessoas, a conversa normal não permite ter bastante tempo para pensar e usar as regras. O uso excessivo de regras na conversa pode levar a problemas, tais como à hesitação ao falar e à desatenção perante o que o interlocutor está a comunicar.

(ii) Foco na forma: para usar o Monitor, efetivamente, o tempo não é suficiente. O intérprete também deve estar focado na forma, ou a pensar na correção (Dulay & Burt, 1978). Mesmo quando temos tempo, podemos estar tão envolvidos com o que estamos a pronunciar que não notamos o modo como estamos a dizê-lo.

(iii) Conhecer a regra: este é um ótimo requisito. A estrutura da linguagem é extremamente complexa. Os alunos estão expostos apenas a uma pequena parte da gramática total da língua, e mesmo os melhores alunos não aprendem todas as regras a que estão expostos. O uso do Monitor resulta no aumento da classificação de itens que são “tardamente adquiridos” na ordem natural, itens que o aprendente aprendeu, mas não adquiriu. Apenas alguns itens podem aumentar de classificação, no entanto, quando o uso do Monitor é pesado, esse aumento na classificação é suficiente para perturbar a ordem natural.

(iv) Os usuários de monitor em excesso: estas são as pessoas que tentam monitorar tudo. São aprendentes que estão constantemente a controlar o seu *output* com o seu conhecimento consciente da segunda língua. Como resultado, tais aprendentes podem falar hesitantemente, muitas vezes autocorrigindo-se no meio das elocuições, e estão tão preocupados com a correção que podem não falar de forma tão fluente.

(v) Os sub-usuários de monitorar: são aprendentes que não aprenderam ou, se aprenderam, preferem não usar o seu conhecimento consciente, mesmo quando as condições o permitem. Sub-usuários normalmente não são influenciados pela correção de erros, podem autocorrigir-se apenas usando uma “sensação” de exatidão, como por exemplo “soa certo”, e dependem completamente do sistema adquirido.

(vi) O usuário ideal do Monitor: o objetivo pedagógico é produzir usuários otimizados, aprendentes que usam o Monitor quando é apropriado e quando não interfere na comunicação. Muitos usuários ideais não usam gramática em conversas comuns, onde podem interferir.

4.1.4. A teoria “*input*”

Levaremos muito mais tempo com esta hipótese do que com as restantes por dois motivos: (i) muito deste material é relativamente novo, enquanto que as outras hipóteses já foram descritas e discutidas em vários livros e artigos publicados anteriormente; (ii) devido à sua importância, tanto teórica quanto prática. A hipótese do *input* tenta responder ao que, talvez, seja a questão mais importante no nosso campo e fornece uma resposta que tem um impacto potencial em todas as áreas do ensino de idiomas.

A questão importante é: como adquirimos a linguagem? Se a hipótese do monitor estiver correta, essa aquisição é central e a aprendizagem é mais periférica, então o objetivo da nossa pedagogia deve ser incentivar a aquisição. A questão de como adquirimos torna-se crucial.

(a) A hipótese do *input* faz a seguinte afirmação: uma condição necessária (mas não suficiente) para passar do estágio i para o estágio $i + 1$ é que o adquirente entende o *input* que contém $i + 1$, onde “entender” significa que o adquirente está focado no significado e não na forma da mensagem.

(b) Evidências que apoiam a hipótese.

Adultos e crianças em aulas formais de idiomas geralmente não têm permissão para um período de silêncio. Eles são frequentemente solicitados a produzir muito cedo a segunda língua, antes de adquirirem competências sintáticas suficientes para expressar as suas ideias. De acordo com a hipótese proposta por Newmark (1966), os aprendentes que são solicitados a produzir antes de estarem “prontos” irão recorrer às regras da primeira língua, isto é, usarão regras sintáticas da primeira língua enquanto estiverem a falar a segunda.

Mais formalmente, um adquirente substituirá alguma regra de L1 por $i + 1$, uma regra da segunda língua, se o adquirente precisar que $i + 1$ se expresse, mesmo que ainda não tenha adquirido. A regra de L1 usada pode ser bastante semelhante à L2 $i + 1$, mas também pode diferir de várias maneiras. Quando as regras L1 e L2 são diferentes, o erro resultante é referido frequentemente como “interferência”. Mas, de acordo com Newmark (1966), não é interferência alguma; não é o resultado da L1 interferir no desempenho da segunda língua, mas o resultado da ignorância – a falta de aquisição de uma regra L2 necessária ao desempenho. No caso particular do turco, esse fenómeno é menos provável.

4.1.5. A teoria do filtro afetivo

A hipótese do Filtro Afetivo demonstra como os fatores afetivos se relacionam com o processo de aquisição da segunda língua. O conceito de um Afetivo.

O filtro foi proposto por Dulay e Burt (1977), e é consistente com o trabalho teórico realizado na área de variáveis afetivas e aquisição da segunda língua, bem como com as hipóteses abordadas anteriormente neste capítulo.

As pesquisas realizadas na última década confirmaram que uma variedade de variáveis afetivas está relacionada com o sucesso da aquisição da segunda língua (Krashen, 1981). A maioria dos estudantes podem ser colocados numa destas três categorias:

(1) **Motivação:** aprendentes com alta motivação geralmente têm uma melhor prestação na aquisição de uma segunda língua (geralmente, mas nem sempre, “integrativo”).

(2) Autoconfiança: aprendentes com autoconfiança e boa autoimagem tendem a sair-se melhor na aquisição de uma segunda língua.

(3) Ansiedade: a baixa ansiedade parece ser propícia à aquisição de uma segunda língua, seja medida como ansiedade pessoal ou de sala de aula.

4.2. A abordagem natural

A abordagem natural é uma teoria elaborada por Krashen e Terrell (1983) e que apresenta o ensino da língua de um modo que varia bastante da metodologia presente na maior parte dos manuais de línguas.

A abordagem natural é uma teoria baseada em quatro princípios:

O primeiro princípio assinala que a compreensão precede a produção, isto é, a compreensão auditiva e de leitura precede as habilidades de falar ou de escrever. A tarefa do instrutor/professor começa por apoiar os seus alunos na compreensão dos materiais. Algumas das implicações deste princípio são: (i) sempre usar a língua-alvo; (ii) o foco da comunicação estar num contexto de interesse para o aluno; e (iii) o objetivo do instrutor é sempre ajudar o aluno a aprender.

O segundo princípio da abordagem natural é que a produção emerge em estágios.

Os estágios têm a seguinte ordem:

1. O aprendente compreende, mas responde não verbalmente.
2. Surgem respostas de palavras únicas.
3. O aprendente responde em combinações de 2 ou 3 palavras.
4. O aprendente usa frases/expressões como “Quero ficar.”; “Quanto custa?”
5. O aprendente usa orações.
6. O aluno é capaz de formular orações e discursos mais complexos.

Em estádios iniciais, não há muita precisão gramatical e esta só se desenvolve lentamente com a comunicação na aquisição. Por essa razão, os alunos não são forçados a falar antes de estarem prontos. Além disso, os erros que não interferem na comunicação não são corrigidos. A correção de erros resulta na aprendizagem, mas a aquisição é exclusivamente o resultado de um *input* compreensível.

O terceiro princípio da abordagem natural, relativamente ao programa do curso, consiste em metas comunicativas. Isto significa que os capítulos estão organizados por assunto em vez de se basearem em estruturas gramaticais. As tarefas têm como foco temas quotidianos em vez de se praticar regras gramaticais específicas. Quando o objetivo comunicacional é alcançado, os aprendentes vão adquirindo uma gramática consistente, mas em exercícios gramaticais. A gramática pode ser aprendida, mas pouco adquirida.

O último princípio indica que os exercícios realizados na sala de aula têm que diminuir o filtro afetivo dos alunos com atividades em que expressem as suas ideias, opiniões, desejos, emoções e sentimentos, sendo isso o foco da aula. O instrutor tem a tarefa de construir um ambiente condutivo à aquisição: um nível baixo de ansiedade dos alunos e uma boa relação com o professor e com os outros professores. Estes requisitos são uma necessidade fundamental para possibilitar a aquisição.

4.2.1. A abordagem natural na prática

Há manuais de imprensas mundialmente conhecidas, como o Cambridge University Press, que produzem livros com base nesta teoria e nos sistemas educativos tal como o International Baccalaureate Organization¹⁶ que aplica a mesma. No manual de aquisição de língua do IB (International Baccalaureate), o foco centra-se no conteúdo e no desenvolvimento de várias competências do aluno¹⁷. São os professores que preparam os conteúdos no enquadramento definido no manual, que são os seguintes:

- Cada unidade tem de se basear num conceito em que os alunos desenvolvam a compreensão concetual, que são as ideias básicas de qualquer assunto. Por exemplo: criatividade, conexão, cultura e comunicação;
- Cada unidade tem de ser contextualizada num um assunto global como a expressão pessoal e cultural, a globalização ou a sustentabilidade;
- As unidades criadas precisam de ter um enunciado de inquérito que resuma a ideia básica da unidade.

Durante cada unidade, os alunos têm de desenvolver uma competência social como, por exemplo, a capacidade de comunicar e de pensar. Neste enquadramento, os

¹⁶ Abreviatura: IBO ou IB para designar o sistema educativo.

¹⁷ IBO (2014). *Middle Years Programme - Language acquisition guide*. Cardiff: IBO UK.

alunos têm de desenvolver a compreensão áudio e visual, bem como a produção escrita e oral. A gramática pode ser utilizada como ferramenta, mas não faz parte do currículo.

Também há uma ou mais investigações que fundamentam este estilo de ensino. Diehl et al. (2000) fizeram uma pesquisa longitudinal sobre a aquisição do alemão em alunos suecos. Os alunos têm como L1 o francês e aprendem alemão como L2, ou são bilíngues.¹⁸ Serão brevemente com o conteúdo de todas as subáreas examinadas da gramática – as semelhanças são maiores que as diferenças.

Os resultados são os seguintes:

1. A aquisição gramatical difere muito das suposições da didática de L2 e não se deve pressupor que uma regra gramatical possa ser aplicada de acordo com o padrão. Como consequência, que seja logo explicada e praticada. A aquisição de uma língua está sujeita a leis internas que não podem ser interrompidas pelo ensino, nem podem ser alteradas. O caminho através de estratégias de aquisição é inevitável; divergências do aprendente são uma parte constituinte do processo de aquisição.

2. Das áreas da gramática investigadas, três mostram uma sequência de aquisição numa ordem fixa: a flexão verbal, a posição do verbo e o caso. Na flexão verbal e no caso existem similaridades claras à ordem de frases em condições naturais de aquisição. Também na posição do verbo existem certas semelhanças, mas há diferenças significativas entre a aquisição de L1 e L2.

3. Em nenhuma dessas três áreas da gramática a aquisição ocorre paralelamente ao programa da gramática escolar. A maior diferença centra-se na aquisição do caso. A aquisição do caso, na maioria dos participantes, começa apenas dois a três anos após o ensino em sala de aula e só é concluído, em casos excepcionais, no nível de maturidade. No caso dos modelos de orações, a diferença mais marcante é a aquisição da inversão sujeito-verbo, que também é retardada por vários anos e está presente no *input* da escola desde o início e é, no entanto, adquirida como o último modelo de oração. Nos verbos, a ordem de aquisição não é afetada, mas o ritmo de aquisição fica muito atrás do programa escolar. As aulas que contrariam esta ordem natural podem suceder por um tempo de curta duração, mas a longo prazo a ordem natural impõe-se.

¹⁸ Diehl, E, Christen, H, Leuenberger, S, Pelvat, I, & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer, pp.359-361.

4. Também na aquisição de géneros e nas marcas de plural há semelhanças marcantes na aquisição natural. Embora não seja possível determinar uma ordem natural, os alunos tentam deduzir cada vez mais as regras formais e flexionais da língua-alvo enquanto também diferenciam as regras mencionadas nas suas interlínguas e língua-alvo.

5. A aquisição de L2 dos participantes ocorre no contexto de uma competência de L1 totalmente desenvolvida. Regras como o plural, o género, a flexão verbal, o adjetivo, as orações e os seus constituintes são familiares da sua L1. Este conhecimento da língua materna deve ser a razão para que tenham omitido assuntos como frases sem verbo, participios infinitos ou artigos em falta. Pronomes e preposições são uma exceção.

6. Além do pré-conhecimento, a transferência positiva mostrou-se muito pouco eficiente e ocorre apenas em situações muito específicos.

7. Aprender em fragmentos/moldes ou “*chunk learning*” mostrou-se muito mais efetivo do que se assumiu. No ensino da língua é comum que *chunk learning* seja aplicado na fase inicial do ensino, mas esta metodologia foi sempre aplicada, especialmente no emprego de regras mais complexas. O uso de *chunks* revela-se, portanto, uma alternativa em situações em que os aprendentes tenham dificuldades na compreensão da gramática em questão. Alunos com um mínimo de “capacidade de aprendizagem de línguas” dependem quase exclusivamente da “aprendizagem modular”.

8. O uso extensivo de *chunks* está presente na aprendizagem informal, em trabalhadores estrangeiros, mas na sala de aula considera-se o uso em situações de aquisição controlada. Obviamente, não é possível colocar em prática a teoria logo após a explicação e a compreensão da mesma. A aquisição natural no contexto escolar também está bloqueada principalmente pela sanção de erros. Por essa razão é que muitos alunos procuram soluções *ad-hoc*: transferência da L1, uso de *chunks* enquanto possível, simplificações e evasões como soluções mais seguras para evitar erros e obter uma boa nota.

4.3. O ensino contrastivo

A linguística contrastiva, segundo Tekin (2012), foca-se na investigação e descrição de aspetos comuns, semelhanças e diferenças entre duas ou mais línguas. O objetivo é facilitar a compreensão e a aprendizagem da língua-alvo através da explicitação de semelhanças ou evitar erros devido aos contrastes entre a L1 e L2. Segundo Tekin (2012), o ensino contrastivo não é uma metodologia explícita, mas sim um fenómeno que está incluído em algumas metodologias. A comparação pode ser feita de maneira explícita ou implícita. Tanto o professor como os alunos podem colocar a língua de origem em contraste com a língua-alvo, dependendo da metodologia aplicada pelo docente. O método de gramática-tradução e o método intercultural são dois exemplos de métodos que incluem a comparação explícita.

O método de gramática-tradução surgiu na corrente do séc. XIX e até hoje tem um uso parcial na didática de língua estrangeira. Este método consiste no conhecimento do vocabulário e da gramática partindo da tradução de frases da língua-alvo para L1 e vice-versa. Neste processo, o professor explica a gramática através de exemplos e fala somente na L1. Assim, o conhecimento da língua tem uma grande importância, mas as competências na língua-alvo não têm uma importância significativa (Tekin 2012). Este método não é ideal para a aquisição de uma língua visto que só ensina a língua sem promover a aquisição, e ignora capacidades como a compreensão e produção oral e escrita, embora usemos este método para facilitar a compreensão da gramática portuguesa.

Na teoria de Krashen e Terrell (1978), a aquisição ocorre através de *input* $i+1$. A fórmula $i+1$ parte do princípio de que i já existe. Mas como é que se estabelece i_0 ? O nível inicial da aquisição tem outros desafios para além dos níveis seguintes: dependendo da distância entre as línguas que o aluno conhece e a língua-alvo, a capacidade cognitiva do aluno na língua-alvo varia. Fenómenos que na língua materna não existem causam problemas na compreensão e erros regulares. Assim, a aplicação de métodos dentro de um outro método pode ser eficaz em termos de facilitar e acelerar a compreensão da estrutura da língua-alvo, o que também comprova o resultado da avaliação do curso (estudo empírico) em que todos os alunos concordaram totalmente ou em parte que uma explicação comparativa é útil. Para além disso, todos os alunos

concordaram na afirmação de que é uma boa solução o professor fazer as aulas iniciais em turco, mas, posteriormente, falar só em português. Assim, é possível apontar que aulas contrastivas podem ser eficazes, especialmente quando as línguas são mais distintas, partindo do princípio de que os aprendentes têm *input* suficiente antes da explicação da gramática para terem uma capacidade cognitiva no domínio que está em questão.

Há mais uma razão determinante para a aplicação do método contrastivo ou comparativo no caso de línguas distintas. Fenómenos linguísticos ao nível sintático parecem inexistentes na L2. Um bom exemplo são os verbos auxiliares *ser* e *estar*. Estes verbos têm a função de ter a informação de pessoa, número e tempo. Embora no turco não existam verbos auxiliares para designar *ser* e *estar*, no turco existe a informação de pessoa, número e tempo numa forma diferente que é a conjugação de adjetivos, nomes e pronomes pessoais. No exemplo de turco e português é fundamental mostrar o fenómeno correspondente para o aluno compreender o assunto.

4.4. O uso de L1 como língua de instrução

Como se verificou nos capítulos 4.1.1., 4.1.4. e 4.2., para adquirir uma língua é inevitável confrontar o aprendente com essa mesma língua para lhe dar a oportunidade ideal para estar exposto a *input*. Muitos autores concordam quanto ao facto de ser positivo o aluno usar a L2 o máximo possível, como por exemplo Cook (2001): uma das funções do ensino de uma língua é a provisão de exemplos na língua-alvo para os aprendentes. Se o professor não assegurar o uso de L2 em sala de aula, a L2 continuará a ser um conjunto de convenções estranhas e arbitrárias, se os alunos não a experimentarem de maneira significativa (Cook, *idem*). Enquanto Krashen (1982) tem uma abordagem da aquisição natural, Cook (2001) dá a ênfase a “diálogos realísticos na sala de aula”, embora não exclua o uso da L1 em sala de aula.

Sobre o uso da L1 em sala de aula, há várias teorias de diferentes autores. Um exemplo de inclusão da L1 no currículo é o ensino alternado de língua em que o ensino de L1 e L2 são mesmo alternados. A alternância, tal como a constelação dos aprendentes, depende do modelo. Dois exemplos são o *Two-way Model* (Rhodes,

Christian, & Barfield, 1997) e *Reciprocal Language Teaching* (Hawkins, 1987). Um outro tipo de inclusão da L1 no ensino é o uso do mesmo em sala de aula. Um exemplo para este tipo de modelo é o *New Concurrent Method* em que o professor muda de um idioma para outro em pontos-chave de acordo com regras específicas (Jacobson, 1990). A mudança ocorre, por exemplo, quando os aprendentes se distraem ou quando um aluno é elogiado ou repreendido. Ou o professor pode, ainda, mudar para a L1 enquanto estiver a rever uma lição. Assim, o fenómeno quotidiano de bilingues “*code-switching*” entra na sala de aula e torna-se uma situação real de L2 em que ambas as línguas são usadas simultaneamente.

Um outro modelo é o *Community Language Learning* (CLL) (Curran, 1976). Este modelo destina-se ao nível inicial em que os aprendentes falam na L1 e o professor traduz para a L2. O método que nós aplicámos nas nossas aulas pode ser considerado como uma metodologia: o professor usou a língua portuguesa como língua de instrução e traduziu tudo para o turco. Após diversos usos de frases básicas como “Abram os livros”, deixou de traduzir. Os alunos traduziram entre si; o professor traduziu só quando ninguém se lembrava da tradução. Na introdução de expressões que na tradução literal não faziam sentido, também foi preciso descrevê-las. Neste ponto, usámos o turco para explicar o sentido das expressões, de modo a acelerar o processo de compreensão. Foi um desafio persuadir os alunos a aceitar regras gramaticais e expressões que do ponto de vista de um nativo turco não fazem sentido. Alguns exemplos são a existência de *ser* e *estar*, a existência de concordância de género, expressões como *ter idade* e outras combinações com verbos auxiliares, a construção do possessivo, o futuro ir + infinitivo, entre outros. Assim, avançou-se mais rápido na parte teórica e houve mais tempo para a parte prática, que, em nossa opinião, é mais relevante para a aquisição da língua.

Ao usar a L1 na sala de aula, tentámos atingir as vantagens que resultam do uso da L1, porque a língua da sala de aula deve ser a língua-alvo para garantir o máximo *input* possível aos aprendentes. Cook (2001) enumera quatro finalidades que o uso da L1 na sala de aula pode ter:

A primeira vantagem, segundo Cook (2001), é a **eficiência**: o uso de L1 torna a aula mais eficaz? Nos exemplos dados, nas aulas exemplares o uso da língua turca deu uma eficiência às aulas. Na conjugação de *O Senhor / A Senhora* foi inevitável usar a

língua turca porque no turco a cortesia é feita através da segunda pessoa plural e em português é através da terceira pessoa singular. A cortesia foi utilizada em diálogos e em exercícios que faziam a parte de aquisição: o primeiro passo de cada unidade. Os alunos aplicaram-na ao imitar os exemplos sem grande problema e compreenderam o significado. Na parte de aprendizagem, quando os alunos viram *O Senhor / A Senhora* junto com *ele / ela*, mostraram dificuldades na compreensão. Neste ponto, foi fundamental aplicar uma metodologia contrastiva ou comparativa e usar o turco como língua de instrução. É uma regra básica e plausível: a cortesia é feita na terceira pessoa singular, mas para quem conhecia a cortesia exclusivamente na segunda pessoa do plural, este fenómeno altera a realidade do aprendente de forma radical.

A segunda vantagem é a **aprendizagem**: o uso de L1 na sala de aula ajuda os aprendentes a aprenderem a L2? No exemplo dado acima, é visível que o uso da L1 não só dá mais eficiência como também contribui para a aprendizagem da L2.

A terceira vantagem é a **naturalidade**: os participantes sentem-se mais confortáveis com algumas funções gramaticais ou tópicos na primeira língua do que na segunda? Especialmente para o uso real das duas línguas e no *code-switching*, este aspeto tem muita relevância.

A última vantagem mencionada é a **relevância externa**: a questão básica deste fenómeno é se o uso da L1 na sala de aula é relevante para o dia-a-dia dos alunos. Este ponto é relevante quando os aprendentes vivem num país onde se fala a língua-alvo. Quando o professor fala sobre um assunto que será útil no quotidiano dos aprendentes, mas é preciso transmitir uma informação além do vocabulário aprendido, o professor pode também usar a L1 sem desperdiçar tempo em que poderá usar a língua-alvo para fornecer *input* aos seus alunos.

6. Conclusão

Neste trabalho, foram expostos os diversos aspetos do ensino de língua: a) quanto mais afastados são L1 de L2, menor é a capacidade cognitiva dos aprendentes na L2 e mais aquisição é preciso; b) na fase inicial do ensino de língua pode-se usar L1 sendo L2 a língua de instrução e L1 utilizada só como um recurso em situações em que L1 contribui para o ensino de L2; c) o ensino contrastivo pode ser útil também, mas deve ser aplicado corretamente. O ideal para isso é um bom domínio da L1 por parte do professor, tal como da L2, para poder colocar em contraste as duas línguas.

Quanto à avaliação dos participantes do curso realizado para o estudo empírico: se o curso correu bem e o professor conseguiu transmitir bem a matéria, porque é que os alunos tiveram resultados tão baixos? Houve duas razões que impediram bons resultados no teste final. A primeira razão é o facto de os alunos chegarem ao curso já cansados: o trabalho, a família e as suas dúvidas familiares e pessoais. Houve também muitas faltas devido a razões pessoais, o que reforçou ainda mais as dificuldades de aprendizagem. Além disso, a maioria também não estudou ou estudou pouco em casa, pelo que as aulas não chegaram para ter uma boa avaliação, o que foi o caso da maioria dos alunos. Com mais horas de aulas esse problema também podia ser resolvido. Infelizmente, não tivemos a oportunidade de prolongar a data final do curso.

Com este trabalho, parece poder concluir-se que o professor deve variar as suas aulas: o *input* da L2 é essencial para a aquisição, mas é importante ensinar a gramática para dar aos alunos o conhecimento linguístico para a monitorização. Enquanto que é importante o *input* e a prática na L2, também há situações em que é útil usar a L2 para explicar ou traduzir certos fenómenos. Dependendo da L1 do público-alvo, pode ser útil ou também pode causar confusão aos alunos usar o método contrastivo para explicar fenómenos gramaticais. Todos os aspetos mencionados podem facilitar o ensino e a aprendizagem da L2, tal como podem ser inúteis. A eficiência de cada método depende: a) do nível de proficiência do aluno; b) da idade do aluno; e c) da L1, L2, L3, etc. que os alunos dominam.

7. Bibliografia

Bibliografia essencial:

Bailey, N. Madden, E. Krashen. S. D. (1974). Is There a „Natural Sequence“ in Adult Second Language Learning? in *Language Learning - A Journal of Research in Language Studies*. Volume 24 Issue 2, pp. 235-243. Michigan: University of Michigan.

Bell, J. D. (1977). *Peasants in Power: Alexander Stamboliski and the Bulgarian Agrarian National Union, 1899–1923*.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. London: George Allen & Unwin.

Çolak, F. (2013). Bulgaristan Türklerinin Türkiyeye göç hareketi (1950-1951). in: *Tarih Okulu Ilkbahar-Yaz 2013* (Journal of History School). Nr. XIV. pp. 113-145. Izmir

Detrez, R. (2014). *Historical Dictionary of Bulgaria*. usa: Rowman & Littlefield. p. 346.

Diehl, E, Christen, H, Leuenberger, S, Pelvat, I, & Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer, pp.359-361.

Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S.D. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press. p. 150 downloaded from <http://libgen.me/view.php?id=827673>

Duarte, Inês. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos da Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Fabris, M. T. (1978). *The Acquisition of English Grammatical Functors by Child Second Language Learners*. TESOL quarterley 12:4. 482-83.

Ferreira, A. M., Bayan, H. J. (2011). *Na Onda de Português*. Lisboa: Lidel

Gass, S. M. & Selinker, L. (1993). *Language transfer in language learning*, Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

Jakobson, R. (1990). *Codeswitching as a worldwide phenomenon*. New York: Peter Lang.

Kessler, C & Idar, I. (1977). *The Acquisition of English syntactical structures by a Vietnamese child*. Paper presented at the Los Angeles Second Language Research Forum.

Kniffka, G. (2006). Sprachförderung zwischen Theorie und Praxis: Neue Wege in der Lehrerbildung. In: Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa (Hgg.), 2006. *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. First internet edition July 2009 (Disponível na página: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf, visitado em 2019-03-16.)

Krashen, S. Terrell, T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. UK: Prentie Hall.

Kuzka, R. & Pascoal, J. (2014). *Passaporte Para Português, Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel.

Makino, T. (1980). *Acquisition order of English morphemes by Japanese adolescents*. Tokyo: Shinozaki Shorin Press.

Moser-Weithmann, B. (2001). *Türkische Grammatik*. Hamburg: Buske, H.

Newmark, L. (1966). How not to interfere with language learning. In: *Language Learning: The Individual and the Process*. International Journal of American Linguistics 40: 77-83.

Rhodes, N.C., Christian, D., Barfield, S. (1997). Innovations in immersion: The key school two-way model. In R. K. Johnson & M. Swain (eds.), *Immersion education: international perspectives* (pp. 265-83). Cambridge: Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3 p.209.

Tekin, Ö. (2012). *Grundlagen der kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

Yılmaz, N. & Demir, E. (2002). Ural-altay ve altay dil teorisi, Ural-Altay Dilleri ve Altay Dilleri Teorisi. In *Türkler*, vol. I, pp. 394-402, Ankara: Yeni Türkiye yay.

Bibliografia digital:

Cnnturk.com. (2017). *Osmanlı'dan 15 Temmuz'a Türkiye'nin darbeler tarihi*. Istanbul: Demirören. (Disponível na página: <https://www.cnnturk.com/turkiye/osmanlidan-15-temmuza-turkiyenin-darbeler-tarihi?page=2>, visitado em 2018-11-06.)

Cook, V. (2001) Using the First Language in the Classroom. Draft of paper in CMLR 2001 (Disponível na página: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/L1inClass.htm>, Visitado em 2018-12-14)

Cook, V. (2006). *Interlanguage, multi-competence and the problem of the 'second' language*. University of Newcastle upon Tyne. (Disponível na página: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/ILMC&L2.htm>, Visitado em 2018-12-14)

Dryer, M. S. & Haspelmath, M. *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (Disponível em: <http://wals.info>, Visitado em 2018-12-16.)

Uchatius, Blasberg, Balci. (2006). *Ist die Rütli noch zu retten?* Hamburg: Zeit Online. (Disponível na página: <https://www.zeit.de/2006/15/Schule>, Vistado em 2018-11-04.)

Bibliografia complementar:

Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching* (4th edition), London: Routledge.

Krashen, Stephen. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Canada: Pearson Education.

Tavares, A. (2008). *Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.

Silva, B. D. G. da (2017). *Imagens recíprocas de estudantes universitários portugueses e turcos: Para uma mediação intercultural entre Portugal e Turquia*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Dissertações:

Stsepaniuk, Anzhalika. 2014. Método de ensino de português para falantes de russo: proposta de materiais didáticos bilingues. Lisboa: FCSH, UNL.

Do Carmo, Ana. 2015. Ensino de Português como Língua Estrangeira a Alunos Adultos: Prática Pedagógica, Manuais e o Papel do Professor. Lisboa: FCSH, UNL

Bento, Carla. 2013. Aquisição de Português Língua Não Materna – o conjuntivo na interlíngua de falantes nativos de neerlandês. Lisboa: FCSH, UNL

Rocha, Íris. 2013. Português Para Alunos Japoneses: Propostas Didáticas. Lisboa: FCSH, UNL

1 - Preencha o diálogo.



- Olá, bom dia! _____?
- Bem, _____. E tu?
- _____. Chamo-me Tiago.
E tu, como _____?
- _____ é João. És português?
- Não, não sou português. Sou turco. E tu? _____?
- Sou português. Muito _____!
- Muito _____. Até _____!
- Até _____!

2 - Coloque ser ou estar.

- Eu _____ da Alemanha.
Hoje _____ muito doente. (tu)
_____ em casa? (tu)
Onde _____ o hospital?
_____ na aula de português. (nós)
_____ no parque com as crianças (nós). _____ muito felizes
(eles).
Ronaldo _____ um bom jogador.
Os alunos _____ turcos. Eles _____ da Turquia.

3 - Escreva as cores correspondentes.



uma maçã _____

um carro _____

ur _____



um gato _____

8. Anexos

6 - Ouça o diálogo e complete com as palavras que faltam

A: Patrícia, tu _____ um gato?!

B: Tenho, tenho!

A: Como é? É bonito?

B: É muito bonito. Tem um olho azul e um _____.

A: _____ é que é azul? O direito ou o _____?

B: Não sei bem qual é. _____ que é o direito.

(Passaporte para Português, P.58)



Kurs deęerlendirme anketi
Avaliação do curso

Docente: mer Faruk Yıldız

đrenci hakkında bilgi:

Informações do aluno:

Yaş:

Idade: _____

Cins:

Género: _____

Tahsil:

Habilitação: _____

Kurs bařında Portekizde bulunduđunuz sre:

Tempo de estadia em Portugal no início do curso: _____

Portekize gelmeden yurt dıřında yařadınız mı?

Antes de vir para Portugal já viveu no estrangeiro? _____

Bildiginiz yabancı diller:

As línguas estrangeiras que conhece: _____

Aşağıdaki soruları lütfen kurs hakkındaki düşüncelerinize göre yanıtlayınız.

Por favor preencha a tabela conforme à sua opinião do curso.

- 1) **Tam katılıyorum** Concordo totalmente
 2) **Katılıyorum** Concordo
 3) **Kısmen katılıyorum** Concordo em parte
 4) **Katılmıyorum** Discordo
 5) **Hiç katılmıyorum** Discordo totalmente

A	1	2	3	4	5
Kursta portekizce öğrenebiliyorum. No curso consigo aprender português.					
Kursu efektif degerlendirebiliyorum. Consigo aproveitar o curso efectivamente.					
Konuyu zorlanmadan anlıyorum. Compreendo o assunto sem problema.					
Konuyu anlıyorum ve uygulayabiliyorum da. Compreendo a matéria e consigo aplica-la.					
Hoca konuya hakim. O professor domina o assunto.					
Hoca konuyu öğrenciye iyi aktarabiliyor. O professor consegue transmitir bem a matéria.					
Hocanın konuyu türkçe anlatması ise yarıyor. É útil que o professor use o turco para explicar os conteúdos.					
Hocanın türkçe grameri ile kıyaslayarak anlatması anlamamda yardımcı oluyor. Que o professor compara a gramática com a turca ajuda a compreensão.					
Hoca sırf portekizce konusunca dersi daha iyi anladım. Quando o professor fala só português, percebo melhor o assunto.					
Hoca sırf portekizce konusunca dili daha iyi öğrenebildim. Quando o professor fala só português consigo aprender melhor a língua.					
Ders performansını maximize etmek için ilk dersleri türkçe anlatıp, sonradan ama hocanın sırf portekizce konuşulması makul bir çözüm. É uma boa solução o professor fazer as aulas iniciais em turco, mas depois falar só português.					
B					
Portekizi / Portekizlileri seviyorum ve bu yüzden portekizceyi öğrenmek için çaba gösteriyorum. Gosto de portugal / dos portugueses e por isso estou motivado para aprender português.					
İçinde yasanılan bir ülkede her halükarda dilini öğrenmek gereklidir. É importante aprender a língua do país em que se está independentemente das circunstâncias.					

4. veya 5. seçeneği seçtiklerinizde lütfen nedenini yazınız.

Quando preencheu 4 ou 5 por favor escreva a razão.

Hangi mevzuda özellikle zorlandınız?

Em que assunto teve mais dificuldades?

Kurs hakkında belirtmek istedikleriniz

Comentários à volta do curso

CORREÇÃO DE **8*** EXAMES

1 - Preencha o diálogo.



- Olá, bom dia! **3** ?
- Bem, **6** . E tu?
- **3** . Chamo-me Tiago.
E tu, como **3** ?
- FF é João. És português?
- Não, não sou português. Sou turco. E tu? **2** ?
- Sou português. Muito **1** !
- Muito **11** . Até **4** !
- Até **4** ! 40,6 %

2 - Coloque ser ou estar.

- Eu **7** da Alemanha.
Hoje **3** muito doente. (tu)
1 em casa? (tu)
Onde **4** o hospital?
4 na aula de português. (nós)
4 no parque com as crianças (nós). **2** muito felizes (eles).
Ronaldo **5** um bom jogador.
Os alunos **2** turcos. Eles **1** da Turquia. 41,2 %

3 - Escreva as cores correspondentes.



uma maçã **3**



um limão **2**



um carro **6**



um gato **5**

50%

4 - Por favor faça frases usando o possessivo.

este + carro + eu. 1

esta + casa + tu. 0

esse + livro + o aluno. 1

a sala 201 + nós + sala de português. 1

eu + carro + ser preto. 2

tu + profissão + ?. 1 12,5 %

5 - Escreva um texto sobre si:

Quem é? De onde vem? Onde vive? O que está a fazer? Qual é a sua profissão? Quantos filhos tem? De que é que gosta? (As informações podem não ser corretas)

4, 5, 0, 1, 8, 0, 4, 0. 27,5 %

6 - Ouça o diálogo e complete com as palavras que faltam

A: Patrícia, tu — um gato?! 3

B: Tenho, tenho!3

A: Como é? É bonito?

B: É muito bonito. Tem um olho azul e um — . 5

A: 5— é que é azul? O direito ou o 1— ?

B: Não sei bem qual é 1 — que é o direito. 37,5 %

(Passaporte para Português, P.58)

(* Devido à doença um aluno não esteve presente na semana do teste e não conseguiu realizar o teste e preencher o inquérito na semana seguinte pela mesma razão. Por isso são oito avaliações no total.)

Aşağıdaki soruları lütfen kurs hakkındaki düşüncelerinize göre yanıtlayınız.

Por favor preencha a tabela conforme à sua opinião do curso.

AVALIADO POR 8 ALUNOS.

- 1) **Tam katılıyorum** Concordo totalmente
- 2) **Katılıyorum** Concordo
- 3) **Kısmen katılıyorum** Concordo em parte
- 4) **Katılmıyorum** Discordo
- 5) **Hiç katılmıyorum** Discordo totalmente

A	1	2	3	4	5
Kursta portekizce öğrenebiliyorum. No curso consigo aprender português.		5	2	1	
Kursu efektif degerlendirebiliyorum. Consigo aproveitar o curso efectivamente.		2	4	1	1
Konuyu zorlanmadan anlıyorum. Compreendo o assunto sem problema.	1	2	3	1	1
Konuyu anlıyorum ve uygulayabiliyorum da. Compreendo a matéria e consigo aplica-la.		3	4		1
Hoca konuya hakim. O professor domina o assunto.	2	3	2	1	
Hoca konuyu öğrenciye iyi aktarabiliyor. O professor consegue transmitir bem a matéria.	3	2	2	1	
Hocanın konuyu türkçe anlatması ise yarıyor. É útil que o professor use o turco para explicar os conteúdos.	2	3	2		1
Hocanın türkçe grameri ile kıyaslayarak anlatması anlamamda yardımcı oluyor. Que o professor compara a gramática com a turca ajuda a compreensão.	2	3	3		
Hoca sırf portekizce konusunca dersi daha iyi anladım. Quando o professor fala só português, percebo melhor o assunto.*	1		1	2	1
Hoca sırf portekizce konusunca dili daha iyi öğrenebildim. Quando o professor fala só português consigo aprender melhor a língua.*	1	1	2	1	1
Ders performansını maximize etmek için ilk dersleri türkçe anlatıp, sonradan ama hocanın sırf portekizce konuşulması makul bir çözüm. É uma boa solução o professor fazer as aulas iniciais em turco, mas depois falar só português.*	1	2	3		
B					
Portekizi / Portekizlileri seviyorum ve bu yüzden portekizceyi öğrenmek için çaba gösteriyorum. Gosto de portugal / dos portugueses e por isso estou motivado para aprender português.	3	3			1
İçinde yasanılan bir ülkede her halükarda dilini öğrenmek gereklidir. É importante aprender a língua do país em que se está independentemente das circunstâncias.	6		1		

(*por várias dificuldades como falta de motivação, falta de horas e cansaço dos alunos por terem aulas a seguir à escola, não foi possível realizar as aulas só em português para os alunos jovens. Por isso não podiam avaliar os 3 alunos jovens.)