

ESTRATÉGIAS DE MARCAÇÃO DO GÊNERO POR APRENDENTES DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

GENDER MARKING STRATEGIES BY LEARNERS OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

ESTRATEGIAS DE MARCACIÓN DE GÉNERO POR ESTUDIANTES DE PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*Nelson Maurício ERNESTO**

*Margret CHIPARA***

*Diocleciano NHATUVE****

Resumo: Este estudo estabelece padrões de ocorrência de desvios em relação ao Português Europeu sobre a marcação do Género, apoiando-se num corpus-amostragem de frases recolhidas em textos escritos produzidos por estudantes da Universidade do Zimbabué, em processo de aquisição do Português como uma Língua Estrangeira (PLE), o que constitui a sua interlíngua. A pesquisa procura também equipar o professor de com alguns subsídios para o tratamento destes “erros” na aula de PLE, em função de investigações científicas anteriormente realizadas, e com relativo sucesso, sobre a interlíngua não fossilizada de aprendentes de Português como Língua Não Materna.

Palavras-chave: Marcação do Género. Interlíngua. Fossilização. Aquisição e Ensino de Língua Estrangeira.

Abstract: This study establishes deviations patterns occurrences in relation to the European Portuguese on the marking of gender, supported by a corpus-sampling of sentences collected in written texts produced by students from the University of

* Doutor em Ensino do Português pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal), Leitor do Instituto Camões (Lisboa, Portugal) em parceria com a Universidade Eduardo Mondlane (Maputo – Moçambique); afeto na Universidade de Cape Town (África do Sul), desde 2015. Docente efetivo na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique, desde 2001. Contatos: nelson74@portugalmail.pt; nelernest@yahoo.com.br

** BA Honours French and Portuguese; Postgraduate Diploma in Translation; MPhil (Arts) in Portuguese Language Mozambican Literature (Docente permanente na Universidade do Zimbabué). Contato: amaitz@gmail.com

*** Licenciatura em Ensino do Português, Mestrado em Ciências de Comunicação, especialização em linguística portuguesa aplicada (Leitor de Português na Universidade do Zimbabué). Contato: djrnhatuve@gmail.com

Zimbabwe within the acquisition of Portuguese as a Foreign Language (PFL) process, which is their interlanguage. The research also seeks to equip the teacher with some subsidies for the analysis of these “errors” in a PFL class, from previously conducted scientific researches, and with some degree of success, on not fossilized interlanguage of Portuguese as a Foreign Language learners.

Keynotes: Gender Marking. Interlanguage. Fossilization. Foreign Language Acquisition and Teaching.

Resumen: Este estudio establece patrones de ocurrencia de desvíos en relación al Portugués Europeo sobre la marca del Género, apoyado en un corpus-muestra de frases, recogidas en textos escritos producidos por estudiantes de la Universidad de Zimbabwe, en proceso de adquisición del Portugués como Lengua Extranjera (PLE), que constituye su interlengua. La investigación busca también equipar al profesor con algunas ayudas para el tratamiento de estos “errores” en el aula de PLE, en función de investigaciones científicas anteriormente realizadas, y con relativo éxito, sobre la interlengua no fosilizada de aprendientes de Portugués como Lengua No Materna.

Palabras clave: Marcación de Género. Interlengua. Fossilización. Adquisición y Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Introdução

O presente texto tem por objetivo, por um lado, descrever desvios em relação ao Português Europeu (PE) sobre a marcação do género recolhidos em textos escritos por estudantes universitários zimbabueanos entre os anos 2012-2016, aprendentes do Português como uma Língua Estrangeira (PLE). Por outro, esta pesquisa procura avançar estratégias de ensino para o tratamento dos “erros” identificados na aula de PLE. O seguinte excerto do artigo de Swan (2002) com o título *seven bad reasons for teaching grammar - and two good reasons for teaching some* serviu sempre de inspiração e força motivadora para a realização deste estudo:

... Knowing how to build and use certain structures makes it possible to communicate common types of meaning successfully. Without these structures, it is difficult to make comprehensible sentences. We must, therefore, try to identify these structures and teach them well [...] In some social contexts, serious deviance from native-speaker norms can hinder integration and excite prejudice – a

person who speaks ‘badly’ may not be taken seriously, or may be considered uneducated or stupid. Students may, therefore, want or need a higher level of grammatical correctness than is required for mere comprehensibility. Potential employers and examiners may also require a high – often unreasonably high – level of grammatical correctness (SWAN, 2002, p. 52).

A Universidade da Rhodesia foi criada a 01 de Janeiro 1971 e resulta de uma incorporação da “University College of Rhodesia and Nyasaland” criada em 1955. Com a independência do Zimbabué em 1980, a Universidade da Rhodesia se tornou Universidade do Zimbabué (cf. UNIVERSITY OF ZIMBABWE, 2012). Nesta instituição de ensino, existe uma longa tradição de ensino da Língua Portuguesa (LP) como um curso de graduação de mais de quarenta anos, segundo informações oficiais recolhidas e, excetuando alguns estudos (ERNESTO, 2015; ERNESTO, 2016), não parece haver outras pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem do PLE nesta universidade da África subsaariana.

1 Perspetivas sobre Aquisição de Língua Não Materna

As posições em relação à definição de uma Língua Não Materna (LNM) não são convergentes (cf. MOREIRA E PIMENTA, 1999). No entanto, parece haver uma certa unanimidade em considerar, por oposição, que uma LNM não é uma Língua Materna (LM), ou seja, a primeira língua a ser adquirida naturalmente pelo falante após a nascença. Assim sendo, a LNM vai englobar a Língua Segunda (LS) e a Língua Estrangeira (LE), diferindo estas duas pelo estatuto ou função que desempenham na comunidade linguística. Com efeito, a LS por apresentar determinadas funções e estatutos dentro da comunidade linguística tais como ser língua de ensino, dos órgãos de comunicação social e língua oficial entre outros, tende a diferenciar-se da LE que não abarca nenhum estatuto sociopolítico na comunidade linguística, sendo aprendida em contexto formal para satisfação de interesses pessoais ou incremento de saberes e propiciar a interação social (cf. MOREIRA e PIMENTA, 1999). A distinção entre LS e LE é esclarecida por Leiria (2005) nos seguintes termos:

(...) o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto o termo LE deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas da escola (LEIRIA, 2005, p. 1).

Conforme se pode notar a distinção entre a LS e LE é analisada em termos do local em que cada uma destas línguas é usada e das funções sociais e comunicativas que a comunidade linguística a atribui. Por outro lado, a perspectiva de que, no âmbito de LE, a aquisição é um processo inconsciente que ocorre, normalmente, em ambiente natural enquanto que aprendizagem é um processo consciente que se desenvolve, predominantemente, em contexto de instrução formal (cf. KRASHEN, 1985) parece ser falível, pois mesmo no consciente (aprendizagem formal), há interferência do inconsciente (aquisição), quando o aprendente desenvolve empreendimentos cognitivos sobre as tarefas da LE que lhe são apresentadas pelo seu professor (ELLIS, 1987). Oxford (1990, p. 4) esclarece este aspeto nos seguintes termos:

Some specialists even suggest that learning cannot contribute to acquisition, i.e., “conscious” gains in knowledge cannot influence “subconscious” development of language. However, this distinction seems too rigid. It is likely that learning and acquisition mutually exclusive but are rather parts of potentially integrated. Our knowledge about what is conscious and what is subconscious is too vague for us to use the learning-acquisition distinction reliably” (OXFORD, 1990, p. 4).

Nesta ordem de ideias, o presente estudo não adota a distinção entre aprendizagem e aquisição, pelo contrário, usa estes termos de forma alternativa sempre que se referir à obtenção de conhecimentos na LE por parte dos seus aprendentes.

1.1 Teoria Geral de Aquisição de Língua Estrangeira

Na sua maioria, os estudos sobre a Aquisição de Língua (FROMKIN, *et al.*, 2007; ELLIS, 1987; ELLIS, 2003; LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991) tomam como ponto de partida a perspectiva da Linguística entendida como estudo da ciência da linguagem (FROMKIN, *et. al.*, 2007). A linguagem, por sua vez, configura-se como sistema de conhecimentos regidos por propriedades genéticas que se encontram no cérebro do Homem e facultam a aquisição da língua (CHOMSKY, 1986). Deste modo, língua irá corresponder à materialização destes conhecimentos implícitos na mente Humana (linguagem) por via da fala cujo produto é reconhecido por uma comunidade de falantes que a perpetuam sincrónica e diacronicamente (RAPOSO, 1992; FROMKIN, *et. al.*, 2007; CHOMSKY, 1986). Com este processo adquire-se uma primeira língua que é chamada Língua Materna (LM), justamente por se tratar daquela língua que a criança adquire e que pode coincidir ou não com a língua oficial do país. Excetuando alguns casos de bilinguismo, a aquisição de uma Língua Segunda (LS) ocorre após o indivíduo ter adquirido a sua LM e ser proficiente nessa sua LM. Isto demonstra que o fator idade interfere, de forma significativa, na aquisição da LS, pois o indivíduo só a aprende a sua LS após ter adquirido a LM, o que significa que haverá um lapso de tempo entre essas aquisições (FROMKIN, *et. al.*, 2007).

Na generalidade, a teoria de Aquisição de Língua Segunda (ALS) sustenta que a LS é adquirida através de um processo gradativo conducente ao uso da norma linguística que se pretende alcançar (língua-alvo). Este processo gradativo é dominado por hipóteses linguísticas, as estruturas de desenvolvimento, que são os reflexos instáveis da língua-alvo, imediatamente abandonados no decurso do processo de ALS (STROUD, 1997). Estas hipóteses linguísticas avançadas pelo aprendente de LS configuram a interlíngua, isto é, “the language system that the learner constructs out of linguistic input to which he has been exposed” (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991: 60). Ou seja, a interlíngua refere-se à língua que o aprendente já tem apreendida após ao seu ensino. Fromkin, *et. al.* (2007, p. 347) sustentam que, do mesmo modo que aprendentes de uma LM passam

por estágios de aprendizagem, os aprendentes de LS também passam por esses estágios e, da mesma forma que os aprendentes de LM, constroem gramáticas resultantes da exposição linguística a que estiveram sujeitos, os aprendentes de LS também fazem o mesmo. Por isso, apesar das produções linguísticas dos aprendentes de LS apresentarem desvios gramaticais em relação à língua-alvo, esses desvios gramaticais não são quaisquer, obedecem a regras.

Na visão de Stroud (1997), a gramática da interlíngua pode estabilizar-se, desencadeando a fossilização, isto é, situação em que se verificou uma interrupção do processo de aquisição da LS, “resultando num sistema de interlíngua mais estável, porém incompleto ou não-nativo” (STROUD, 1997, p. 14). Na perspectiva deste autor a fossilização é mais evidente em falantes adultos, podendo também ser encontrada em crianças em fase final de aquisição de LS. O repertório linguístico da fossilização passa a assumir o sistema linguístico implícito do falante. No entanto, no âmbito da teoria e ensino de LS, há pesquisas que demonstram ser possível aceder a esta gramática implícita do falante através da explicitação da gramática da interlíngua que, de forma errônea, se fossilizou (DUARTE, 1993; JAMES, 1998; ERNESTO, 2001).

2 A Marcação do Género

Neste ponto, analisamos, de forma contrastiva, as regras do Português Europeu sobre a aplicação do género e as estratégias de marcação deste traço morfológico pelos estudantes universitários zimbabueanos, aprendentes do Português como Língua Estrangeira. Em função dos padrões de ocorrência de “erros” de concordância nominal do nosso corpus-amostragem, cuja a organização de dados partiu de Ferreira (2013), procuramos propor as hipóteses explicativas da manifestação dos desvios com o género em relação à variante-padrão de referência, o Português Europeu (PE).

As frases que constituem o nosso corpus-amostragem são no total 73 e foram isoladas em textos escritos de atividades sobre a Produção Escrita de estudantes que frequentaram o curso de Bachelor of Applied Arts General com a Língua Portuguesa na Universidade do Zimbabué, entre os anos 2012-2016 (cf. Anexo I: Corpus-

amostragem). Estes registos escritos foram captados em textos dos estudantes dos três anos de frequência deste curso, nomeadamente 1º ano (POBI) com de 8 frases; 2º ano (POBII), com cerca de 25 frases; finalmente 3º ano (POBIII), com 40 frases. Há no total cerca de 59 frases produzidas por estudantes do sexo Feminino (POBM) e cerca de 14 frases produzidas por estudantes do sexo Masculino (POBH). Os dados mostram ainda que no terceiro ano há 29 frases produzidas por alunas (POBIIM) contra 11 produzidas por alunos (POBIHH); ao nível do segundo ano foram registadas 23 frases de aprendentes mulheres (POBIIM) e apenas 2 de pupilos homens (POBIHH); por fim temos o primeiro ano com 7 sequencias frásicas redigidas por estudantes mulher (POBIM), em contraste com somente 1 frase escrita por estudante homem (POBIH). Uma ideia parece ressaltar dos dados acima expostos: se há uma quantidade elevada de frases produzidas por estudantes do terceiro ano, ou seja, estudantes finalistas, revelando problemas de marcação de género, parece ser urgente que se repense nas abordagens de tratamento do “erro” na de PLE na UZ, daí propormos no ponto 4 pistas para esse efeito, suportadas em estudos realizados anteriormente e com sucesso considerável.

Na língua Portuguesa, a concordância nominal entre os elementos antepostos ao nome, por exemplo, o artigo ou pronome e mesmos aqueles pospostos a este, por exemplo, o adjetivo, é comandada pelos traços morfológicos do nome: Género – Masculino, Feminino e Número – Singular, Plural). Assim, em termos de género, na expressão *uma casa bonita*, será o traço [+Fem] que vai determinar a escolha do artigo *uma* e do adjetivo *bonita*, pois os mesmos convergem morfológicamente com os traços género do nome. A escolha de outro artigo ou adjetivo com género diferente cria, obrigatoriamente, a agramaticalidade (cf. CUNHA e CINTRA, 2000).

Nos dados apresentados pelos estudantes universitários zimbabueanos nota-se que existe uma rotura no seguimento desta regra, pois no interior do Sintagma Nominal (SN) retirado de frases predicativas, o adjetivo não concorda com o nome em género. Exemplos:

1 (a) O meu pai é [_{SN} uma pessoa_[+Fem] falador_[+Masc]]. (PE = ...
uma pessoa faladora)

- (b) O meu pai é [SN pessoa_[+Fem] trabalhador_[+Masc]]. (PE = ... uma pessoa trabalhadora)
- (c) O meu amigo é [SN uma pessoa_[+Fem] muito bem-disposto_[+Masc]]. (PE = ... uma pessoa muito bem-disposta)
- (d) O meu amigo é [SN uma pessoa_[+Fem] muito corajoso_[+Masc]]. (PE = ... uma pessoa muito corajosa)

Com exceção de casos de frases como em “ele é casada” com o adjetivo no género Feminino quando o núcleo nominal “ele” exige que o adjetivo esteja no Género Masculino, a maior parte dos “erros” resulta da falta de marcação do Género Feminino no adjetivo para concordar com o respetivo nome. Tanto os exemplos em 1 (a-d) como os em 2 (a-d) espelham esta realidade.

2 (a) Ele tem [SN estrutura_[+Fem] bonito_[+Masc]]. (PE= ... estrutura bonita)

[POBIIIM]

(b) Ele tem [SN barba_[+Fem] curto_[+Masc]]. (PE= ... barba curta)

[POBIIIM]

(c) Ele é [SN uma_[+Fem] pessoa_[+Fem] muito trabalhador_[+Masc]]. (PE= ... uma

pessoa muito trabalhadora) [POBIIH]

(d) Ela foi [SN a primeira mulher_[+Fem] portugues_[+ Masc]]] aceitar os mais importantes

prêmio no literário língua portugues, Camões prêmios em 1999 [POBIIIM]

(PE= ... a primeira mulher portuguesa)

Por esta ordem de ideias, pode-se postular que os estudantes universitários zimbabueanos produzem, em seus textos escritos, “erros” de marcação de género Feminino, na sua maioria, em adjetivos pospostos ao núcleo do Sintagma Nominal (SN).

A norma do PE refere que os Pronomes Possessivos denotam posse e mantém uma ligação direta com os Pronomes Pessoais ou Pessoa gramatical (singular ou plural) por fazerem indicação do indivíduo possuidor do objeto ou coisa. Além de concordar com o Pronome Pessoal, o Pronome Possessivo recebe os traços de Género

(Masculino ou Feminino) e Número (Singular ou Plural) do Nome. Deste modo, do ponto de vista do gênero, na expressão *o meu carro*, é o traço [+ Masc] que comanda a escolha do Pronome Possessivo *meu* e o respetivo artigo *o*, pois os mesmos apresentam os mesmos morfológicos traços do nome. A ativação de outro Pronome Possessivo para o sujeito *eu* nesta expressão produz, forçosamente, a agramaticalidade. Dito de outro modo: A forma de apresentação do Pronome Possessivo recai sobre a pessoa gramatical indicando, desse modo, o indivíduo detentor do objeto; O Pronome Pessoal concorda em Gênero e o Número com o objeto detido (CUNHA e CINTRA, 2000).

Os dados revelados pelos estudantes universitários zimbabueanos tendem a não seguir esta regra pois, o Pronome Possessivo escolhido parece não concordar com o Nome, do ponto de vista do Gênero. Vejam-se os seguintes exemplos:

- 3 (a) [SN A_[+Fem] minha_[+Fem] dia-a-dia_[+Masc]] [POBIIM]
(b) Nos fins de semana visito [SN as_[+Fem] minhas_[+Fem] pais_[+Masc]]. [POBIIM]
(c) A minha mãe e [SN as_[+Fem] minhas_[+Fem] irmãs_[+Masc]]. (POBIIM)
(d) Às cinco horas estudar para [SN a_[+Fem] minha_[+Fem] exame_[+Masc]]. (POBIIM)

O corpus-amostragem apresenta frases produzidas por estudantes do sexo Feminino conforme em “o meu pai mora em Harare com [o_[+Masc] seu_[+Masc] família_[+Fem]”]. [POBIIM] (PE= ... a sua família) e também “quando o meu pai tinha 10n anos, [o_[+Masc] seu_[+Masc] família_[+Fem]] mudaram para Harare” [POBIIM] (PE= ... a sua família ...), em que se usa o Pronome Possessivo da terceira pessoal gramatical no Gênero Masculino “seu” quando o Nome “família” por estar no Gênero Feminino requer que o referido pronome esteja também neste Gênero “sua família”. Por outro lado, na informação recolhida, há evidências de frases produzidas por estudantes do sexo Masculino conforme em “Assim, nos [seus_[+Masc] obras_[+Fem]] usavam” [POBIIM] (PE= suas obras) ou ainda “... da [sua_[+Fem] avô_[+Masc]]” (PE= ... seu avô) [POBIIM], em que, respetivamente, se usa Pronome

Possessivo no Género Masculino “seus” quando é necessário o Género Feminino “suas” e o inverso, isto é, em que o Nome deve ocorrer com o Pronome Pessoal no Género Masculino “seu”, mas é empregue o do Género Feminino “sua”. Esta é uma prova de que a definição de concordância em Género na Língua Portuguesa é desencadeada pelo contexto morfológico da expressão em que o núcleo é o nome, apesar das palavras Masculino (macho) e Feminino (fêmea) decorrerem do mundo empírico.

Uma observação atenta das ocorrências em 3 (a-d) de estudantes do sexo Feminino, em maior número no corpus-amostragem, assim como produções de pupilos do sexo oposto, em menor quantidade nos dados recolhidos, tais como “eu vou visitar o estádio do [meu_[+Masc] equipa_[+Fem]] chama-se Arsenal” [POBIIIH] (PE= ... minha equipa ...) ou “tenho muitas coisas que gostava de fazer depois do [meu_[+Masc] graduação_[+Fem]] na universidade [POBIIIH] (PE= ... minha graduação...), permitem-nos tirar a seguinte ilação: por todos os registos de 3 (a-d) terem sido produzidos por mulheres e respetivos Pronomes Possessivos estarem no Género Feminino quando o Nome requer o Género Masculino, operando-se o inverso nas frases recentemente citadas, ou seja, sequências produzidas por aprendentes homens com Pronomes Possessivos no Género Masculino quando deve ser o Género Feminino, pode-se postular que houve aplicação do Género biológico na produção escrita das frases em análise.

Esta não é uma evidência nova. No seu estudo ERNESTO (2015), e com base nas frases abaixo em 4 retiradas da mesma pesquisa, demonstra que os estudantes do sexo Masculino tendem a construir frases com base no seu Género natural ou biológico, no lugar de obedecerem a regras morfológicas de atribuição do Género.

4 (a) **meu familia** vive em Mutare (= Minha família vive em Mutare) [código do estudante: R015147N/POB 1010]

(b) **meu mulher** é a Nyasha (= minha mulher é a Nyasha) [código do estudante: R015147N/POB 1010]

(c) **meu mulher** e um filho (= minha mulher e um filho) [código do estudante: R015147N/POB 1010]

(d) Eu gosto **meu familia** porque ... (=Eu gosto da minha família porque...) [código do estudante: R015147N/POB 1010]

(e) Durante as férias **meu família** passar o tempo em Mutoko com os avôs e a tia (= Durante as férias minha família ...) [código do estudante: R015147N/POB 1010].

Residualmente, o corpus apresenta certos casos assistemáticos de marcação de Género de elementos antepostos ao nome, nomeadamente, artigos definidos (cf. 5 (a-b)), artigos indefinidos (cf. 5 c-d)) e ainda numerais (cf. 5 (e-f)). Vejam-se os seguintes exemplos:

5 (a) O stress é [_{SN} o_[+ Masc] tensão_[+Fem] emocional]. (PE= ... a tensão

....)[POBIIM]

(b) Eu penso no meu futuro [_{SN} todas_[+Fem] as_[+Fem] dias_[+ Masc]]. (PE= ... todos

os dias)

[POBIIH]

(c) O meu pai é [_{SN} um_[+ Masc] pessoa_[+Fem] simpático_[+ Masc] e sincero_[+ Masc]]. (PE=

.... uma pessoa simpática e sincera)[POBIIM]

(d) Eu gostarei de ser [_{SN} um_[+ Masc] bom _[+ Masc] mãe_[+Fem]]e para os meus filhos.

[POBIIM] (PE= ... uma boa mãe ...)

(e) O Adriano tem [_{SN} duas carros]. [POBIIM] (PE= ...dois carros)

(f) Eu gostarei de casar e ter [_{SN} dois crianças]. [POBIIM] (PE=... duas crianças)

O carácter assistemático acima referido diz respeito a ausência de um padrão de ocorrência dos elementos antepostos ao núcleo nominal, pois o corpus-amostragem revela que tanto pode haver um artigo (definido ou indefinido) ou numeral no Género Masculino a ocorrer com um Nome no Género Feminino e o contrário: um artigo (definido ou indefinido) ou numeral no Género Feminino antecedendo um Nome no Género Masculino. Os diversos casos não sistemáticos de marcação de Género dos elementos antepostos ao núcleo nominal demonstram que o estudante não tem ainda interiorizadas as regras de marcação deste traço morfológico. Esta asserção esta em conformidade

com a hipótese levantada por Ernesto (2015: 92) que analisa estruturas semelhantes e defende, devido à falta de uma uniformização na marcação não só do Género assim como do Número de variados itens lexicais antepostos ao Nome que “a explicação que se pode avançar é a de que o estudante desconhece as regras de aplicação do Determinante, ou seja, que é o Nome que vai determinar o Género do respetivo Determinante”.

3 Tratamento do “erro” na aula de PLE

As pesquisas sobre a correção de “erros” gramaticais de aprendentes de LE têm merecido, sem consenso, a atenção de investigadores do ensino da gramática a pupilos de LE há mais de 20 anos. Na essência, essas pesquisas têm procurado responder a questões levantadas por Hendrickson (1978), nomeadamente (i) deve-se corrigir erros gramaticais de aprendentes de LE? (ii) quando e quais os erros gramaticais por corrigir? (iii) como e quem deve corrigir os erros gramaticais dos aprendentes de LE? (cf. TEDICK e GORATI, 1998). Na generalidade, a literatura científica mundial refere que, após o ensino da gramática aos aprendentes de LE, o professor deve procurar verificar se os seus cometem “erros” com as estruturas linguísticas analisadas em conjunto na sala de aula.

Neste contexto, defende-se que existem várias estratégias de correção dos “erros” dos alunos de LE como (i) correção explícita, onde o professor claramente indica que a construção do estudante é incorreta, avançando a sua versão correta; (ii) reformulação, sem indicar diretamente que a sua construção está incorreta, implicitamente o professor reformula o erro, ou corrige-o; (iii) pedido de clarificação, o professor solicita que o aprendiz reformule e repita estrutura gramatical produzida com expressões como “repita, por favor”, “não compreendo”; (iv) pista metalinguística, sem apresentar uma proposta correta da estrutura gramatical incorreta, o professor questiona ou comenta a informação avançada como “é assim que se diz” ou “não é assim que se diz me LP”.; (v) Elicitação, em conjunto com a sua turma de LE, o professor propõe a análise da estrutura gramatical correta, onde a turma responde em uníssono às questões avançadas pelo professor sobre a estrutura gramatical da LE; (vi) repetição, o professor

reproduz o “erro” gramatical, com uma intonação diferente, procurando que o visado reformule, corretamente, a estrutura gramatical antes produzida (cf. TEDICK e GORTARI, 1998).

O que se pode perceber pela descrição anterior é que existem duas modalidades principais de correção de “erros” de gramática: direta e indireta (SAVAGE, BITTERLIN e PRICE, 2010). Na correção direta, o professor deliberadamente incide sobre a estrutura gramatical incorreta do aluno, propondo a opção de estrutura gramatical correta que este deve reproduzir; na correção indireta, consiste em o professor apresentar diferentes estratégias que o conduza a identificar o “erro” gramatical e, por si, corrigir a estrutura gramatical incorreta por si revelada (cf. tipos de correção de “erros” de gramática de (ii) a (vi) acima). Quando as estratégias aplicadas pelo professor mostram-se improdutivas, este deve avançar com a opção correta de estrutura gramatical errada, ou seja, efetuar uma correção direta, conforme o tipo (i) de correção de “erro” de gramática acima (SAVAGE, BITTERLIN e PRICE, 2010).

Na aula de PLE, o professor deve também recolher os “erros” de gramática mais frequentes e propor exercícios a estes associados, assumindo que as construções reveladas pelos seus aprendentes constituem a sua interlíngua não fossilizada. Seguidamente, apresentar o retorno “feedback”, trabalhando em volta dos “erros” de gramática mais salientes revelados pelos aprendentes de LE na realização da tarefa. No decurso deste processo, o docente de também deve: (i) verificar se os alunos perceberam a tarefa, circulando pela sala de aula, assegurando-se de que os estudantes de LE compreenderam a tarefa e a ordem da sua realização; (ii) monitorizar a tarefa, corrigindo os “erros” de gramática (escrita) ou de pronúncia (oralidade) que estes vão revelando na realização da tarefa (SAVAGE, BITTERLIN e PRICE, 2010). O instrutor de LE quando apresenta o retorno “feedback” do desvio gramatical detetado na realização da tarefa pelo seu aprendiz, este último pode reagir de forma distinta em relação a esse processo de reanálise da inadequação linguística: (a) aquisição com “erro”, ou seja, depois do “feedback” do professor em relação ao “erro” de gramática, há persistência na reprodução da estrutura linguística erroneamente; (b) aquisição sem “erro”, isto é, o pupilo reproduz corretamente a estrutura

linguística resultante de “feedback” do professor, (cf. TEDICK e GORTARI, 1998).

No ponto 3 acima, descreveram-se “erros” de marcação do Género produzidos por estudantes universitários zimbabueanos nos seus textos escritos, pelo que o professor pode decidir em acomodar as estratégias de ensino acima apresentadas no tratamento da inadequação linguística revelada pela população-alvo. Este modelo de tratamento dos “erros” de aprendizagem do Português Língua Não Materna foi sugerido por diversos autores (DUARTE, 1993; ERNESTO, 2001; ERNESTO, 2006). Duarte (1993) sublinha a necessidade de explicitar o conhecimento implícito (interlíngua) adquirido pelo aprendente; ERNESTO (2001), apoiando-se em estruturas de subordinação desviantes em relação ao PE produzidas por estudantes universitários moçambicanos (a sua interlíngua), sugere estratégias de ensino com vista a análise dessas estruturas conjuntamente com o professor de Português Língua Segunda. Ernesto (2006), a partir de uma recolha de inadequações linguísticas decorrentes do processo de escrita, ortografia e acentuação, faz recomendações para o tratamento desta porção de conhecimento linguístico deficiente adquirido por estudantes universitários moçambicanos.

Num estudo de caso, o Ernesto (2015), aplica o modelo comunicativo de ensino de língua (cf. MHUNDWA, 1998) na análise de desvios em relação ao PE envolvendo outros subtipos de “erros” de Concordância Nominal produzidos por estudantes universitários zimbabueanos, nomeadamente a relação em Género e Número do Determinante-Nome; o Nome e o Adjetivo; o Pronome Possessivo e Nome. O estudo prova após a aplicação da metodologia de ensino acima referenciada, e em função de exercícios estruturais propostos que, na generalidade, que os alunos não mais cometem “erros” com a Concordância Nominal. A investigação socorre-se de textos escritos produzidos numa das fases de instrução da estrutura linguística em causa, pelo grupo de controlo estabelecido, para consubstanciar os dados apurados nos exercícios estruturais e argumentar que, de um modo geral, os inquiridos aprenderam a reproduzir corretamente os aspetos distintivos da Concordância Nominal. Em casos de reincidência das ocorrências, ou seja, aquisição com “erro” a pesquisa

propõe que o professor desenvolva a correção direta, corrigindo diretamente os “erros” dos seus estudantes.

4 Conclusão e Recomendação

4.1 Conclusão

A partir de um corpus-amostragem, esta pesquisa descreveu padrões de ocorrência de “erros” de Concordância Nominal em Gênero revelados em textos escritos por estudantes universitários zimbabueanos em tarefas de produção textual entre os anos 2014-2015. A amostra é reduzida, é uma evidência. No entanto, é possível verificar que os padrões de desvios em relação ao PE incidem sobre a anulação da concordância em Gênero dos adjetivos pospostos ao núcleo nominal e do Pronome Possessivo anteposto ao Nome, além de casos dispersos da escolha do artigo que deve relacionar-se com o Nome. Argumentou-se, à luz da teoria de Aquisição de Língua Estrangeira, que todas estas inadequações linguísticas constituem a interlíngua, isto é, a porção de conhecimento da língua em aprendizagem detida aprendente de PLE. De forma individual, e em função de estudos anteriormente realizados, foram apresentadas hipóteses explicativas da manifestação de cada um dos conjuntos de “erros” descritos nesta pesquisa.

Em função de investigações científicas que defendem a possibilidade de intervir sobre a interlíngua não fossilizada dos aprendentes de uma LE, através da explicitação das estruturas da língua inadequadamente adquiridas, esta pesquisa propôs estratégias de análise das produções linguísticas problemáticas produzidas por aprendentes do PLE no contexto da sala de aula. Mas não só: este procurou facultar ao professor de PLE uma metodologia de ensino das áreas linguísticas de concordância nominal erradamente adquiridas pelos pupilos de PLE, designadamente, a abordagem comunicativa de ensino de línguas. Na esteira desta opção, encontra-se uma pesquisa realizada com a população estudantil zimbabueana que teve relativo sucesso de aplicabilidade da metodologia de ensino sugerida.

4.2 Recomendação

O corpus-amostragem usado no presente artigo comporta um número reduzido de frases e, apesar de algumas ilações terem sido obtidas em função de estudos que usaram corpus com um número significativamente elevado de frases, recomenda-se o seguinte: ampliação do número de frases e constituição de corpus que possa validar ou não as hipóteses levantadas nesta investigação científica.

Referências

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use**. New York: Praeger, 1986.

CUNHA, Cunha; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 12. ed. Lisboa: João Sá da Costa, 2000.

DUARTE, Inês. O Ensino da Gramática como Explicação do Conhecimento Linguístico. In: BARBEIRO, Luis; FONSECA, Eduardo; NOBRE, Cristina; MACHADO, Eugénio. (Org.) **Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa**. Leiria: ESEL, p. 49-60, 1993.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition**. 3. ed. Oxford: OUP, 1987.

_____. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford: OUP, 2003.

ERNESTO, Nelson Maurício. Abordagem Comunicativa na Aprendizagem da Gramática na Aula de Português Língua Não Materna: Um Estudo de Caso. **Revista X**, v. 1, p. 138-159, 2016.

_____. **Ensino Estratégico da Gramática na Aula de Português Língua Não Materna**. 2015. 330 f. Tese (Doutorado em Estudos do Português, especialidade do Ensino do Português),

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. 2015

_____. **Ensino de estratégias metacognitivas a estudantes universitários moçambicanos com dificuldades na produção escrita.** 2006. 186f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2006.

_____. **Uso de Estruturas de Subordinação por Estudantes Universitários: Subsídios para o seu Ensino-Aprendizagem na Disciplina de Língua Portuguesa.** 2001. 80f. Monografia (Licenciatura em Lingüística), Faculdade de Letras, Universidade Eduardo Mondlane, 2001.

FERREIRA, Tânia Santos. A Marcação do Género Nominal em Português Língua Não Materna: Padrões na Aquisição/Aprendizagem. In: CARAPINHA, Conceição; SANTOS, Isabel. (coord.). **Estudos de Lingüística.** Coimbra: Coimbra University Press, 2013, p.77-112.

FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert; HYAMS, Nina. **An Introduction to Language.** 8^a ed. USA: Thomson Wadsworth, 2007.

JAMES, Carl. **Error in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis.** London: Longman, 1998.

KRASHEN, Stephen. **Language Acquisition and Language Education.** New York: Prentice Hall International, 1985.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford: OUP, 1986.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael. **An Introduction to Second Language Acquisition Research.** United Kingdom: Longman, 1991.

MHUNDWA, Philip Herbert. **Communico-Grammatical Strategies for Teaching English as a Second Language**: An Applied Linguistic Approach. Harare: Mambo Press, 1998.

OXFORD, Rebecca. **Language Learning Strategies**: What Every Teacher Should Know. New York: New Bury House Publishers, 1990.

RAPOSO, Eduardo Paiva. **Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem**. Lisboa: Caminho, 1992.

SAVAGE, Lynn; BITTERLIN, Gretchen; PRICE, Donna. **Grammar Matter**: Teaching Grammar in Adults ESL Programs. Cambridge: CUP, 2010.

STROUD, Christopher. O Corpus: Antecedentes, Quadro Teórico e Aspirações Práticas. In: STROUD, Christopher; GONÇALVES, Perpétua. (Org.). **Panorama do Português Oral de Maputo**: Objectivos e Métodos. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, v 1. p. 11-46, 1997.

SWAN, Michael. Seven Bad Reasons For Teaching Grammar and Two Good Ones. In: RICHARDS, Jack; RENANDYA, Willy. (Eds.). **Methodology in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2002, p. 148-152.

TEDICK, Dianne. ; GORTARI, Barbara. Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching. **The Bridge**: from Research to Practice, p. 1-4, 1998.

UNIVERSITY OF ZIMBABWE. **2012 Calendar**: University of Zimbabwe. University of Zimbabwe: Harare, 2012.

LEIRIA, Isabel. Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino”. In *Idiomático*. **Revista Digital de Didática de PLNM**, nº 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

MOREIRA, Vasco; PIMENTA, Hilário. **Gramática de Português, 3º Ciclo Ensino Básico, Ensino Secundário**. Porto: Porto Editora, 1999.

Apêndice I - Corpus-amostragem – frases sobre a marcação do gênero com desvios em relação ao PE retiradas dos estudantes universitários zimbabueanos

a) Marcação do Gênero Posposto ao Nome

1. A minha [SN **amiga**_[+Fem]] é baixa, [Adj **magro**_[+ Masc]] (...) [Adj **sympatico**_[+ Masc]] e [Adj **honesto**_[+ Masc]] [POBIM] (PE= amiga ... magra, simpática e honesta)
2. [SN **A Ruvimbo**_[+Fem]] é [Adj **católico**_[+ Masc]]. [POBIM] (PE= A Ruvimbo ... católica)
3. [SN **A Ruvimbo**_[+Fem]] é muito [Adj **simpático**_[+ Masc]]. [POBIM] (A Ruvimbo ... simpática)
4. [SN **A Tsungirai**_[+Fem]] não [Adj **casado**_[+ Masc]]. [POBIM] (PE= A Tsungirai ... casada)
5. [SN **Ela**_[+Fem]] é [Adj **alto**_[+ Masc]], [Adj **magro**_[+ Masc]]. [POBIM] (PE= Ela ... alta ... magra)
6. Também é [SN **uma pessoa**_[+Fem]] que é muito [Adj **trabalhador**_[+ Masc]], não gosta de [SN **peçoas**_[+Fem]] [Adj **preguiçoso**_[+ Masc]]. [POBIM] (PE= uma pessoa ... trabalhadora ... peçoas preguiçosas)
7. O meu pai é [SN **uma pessoa**_[+Fem]] [Adj **falador**_[+ Masc]]. [POBIIH] (PE= ... uma pessoa faladora)
8. [SN **Ele**_[+ Masc]] é [Adj **casada**_[+Fem]]. [POBIIIM] (PE= ele ... casado)
9. Ele tem [SN **estrutura**_[+Fem]] [Adj **bonito**_[+ Masc]]. [POBIIIM] (PE= ... estrutura bonita)

10. Ele tem [SN **barba**_[+Fem]] [Adj **curto**_[+ Masc]]. [POBIIIM] (PE= ... barba curta)
11. [SN **Ele**_[+ Masc]] é [SN **profissora**_[+Fem]] na escola primária. [POBIIIM] (PE= ele ..professor)
12. O meu pai é [SN **pessoa**_[+Fem]] [Adj **trabalhador**_[+ Masc]]. [POBIIIM] (PE= ... pessoa trabalhadora)
13. [SN **O meu pai**_[+ Masc]] é muito [Adj **organizada**_[+Fem]] [POBIIIM] (PE= o meu pai ... organizado)
14. Ela foi [SN **a primeira mulher**_[+Fem]] [Adj **portugues**_[+ Masc]] aceitar os mais importantes prêmio no literário lingua portugues, Camões prêmios em 1999 [POBIIIM] (PE= ... a primeira mulher portuguesa)
15. Eu quero [SN **os meus filhos**] ser [Adj **simpáticas**_[+Fem]]. [POBIIIM] (PE= ... os meus filhos ... simpáticos)
16. Ele é [SN **uma pessoa**_[+Fem]] **muito** [Adj **trabalhador**_[+ Masc]]. [POBIIH] (PE= uma pessoa ... trabalhadora)
17. Ela não gosta de as [SN **pessoas**_[+Fem]] [Adj **deshonestos**_[+ Masc]]. [POBIH] (PE= ... pessoas desonestas)
18. Gostarei de fazer duas [SN **coisas**_[+Fem]] [Adj **importantíssimo**_[+ Masc]] para os meus pais aqui em Zimbabué [POBIIIH] (PE= ... coisas importantíssimas ...)
19. O meu amigo é [SN **uma pessoa**_[+Fem]] **muito** [Adj **bem-disposto**_[+ Masc]]. [POBIIIM] (PE= ... uma pessoa ... bem-disposta)
20. O meu amigo é [SN **uma pessoa**_[+Fem]] **muito** [Adj **corajoso**_[+ Masc]]. [POBIIIM] (PE= ... uma pessoa ... corajosa)
21. [SN **A minha amiga**_[+Fem]] é **muito** [Adj **escuro**_[+ Masc]]. [POBIIIM] (PE= A minha amiga ... escura)
22. O meu amigo é [SN **uma pessoa**_[+Fem]] **muito** [Adj **calmo**_[+ Masc]]. [POBIIIM] (PE= ... uma pessoa ... calma)
23. O meu amigo é [SN **uma pessoa**_[+Fem]] **muito** [Adj **honesto**_[+ Masc]]. [POBIIIM] (PE= ... uma pessoa ... honesta)
24. [SN **lugares**] [Adj **cheias**_[+ Masc]] [POBIIIH] (PE= lugares cheios)

b) O Pronome Possessivo na Marcação do Gênero:

25. Eu vou visitar o estádio do [SN **meu** [+ Masc] **equipa** [+Fem]] chama-se Arsenal [POBIIH] (PE= ... minha equipa ...)
26. Tenho muitas coisas que gostava de fazer depois do [SN **meu** [+ Masc] **graduação** [+Fem]] na universidade [POBIIH] (PE= ... minha graduação ...)
27. Eu faço [SN **a minha** [+Fem] **trabalho** [+ Masc]] de case e preparo jantar. [POBIIM] (PE= ... o meu trabalho ...)
28. Normalmente sábado visito [SN **as minhas** [+Fem] **pais** [+ Masc]] e cou ao trabalho. [POBIIM] (PE= ... os meus pais ...)
29. No ano passado eu fui da ideia com [SN **a minha** [+Fem] **pai** [+ Masc]] e mãe as irmãs. [POBIIM] (PE= ... o meu pai ...)
30. [SN **A minha** [+Fem] **pai** [+ Masc]] comprou leite, açúcar e arroz e frango por todos os membros da família. [POBIIM] (PE= O meu pai ...)
31. [SN **A minha** [+Fem] **dia-a dia** [+ Masc]] [POBIIM] (PE= O meu dia-a-dia)
32. Depois jantar eu vejo televisão com [SN **a minha** [+Fem] **irmão** [+ Masc]] e durmo às dez da noite. [POBIIM] (PE= ... o meu irmão ...)
33. [SN **Os meus** [+ Masc] **prioridades** [+Fem]] no futuro são terámos dinheiro, as casas, os carros e as mulheres. [POBIIH] (PE= As minhas prioridades ...)
34. Eu comço preparo [SN **a minha** [+Fem] **pequeno-almoço** [+ Masc]] às seis horas. [POBIIM] (PE= ... o meu pequeno-almoço ...)
35. Saio da minha casa com [SN **a minha** [+Fem] **carro** [+ Masc]] [POBIIM] (PE= o meu carro)
36. A Nyasha vive em Dzivarasekwa em Harare com [SN **a sua** [+Fem] **marido** [+ Masc]] e a sua filha. [POBIM] (PE= ... o seu marido ...)
37. Quando o meu pai tinha 10n anos, [SN **o seu** [+ Masc] **família** [+Fem]] mudaram para Harare. [POBIIM] (PE= ... a sua família ...)

38. O meu pai mora em Harare com [SN **o meu**_[+ Masc] **família**_[+Fem]]. [POBIIM] (PE= ... a sua família)
39. [SN **O meu**_[+ Masc] **amiga**_[+Fem]] chama-se Wadzanai. [POBIIM] (PE= a minha amiga)
40. Sempre eu vai à escola no metro sozinho ou no carro com [SN **meu**_[+ Masc] **irmã**_[+Fem]] [POBIIM] (PE= ... minha irmã)
41. Eu faço [SN **a minha**_[+Fem] **trabalha de casa**_[+ Masc]]. [POBIIM] (PE= o meu trabalho de casa)
42. Nos fins de semana visito [SN **as minhas**_[+Fem] **pais**_[+ Masc]]. [POBIIM] (PE = ... os meus pais)
43. Eu fui com [SN **a minha**_[+Fem] **pai**_[+ Masc]] e mãe. [POBIIM] (PE= ... o meu pai ...)
44. Eu vou à escola com [SN **a minha**_[+Fem] **autocarro**_[+ Masc]]. [POBIIM] (PE = ... o meu autocarro)
45. Eu vejo TV com [SN **a minha**_[+Fem] **irmão**_[+ Masc]]. [POBIIM] (PE= ... o meu irmão)
46. Às cinco horas estudar para [SN **a minha**_[+Fem] **exame**_[+ Masc]]. [POBIIM] (PE= ... o meu exame)
47. Vou para [SN **os meus**_[+ Masc] **aulas**_[+Fem]]. [POBIIM] (PE= ... as minhas aulas)
48. [SN **Os meus**_[+ Masc] **prioridades**_[+Fem]] são terei muito dinheiro. [POBIIM] (As minhas prioridades ...)
49. [SN **O meu**_[+ Masc] **paixão**_[+Fem]] é ajudar pessoas na comunidade. [POBIIM] (PE= ... minha paixão)
50. A minha mãe e [SN **as minha**_[+Fem] **irmões**_[+ Masc]]. [POBIIM] (PE= ... os meus irmãos)
51. Assim, nos [SN **seus**_[+ Masc] **obras**_[+Fem]] usavam [POBIIM] (PE= ... suas obras ...)
52. a [SN **sua**_[+Fem] **contato**_[+ Masc]] [POBIIM] (PE= ... seu contacto)
53. da [SN **sua**_[+Fem] **avô**_[+ Masc]] [POBIIM] (PE= ... seu avô)

c) Marcação de Género: Casos Dispersos

54. O meu pai é [_{SN} **um pessoa**] simpático e sincero. [POBIIIM] (PE= ... uma pessoa ...)
55. [_{SP} N[_{SN} **a próximo** ano]... [POBIIIM] (PE= ... o próximo ...)
56. Normalmente eu tenho almoço **a** [_{SN} **um horas**]. [POBIIIM] (PE= ... uma hora)
57. Eu vou [_{SP} n[_{SN} **a restaurante**] a pé. [POBIIIM] (PE= ... o restaurante ...)
58. O stress é [_{SN} **o tensão emocional**]. [POBIIIM] (PE= a tensão emocional)
59. Como [_{SN} **as problemas**] pessoas como [_{SN} **as problemas**] familiares. [POBIIIM] (os problemas ... os problemas)
60. Eu penso no meu futuro [_{SQUANT.} **Todas**[_{SN} **as dias**]. [POBIIH] (PE= ... todos os dias)
61. À tarde, [_{SP} **às** [_{SN} **dois horas**], vou para casa. [POBIIIM] (PE= ... às duas horas...)
62. Eu gostaria de ser [_{SN} **um bom mãe**] e mulher para os meus filhos e o meu namorado. [POBIIIM] (PE= ... uma boa mãe...)
63. Depois de estudar, eu gostarei de casar e terei [_{SN} **dois crianças**] [POBIIIM] (PE= ... duas crianças)
64. O Adriano tem [_{SN} **duas carros**]. [POBIIIM] (PE= ...dois carros)
65. [_{SP} **Às** [_{SN} **dois horas**] volto para casa. [POBIIIM] (PE= ... duas horas ...)
66. Quando eu estou aqui, quero trabalhar como [_{SN} **tradutor**] e **professora** da língua portuguesa [POBIIIM] (PE= ... tradutora ...)
67. Eu gostarei de casar e ter [_{SN} **dois crianças**]. [POBIIIM] (PE=... duas crianças)
68. Eu gostarei de ser [_{SN} **um bom mãe**]e para os meus filhos. [POBIIIM] (PE= ... uma boa mãe ...)
69. Vejo TV com [_{SN} **um família**]. [POBIIIM] (PE= ... uma família)
70. [_{SN} **duas versos**] [POBIIH] (PE= dois versos)
71. [_{SN} **duas lugares**] [POBIIH] (PE= dois lugares)

72. [_{SN} **a poema**] ... [POBIIIM] (PE= o poema)

73. [_{SP} n[_{SN} **a dia**] ... [POBIIH] (PE= ... o dia)

Recebido em: 16 de setembro de 2016

Aceito em: 30 de novembro de 2016