



**MARLENE MOREIRA
DE SOUSA MARTINS**

O PORTUGUÊS DOS CHINESES EM PORTUGAL
O caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em
Águeda

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Estudos Portugueses, realizada sob a orientação científica da Doutora Urbana Pereira Bendiha, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Ao meu querido pai que em espírito esteve sempre presente nos momentos mais difíceis e especiais da minha vida.

O júri

Presidente

Doutora Maria Hermínia Deulonder Correia Laurel
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

Doutora Isabel Maria Caetano Leiria
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Doutora Urbana Maria Santos Pereira Bendiha
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças à ajuda de todos quantos se prestaram a atender aos meus pedidos de auxílio e colaboração, sem esquecer todo o calor humano de familiares e amigos que sempre me encorajaram e depositaram confiança no meu trabalho.

Agradeço à Câmara Municipal de Águeda, à professora Maria José e ao Conselho Executivo do Agrupamento Vertical de Escolas de Águeda pela cedência das instalações da Escola Básica do 1º Ciclo de Águeda e às funcionárias da escola pela sua prestabilidade na disponibilização atempada dos materiais necessários às aulas.

Aos meus alunos que viram na professora uma amiga, pelo seu esforço e dedicação à aprendizagem, eu agradeço sinceramente pois sem a sua disponibilidade este estudo não teria sido possível.

À Doutora Urbana Bendiha agradeço todas as críticas e sugestões, que me ajudaram a fazer mais e melhor o meu trabalho, o apoio e incentivo prestados nos momentos mais difíceis e fundamentalmente por ter acreditado em mim e na consecução deste projecto.

Estou também muito agradecida às minhas colegas que desde o início do curso de Mestrado revelaram um grande profissionalismo, espírito de grupo, amizade, solidariedade e companheirismo e espero sinceramente que sejam bem sucedidas na sua investigação e vida profissional.

À Mai Ran, colega e leitora da Universidade de Aveiro, que eu admiro pela sua capacidade de utilizar a língua portuguesa, estou muito grata por me ter ajudado a aprofundar algumas particularidades da língua chinesa.

Em especial ao meu marido. Eu agradeço pelo carinho e confiança que sempre demonstrou, pela paciência, compreensão e respeito revelados nos momentos de maior tensão, pelo espaço que cedeu e soube partilhar com a investigação, pela ajuda informática, por tudo o resto não dito.

Por último, às minhas duas filhas que fecundaram durante o desenvolvimento desta dissertação. A elas um agradecimento particular e único, pela serenidade que consegui alcançar com a graça da maternidade.

Palavras-chave

Português, Língua Não Materna, dificuldades de aprendizagem, Chinês, métodos de ensino, estratégias, cultura.

Resumo

Este estudo incide sobre as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Não Materna de um grupo de alunos chineses de Águeda em ambiente formal.

O contexto de aprendizagem, as atitudes e motivações, as dificuldades linguísticas, a realidade sócio-cultural dos aprendentes e os métodos de ensino de línguas estrangeiras são factores que se devem ter em conta no ensino do Português Língua Não Materna, conduzindo os alunos à prática efectiva da comunicação.

A autora pretende que os resultados desta investigação apresentem algumas das dificuldades dos aprendentes chineses em Portugal, contribuindo, através da sua experiência, com estratégias para as ultrapassar.

Keywords

Portuguese, non-mother tongue, learning difficulties, Chinese, teaching approaches, strategies, language, culture.

Abstract

The present study is about the learning difficulties of the Portuguese Language as a non-mother tongue by a group of Chinese students from Águeda in a formal context.

The learning context, the attitudes and motivations, the linguistic difficulties, the learners' sociocultural background and the foreign languages' teaching approaches should be considered when Portuguese is taught as a non-mother tongue, in order to lead the students to the effective practice of the communication.

The author expects that the results of this research present some of the difficulties faced by the Chinese learners in Portugal and suggests some strategies, based on her experience, to help them exceeding those difficulties.

ÍNDICE

NOTA PRÉVIA	3
1 INTRODUÇÃO	5
1.1 Natureza e objectivos do estudo	5
1.2 Descrição do estudo	6
1.3 Estudos que abordam o mesmo tema	13
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
2.1 Língua e Cultura.....	17
2.2 Aspectos relevantes do bilinguismo na aprendizagem de uma LNM	21
2.3 Atitudes e motivações na aquisição do PLNLM.....	25
2.4 Algumas reflexões sobre a metodologia de ensino de LNM,s.....	29
2.4.1 O Método da gramática-tradução.....	31
2.4.2 O Método Natural e Método Directo	32
2.4.3 Abordagens estruturalistas.....	34
2.4.4 A Abordagem Cognitiva	37
2.4.5 Abordagens Comunicativas.....	38
2.4.6 O léxico e o papel da gramática.....	41
2.4.7 LM como facilitadora de aprendizagem.....	48
2.4.8 A linguística contrastiva e a análise do erro	51
2.4.9 O papel do professor e do aluno	55
3 O PORTUGUÊS DOS CHINESES EM PORTUGAL: O caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda.....	59
3.1 Aspectos gerais da Língua Chinesa.....	60
3.2 O Português dos chineses em Portugal – Levantamento dos principais desvios.....	62
3.2.1 Organização dos materiais.....	63
3.2.2 Transcrição	63
3.2.3 Anotação do corpus e marcação dos desvios.....	67
3.2.4 Tipologia dos desvios.....	70
3.2.5 Análise dos desvios	74
3.2.5.1 Desvios nos substantivos	77
3.2.5.2 Desvios nos artigos.....	80

3.2.5.3	Desvios nos adjectivos	81
3.2.5.4	Desvios nos pronomes	83
3.2.5.5	Desvios nos deíticos	87
3.2.5.6	Desvios nas preposições	88
3.2.5.7	Desvios nos verbos	92
3.2.5.8	Outros desvios.....	96
3.2.5.8.1	Desvios na ortografia	97
3.2.5.8.2	Outros desvios de ordem fonológica	99
3.2.5.8.3	Desvios na acentuação gráfica.....	101
3.2.5.8.4	Desvios na pontuação	102
3.2.6	Conclusões.....	102
3.2.7	Dificuldades e estratégias de ensino.....	103
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA	111
	ANEXOS	119

NOTA PRÉVIA

O ensino do Português adquire hoje importância e âmbito mais alargados não só pela esfera geográfica que a língua ocupa mas também pelo contacto que estabelece com os novos povos que a começam a utilizar como meio de comunicação num Portugal cada vez mais aberto à imigração.

Torna-se assim urgente que o investimento no ensino da Língua Portuguesa como Língua Não Materna seja acompanhado de investigação assente em práticas de ensino baseadas nas características específicas do público aprendiz, na detecção das dificuldades de aprendizagem e em estratégias para a superação das mesmas, numa tentativa de facilitação das trocas culturais entre os povos em contacto.

Sabendo que a Língua é o veículo de comunicação por excelência, e sendo Portugal cada vez mais um país de acolhimento, é necessário preparar estruturas educativas que sustentem o ensino do PLNM. Para além de formação científica adequada, é necessária também a formação pedagógica de professores de PLNM mediadores e facilitadores de aprendizagens significativas, contribuindo assim para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem associadas ao défice de comunicação dos alunos que têm a Língua Portuguesa como língua não materna, pois o professor de PLNM “tem a função de compreender, descrever e transmitir os mecanismos de funcionamento do sistema de língua, não só a nível das regras gramaticais, mas também das que regem o seu uso, como as do tipo sociocultural.”¹

Quem ensina uma Língua Não Materna deve ter a noção das dificuldades inerentes à aprendizagem bem como a sensibilidade de escolha e organização de conteúdos e a sua adequação ao público aprendiz, pois a inovação pedagógica está intimamente relacionada com a função docente.

¹ GROSSO, Maria José dos Reis, *Discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999, p. 254.

Ao longo da sua experiência profissional, curta mas diversa nas realidades que enfrentou, como docente de Língua Portuguesa no Ensino Básico, a autora foi sentindo que o ensino de PLNM cada vez mais se impõe nas escolas portuguesas, dada a heterogeneidade linguística do público que as frequenta e todos os problemas de aprendizagem que advêm deste grande obstáculo que é não saber comunicar na língua materna do país de acolhimento.

A reflexão sobre o Português dos Chineses em Portugal, particularmente de imigrantes que recentemente chegaram ao nosso país para trabalharem na área do comércio e restauração, não surge da actividade docente da investigadora, dada a distância entre a faixa etária que ensina e a da população chinesa a que se refere, mas da vontade de leccionar Português a adultos, nomeadamente àqueles que, não estando em idade escolar, ficam colocados um pouco à margem do processo de socialização por não saberem comunicar em Língua Portuguesa.

O desafio lançado à comunidade chinesa da sua cidade proporcionou à autora uma experiência positiva e enriquecedora pela oportunidade do contacto directo com a população em estudo. As motivações dos aprendentes e o contexto em que se desenrolou o processo de ensino-aprendizagem tornaram-se ainda mais vantajosos para a investigadora, na medida em que esta pôde desempenhar um papel importante no processo de comunicação, desenvolvendo e afinando estratégias com os alunos no sentido de ultrapassar as barreiras comunicativas que comprometiam o contacto e o sucesso do curso, dada a falta de competência linguística dos alunos em relação ao Português e da professora no que respeita à Língua Chinesa.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Natureza e objectivos do estudo

Inserido na área dos Estudos Portugueses, o presente trabalho tem como objectivo principal descrever as diferenças e dificuldades linguísticas e culturais da comunidade chinesa da cidade de Águeda, recentemente chegada da China Continental, a trabalhar na área do comércio e restauração.

O estudo pretende contribuir para um tipo de ensino que promova a Língua Portuguesa numa visão intercultural, passando por estratégias de superação das barreiras comunicativas.

Pretendemos também motivar iniciativas de ensino de PLNM que chamem a população chinesa a que nos referimos a viver em comunhão com a sociedade que a acolhe, ultrapassando assim o isolamento, nomeadamente aquele que presenciamos na cidade de Águeda.

Dada a escassez de estudos sobre as primeiras dificuldades com que se depara a população chinesa não universitária que chega a Portugal para trabalhar essencialmente no comércio de artigos chineses e em restaurantes, sentimos que o estudo da amostra confinada à realidade que se vive na cidade de Águeda, apoiado noutros que abordam a problemática da aprendizagem do Português Língua Não Materna, poderá predizer algumas das principais dificuldades desta população em diferentes pontos do território português e contribuir para a diminuição do tempo necessário que o professor demora a fazer o levantamento das mesmas, proporcionando maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

1.2 Descrição do estudo

Para caracterizarmos melhor o nosso estudo convém, antes de mais, referir-nos à população que constituiu a amostra, à luz de dados nacionais oficiais que nos ajudam a ter uma dimensão mais real dos imigrantes chineses em Portugal.

A 15 de Dezembro de 2006, o Instituto Nacional de Estatística, a propósito do Dia Internacional dos Imigrantes (18 de Dezembro)², apresenta uma breve análise sobre um conjunto de indicadores demográficos que permitem caracterizar a população estrangeira em Portugal, recorrendo a dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Dos dados que apresenta seleccionámos aqueles que se referem à população chinesa e verificámos que sobre esta não há registo no quadro da população estrangeira com Autorização de Residência (AR) de 2000-2005. Já relativamente à população estrangeira com Autorização de Permanência (AP) há registo em 2005 da prorrogação de 2 604 autorizações à população chinesa e 3 889 concedidas entre 2001-2004.

Há que referir que, segundo o INE, “entre as 10 principais nacionalidades, a taxa de prorrogação mais elevada foi a da China, onde 67% das autorizações de permanência concedidas foram prorrogadas. (...) Em termos etários, e devido às especificidades inerentes à concessão do próprio título, verificava-se uma concentração [da população estrangeira com AP] nas idades entre os 25 e os 39 anos. (...) A população estrangeira ao abrigo dos vários títulos concentrava-se sobretudo no distrito de Lisboa (48,6%), seguindo-se Faro (13,9%) e Setúbal (9,3%).”³

Durante o ano de 2005 foram prorrogados pelo SEF vistos de longa duração a população por ordem crescente dos seguintes países: Brasil, Ucrânia, Cabo-Verde, Moldávia, Angola, Roménia, São Tomé e Príncipe, China, Guiné-Bissau e Rússia. Em relação à população

² <http://www.ine.pt/prodserv/destaque/2006/d061215-2/d061215-2.pdf>, consultado em 20 de Abril de 2007

³ <http://www.ine.pt/prodserv/destaque/2006/d061215-2/d061215-2.pdf>, consultado em 20 de Abril de 2007

chinesa prorrogaram-se um total de 1 116 vistos, sendo que 163 foram de trabalho: 10 para o exercício de uma actividade profissional no âmbito do desporto ou dos espectáculos, 8 para o exercício de uma actividade de investigação científica ou actividade que pressuponha um conhecimento técnico altamente qualificado, 4 para o exercício de uma actividade profissional independente no âmbito da prestação de serviços; 141 para exercício de uma actividade profissional subordinada; 877 de estada temporária e 76 de vistos de estudo.

Segundo informação da Presidência do Conselho de Ministros⁴, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas disponibiliza-nos um documento sobre Estatísticas da Imigração, onde se registam outros dados importantes:

Relativamente a imigrantes chineses em Portugal com Autorização de Permanência entre 2001 e 2004 constavam 3 913. Com Autorização de Residência somavam 5 605 em 2004.

No que respeita à qualificação académica de imigrantes em 2001, nos de nacionalidade chinesa consta a percentagem de 12,5 que não sabe ler nem escrever, 14,5% sabe ler e escrever sem possuir qualquer grau, 48,7% possui o Ensino Básico, 19,4% tem o Ensino Secundário e/ou Médio e apenas 4,9% tem o Ensino Superior.

A mesma fonte diz-nos que os imigrantes chineses em 2001 tinham a idade média de 30,5 anos e que dos imigrantes com Autorização de Residência num total de 5 306, 2 998 eram homens e 2 311 eram mulheres.

Outro dado importante a referir é o facto de a China fazer parte das nacionalidades imigrantes não comunitárias mais numerosas em 2004 com 9518 indivíduos, cerca de 2,1%.

⁴ <http://www.acime.gov.pt>, consultado em 20 de Abril de 2007

Ao nível socioeconómico verificava-se que os indivíduos de nacionalidade chinesa em Portugal que constam do recenseamento geral da população em 2001 eram na sua maioria empregados do comércio e serviços (792) e empresários e pequenos patrões (575).

Ora, a estatística nacional sobre os imigrantes chineses vem assim legitimar a representatividade da comunidade chinesa de Águeda. Não sendo, porém, nosso objectivo fazer um estudo estatístico a nível local, a população do estudo revela traços muito semelhantes aos dados apresentados.

A população chinesa que chegou há menos de dez anos a esta cidade rapidamente cresceu não só em termos comerciais como também no seio familiar. Em finais de Julho de 2007 existiam, nesta cidade tão pequena, oito lojas de artigos chineses e um restaurante. Referimo-nos a um momento muito preciso no tempo dada a frequente alteração do número de estabelecimentos chineses. Os proprietários tão depressa abrem como fecham, para imediatamente abrirem outro estabelecimento num local próximo do antigo.

Esta comunidade chinesa é composta principalmente pelos proprietários que chegam a ter mais do que um estabelecimento, pela respectiva família (mulher e filhos) e alguns empregados. De referir que a maior parte dos chineses que habitam nesta cidade chegam cá na qualidade de empresários com família constituída. Os empregados são chineses, que chegam sozinhos ou por casal, para trabalharem em estabelecimentos do mesmo proprietário. A residência dos empregados localiza-se perto do local de trabalho onde várias famílias partilham a mesma habitação, o que não facilita a interacção com a comunidade portuguesa, propiciando o isolamento desta população, que continua a utilizar o *modus vivendi* da sua terra natal inclusive a Língua Chinesa.

À semelhança dos dados nacionais, a nível etário trata-se de uma população bastante jovem, em que o limite de idade não ultrapassa os 40 anos.

Águeda não é a sua primeira cidade de acolhimento. Estes chineses antes de se fixarem nesta localidade passaram por outras maiores como Coimbra, Porto e Lisboa e até há quem tenha vindo de outras cidades europeias.

Embora esta população pareça um pouco itinerante, procurando sempre melhores condições comerciais, a verdade é que neste momento assistimos a uma permanência principalmente das famílias que aqui residem. Começamos a observar o aumento do número de membros do agregado familiar com a chegada de ascendentes e descendentes da China que se voltam a reunir com aqueles que partiram um dia em busca de melhores condições de vida. Quando chegam, os pais destes imigrantes encontram em alguns casos mais netos que entretanto nasceram em Portugal, os filhos conhecem os irmãos. Esta realidade faz adivinhar a decisão de permanência desta população fora da China e da não-aceitação da política de filho único.

A alteração de comportamento dos imigrantes chineses que é bastante recente na cidade de Águeda, poderá verificar-se noutras cidades do país. No entanto, não sendo nosso objectivo provar o comportamento da população chinesa a nível nacional, procedemos agora e apenas à descrição geral dos imigrantes chineses desta cidade, detalhando mais aqueles que constituíram a amostra.

Antes de tudo, a escolha da comunidade chinesa de Águeda como público-alvo do nosso estudo deveu-se ao facto de a investigadora conhecer mais de perto a realidade da sua cidade. Ao perceber que a comunicação em Língua Portuguesa constitui o maior obstáculo à socialização deste grupo de residentes, para além de que os seus objectivos de imigração os afastam de outras actividades fora do âmbito do trabalho, e que esta população se apresenta fechada no seio familiar, sem contacto com os outros chineses que trabalham em estabelecimentos vizinhos, a investigadora sentiu que poderia contribuir para reverter este panorama sociolinguístico que crê encontrar em mais pontos do país onde habitem comunidades chinesas semelhantes.

Depois de investigar a existência de cursos destinados a imigrantes chineses desta cidade, verificou que houve uma iniciativa por parte do Centro de Formação Profissional de ensino de Português a estrangeiros. No entanto, devido à baixa assiduidade dos alunos, entre outros factores, o curso não teve êxito e não se repetiu a experiência. No início de 2007 começaram a decorrer também no âmbito do programa “Águeda acolhe” aulas de Português para Estrangeiros destinadas aos imigrantes residentes no concelho, mas temos conhecimento que não foram frequentadas por alunos chineses.

Sendo a escola um meio de socialização, constatou-se que o acesso mesmo que livre e gratuito não constitui motivação suficiente para a comunidade chinesa a que nos referimos de modo particular. Desta forma, a investigadora teve de convidar pessoalmente os chineses da cidade de Águeda a frequentar um curso também ele livre e gratuito para a aprendizagem formal do Português, despertando-lhes interesses e motivações que justificassem a alteração da sua rotina diária.

O curso livre de PLNM decorreu durante o ano lectivo de 2005-2006 com 3 horas semanais em regime pós-laboral. O objectivo principal do curso livre foi aprender, pela primeira vez, o Português Língua Não Materna como facilitador das relações comerciais e sociais tais como as que se prendem com o acompanhamento futuro da educação dos seus filhos.

Consciente da necessidade e utilidade do ensino do PLNM à população chinesa de Águeda, a investigadora propôs à Câmara Municipal da cidade criar o curso livre e gratuito de PLNM a chineses. Para além da oportunidade que ofereceu aos alunos, este curso permitiu também a recolha directa do corpus que serviu o estudo, uma vez que foi a própria autora a ministrar as aulas.

Os dados que dispomos para caracterizar a população em estudo, não constam de inquérito inicial dado o fraco domínio da Língua Portuguesa. As informações foram recolhidas de forma indirecta durante as aulas à medida que a comunicação ia sendo possível.

Estes imigrantes chineses formavam um grupo jovem-adulto de 10 elementos, 6 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades entre os 24 e 34 anos. Quanto ao estado civil, havia 3 casais, 2 casados em que apenas um membro de cada casal frequentava o curso e 2 solteiros. O público-alvo residia recentemente na cidade de Águeda onde trabalhava⁵ em lojas e restaurantes chineses. Provinham, na sua maioria, da província de Zhejiang onde 3

⁵ Residia e trabalhava porque entretanto já se mudaram alguns dos indivíduos para outras cidades dentro e fora de Portugal.

casais tinham deixado filhos a cargo de familiares. No início do curso 4 casais tinham filhos entre os 12 meses e os 6 anos de idade de nacionalidade portuguesa.

Ao nível da escolarização, o público-alvo não excedia os 7 anos, não dominava qualquer língua estrangeira nem nunca tinha tido contacto com a aprendizagem formal da Língua Portuguesa. No entanto, conheciam e utilizavam o Pinyin⁶ que facilitou a introdução ao estudo do Português.

Ao longo das aulas foi constituído o corpus de gravações e fichas de trabalho que serviram de objecto de análise para o estudo do Português dos chineses em Portugal.

Tendo em conta que o objectivo principal da investigação foi identificar as primeiras dificuldades na utilização da Língua Portuguesa, o tipo de observação participante trouxe inúmeras vantagens não só para a investigação como para a superação das dificuldades que se iam fazendo sentir tanto por parte da professora-investigadora como pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, reformulando-se métodos e adaptando-se materiais à medida que os resultados positivos e dificuldades se faziam sentir.

Conhecendo os objectivos da aprendizagem e as características do nosso público seleccionaram-se cuidadosamente materiais didácticos do Português elementar, dirigidos numa fase inicial especialmente a alunos orientais, que facilitassem a compreensão das estruturas da língua.

O corpus organizou-se a partir de gravações das 46 aulas em que se desenvolveram várias competências. Do total das aulas ministradas seleccionaram-se algumas que visam demonstrar as dificuldades mais relevantes do grupo na aprendizagem do PLN. Tendo em conta que em cada contexto o aprendente reage de forma diferente, sentindo-se mais ou menos à-vontade, procurámos examinar múltiplos recursos, como fichas de trabalho da aula ou feitas em casa, que fazem parte do trabalho autónomo dos alunos, corrigidas

⁶ O Pinyin é o sistema usado oficialmente na China para transcrever os caracteres do Mandarim em alfabeto latino, aprovado em 1958 na China e reconhecido internacionalmente em 1982.

directamente pela professora na aula, individualmente ou em grupo, e composições escritas com tema determinado sugeridas como trabalho de casa que representam um material menos controlado embora orientado previamente pela professora.

Refira-se também que para além dos desvios retirados deste corpus de consulta, recolhido em ambiente formal, verificaram-se outras dificuldades que, apesar de não o terem integrado, fazem parte de um corpus de análise mais abrangente, verificadas não só durante as aulas como também em contexto informal, e constituem matéria de estudo dada a sua importância para a compreensão da realidade linguística do nosso público.

A estratégia de gravação das aulas foi a que pensámos que serviria melhor o estudo, uma vez que permitiria a recolha do máximo de informação dos informantes, na diversidade de produções que o contexto sala de aula proporciona, desde diálogos entre professora e alunos sobre variadíssimos temas, fossem eles lançados intencionalmente pela investigadora, tendo em conta o conteúdo a investigar, ou mais livres direccionados aos interesses dos alunos, a leitura de exercícios realizados pelos alunos em casa e na escola, leitura de composições escritas com temas sugeridos, entre outras. Quanto à selecção do material para a constituição do corpus, decidiu-se pela produção escrita nas mais variadas actividades desenvolvidas em sala de aula e não pela produção oral. Embora do corpus façam parte alguns registos da oralidade, dada a complexidade e exigência das gravações orais para uma análise rigorosa, não foi nosso objectivo tornar esses registos, pouco claros e criteriosos, objecto central do estudo. No entanto, não podemos conceber a produção escrita sem a oralidade, muito menos no contexto sala de aula, quando se aprende uma língua não materna. Embora não querendo atribuir-lhe demasiada ênfase, a realização oral da população em estudo estará sempre presente neste trabalho.

Admitimos que poderá haver muito mais dificuldades do que aquelas que apresentamos neste estudo, mas as poucas oportunidades de aprendizagem formal, dada a baixa carga horária semanal que a disponibilidade dos alunos permitiu, bem como o carácter livre e não obrigatório de frequência às aulas condicionaram, por vezes, o desenvolvimento das actividades e a consecução dos objectivos inicialmente propostos, ficando por abordar alguns dos conteúdos planificados. Desta forma, apenas será possível referir-nos aos aspectos da língua efectiva e objectivamente estudados. Assim, a esfera das dificuldades a

que nos referimos poderá parecer um pouco redutora à luz do conhecimento que nos dão conta os outros estudos a que já aludimos. Mas não sejamos ambiciosos perante uma população com as características da nossa. Quem simplesmente não comunica em Língua Portuguesa no seu dia-a-dia, senão com palavras soltas que sirvam exclusivamente a sobrevivência do negócio, encontra tantos obstáculos à comunicação, sobretudo quando inicia, quase por sobrevivência, a aprendizagem dessa língua como a primeira língua não materna, tão distante da sua como da área geográfica que separa as duas civilizações, que descrevê-los todos seria uma tarefa que exigiria um estudo mais demorado. Não esqueçamos que a observação em que assenta este estudo durou apenas cerca de um ano lectivo, o que, juntamente com outros factores, não proporcionou aos alunos o desenvolvimento e a aquisição de mais competências e à autora a oportunidade de explorar outras dificuldades.

Explicitaremos, assim, os primeiros obstáculos à correcta utilização da língua lusa esperando contribuir para a superação das dificuldades de ensino-aprendizagem do PLNМ que envolvem professores e alunos no caso específico da comunicação luso-chinesa. Para esta tarefa, não esqueçamos o papel importante da análise do erro e da linguística contrastiva, que ajuda na distinção entre os sistemas linguísticos português e chinês, não sendo, contudo, nosso objectivo a descrição detalhada da Língua Chinesa, pois assumimos humildemente a incapacidade para tamanho empreendimento.

1.3 Estudos que abordam o mesmo tema

As experiências de ensino de Português a chineses que conhecemos referem-se a um público universitário, com objectivos e motivações muito diferentes dos alunos do nosso estudo. No entanto, foram os resultados dessas experiências que motivaram a nossa investigação.

Referir-nos-emos ao longo deste trabalho e de forma mais pormenorizada a vários estudos sobre o ensino de Português a chineses, quer na China quer em Portugal, que serviram de base à nossa investigação.

Damos especial ênfase a trabalhos como:

Aprender Português na China – O Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de caso, de Ran Mai 2007 com quem tivemos oportunidade de trocar experiências e que nos abriu conhecimento sobre a Língua Chinesa e as dificuldades dos chineses ao aprenderem o Português na China;

O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses, de Wang Suoying 1991, que faz uma descrição dos métodos chineses para a aprendizagem do Português e das dificuldades de aprendizagem, contribuindo com estratégias de ensino do Português a chineses;

Discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa, de Maria José Grosso 1999, sobre o ensino de Português a chineses em Macau;

Variáveis contextuais da aprendizagem da Língua Portuguesa por aprendentes chineses e O ensino do Português em Macau: uma abordagem pós-luso-tropicalista, de Maria Helena Rodrigues 1998 e 2004, que abordam a aprendizagem do Português na China;

Bem como as experiências realizadas em Portugal por Isabel Leiria 2001⁷ e Urbana Pereira Bendiha 2001⁸ com universitários falantes da Língua Chinesa.

Embora os estudos de aprendentes de Macau possam não contribuir directamente para a caracterização dos chineses residentes em Portugal, estes não deixam de ser oportunos para o trabalho, tal como as experiências de ensino em Portugal, uma vez que têm como objecto de estudo uma população com características culturais idênticas, pertencente à mesma nacionalidade. A pertinência da alusão a estes estudos prende-se também com a escassez

⁷ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

LEIRIA, Isabel, “Léxico, aquisição e ensino de L2”, *Polifonia (4)*, Grupo Universitário de Investigação em Língua Vivas – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, ed. Colibri, 2001, pp. 119-141.

⁸PEREIRA BENDIHA, Urbana, “Algumas reflexões sobre o ensino de PLE a sinófonos”, *Cadernos de PLEI*, Lurdes de Castro Moutinho (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2001, pp. 193-209.

de outros, direccionados especificamente à população a que se refere este trabalho, dado o carácter recente desta geração de imigrantes em Portugal.

Depois de analisados os estudos anteriores, conhecendo mais de perto os resultados das experiências de Urbana Pereira Bendiha e Ran Mai, e as características da população em estudo, lançámos as hipóteses da nossa investigação. Segundo as autoras, os maiores desvios verificados em aprendentes chineses numa primeira abordagem da Língua Portuguesa eram sobretudo no género e número dos substantivos e na flexão verbal. Foi precisamente a partir desse pressuposto que seguiu a investigação. Pretendemos, assim, confirmar as hipóteses, identificando as primeiras dificuldades que este grupo sente associadas à problemática da flexão dos nomes e dos verbos portugueses, e verificar outros problemas na utilização da Língua Portuguesa.

Convém lembrar que os estudos que serviram de base à nossa investigação se distanciam do nosso uma vez que o público universitário, não só pela sua própria condição e idade, com objectivos e motivações específicos, é conhecedor, pelo menos, de uma língua estrangeira indo-europeia, em geral o Inglês, e tem um percurso académico e uma cultura de aprendizagem mais longos que facilitam a aprendizagem de outra língua. Pelo contrário, o grupo em estudo apresenta-se com outros objectivos e motivações, que apresentaremos detalhadamente mais à frente, que não propriamente o conhecimento académico, com baixo nível de escolarização, sem aprendizagem formal de línguas estrangeiras e a iniciar o estudo de uma língua não materna pela primeira vez já em idade adulta.

Estas e outras características serão exploradas ao longo deste trabalho no sentido de demonstrar ao leitor o interesse desta investigação principalmente no que respeita à população em estudo.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Língua e Cultura

Ao longo desta dissertação recorreremos várias vezes aos termos *língua* e *cultura*. Parece-nos, portanto, pertinente a distinção entre as várias designações de *língua* que definem o seu estatuto consoante o contexto. Esta pode, assim, ser designada como Língua Materna (LM), Língua Segunda (LS), Língua Estrangeira (LE) ou simplesmente Língua Não Materna (LNM).

Como nos esclarecem autores como Maria Francisca Xavier e Maria Helena Mira Mateus, Língua Materna é a “Língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”⁹. Em contextos plurilingues a sua definição poderá ser mais ambígua, no entanto Maria Helena Ançã propõe uma categorização do termo sob vários pontos de vista:

“afectivo, idioma falado por um dos progenitores geralmente a mãe; ideológico, idioma falado no país onde se nasceu e onde supostamente se vive; auto-designação / pertença, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma; primazia, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida; domínio, a língua que se domina melhor.”¹⁰

⁹ XAVIER, Maria Francisca e MATEUS, Maria Helena Mira, *Dicionário de Termos Linguísticos*, Cosmos, Lisboa, 1990, p. 231.

¹⁰ ANÇÃ, Maria Helena, “Didáctica do Português Língua Segunda: dos Contextos Emergentes às Condições de Existência”, *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, Cristina Melo, António Silva et al (org.), Pé de Página Editores e SPDLL, Junho 2003, Coimbra, p. 62.

Mesmo assim poderá haver alguma contestação em relação a cada uma destas categorias para uma definição de LM e por isso a autora recorre a Louise Dabène¹¹ expondo outras hipóteses do termo:

“falar que corresponde ao conjunto de potencialidades individuais dum sujeito e às práticas daí decorrentes;

língua reivindicada que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações dum sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade;

língua descrita que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendiz.”¹²

Por outro lado, o termo Língua Segunda não deixa também ele de ser uma expressão ambígua, dependendo da política linguística e educativa. LS será definida como uma língua não materna “mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues (...) ou ainda, com certos privilégios em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país.”¹³ Damos como exemplos o italiano na Suíça que também é língua oficial e o português em África.

Assim, e na linha de pensamento de Maria Helena Ançã, a LS pode estar relacionada com critérios psicolinguísticos que a definem segundo a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, a LS é a língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna, como se pode basear em critérios sociolinguísticos que têm a ver com as funções sociais e oficiais de um dado país.

¹¹ DABÈNE, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994, pp. 9-27.

¹² ANÇÃ, Maria Helena, “Didáctica do Português Língua Segunda: dos Contextos Emergentes às Condições de Existência”, *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, Cristina Melo, António Silva et al (org.), Pé de Página Editores e SPDLL, Junho 2003, Coimbra, p. 62.

¹³ ANÇÃ, Maria Helena, “Didáctica do Português Língua Segunda: dos Contextos Emergentes às Condições de Existência”, *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, Cristina Melo, António Silva et al (org.), Pé de Página Editores e SPDLL, Junho 2003, Coimbra, p. 63.

Já Língua Estrangeira se considera se esta for nova para o aprendente e não desempenhar outro papel relevante para além da sala de aula, ou seja, tal como refere Maria Helena Rodrigues, “conforme o contexto, ela será tanto mais estrangeira quanto mais ausente estiver do universo do aprendente para quem o contacto com a língua se restringe à instituição em que a aprende.”¹⁴ Quanto a nós, utilizaremos o termo LE para nos referirmos a qualquer língua em geral que não seja língua materna.

Por fim, consideramos uma Língua Não Materna, particularmente o Português Língua Não Materna, quando esta é a língua não nativa do sujeito que se vê obrigado a utilizá-lo no país em que é língua oficial e língua materna nos mais variados contextos da vida social quotidiana.¹⁵

Ora, sendo a língua uma instituição social e um veículo de cultura coloca-se o problema do estabelecimento da interacção cultural, isto é, parafraseando Maria José Grosso, “como é que se ultrapassa o diálogo de sobrevivência e se entra no diálogo das ideias, no verdadeiro encontro do outro.”¹⁶

Esta preocupação foi também admitida pelo Departamento da Educação Básica que referiu que “as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o Português”¹⁷.

¹⁴ RODRIGUES, Maria Helena, *O ensino do Português em Macau: uma abordagem pós-luso-tropicalista*, Tese de Doutoramento, Department of Hispanic Studies, School of Humanities - University of Birmingham, Birmingham, 2004, p. 88.

¹⁵ Isabel Leiria utiliza a designação L2, considerando-a “como termo genérico para referir qualquer situação de aprendizagem, de ensino ou de uso de língua não materna.” - LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, pp. 9-10.

¹⁶ GROSSO, Maria José, “O Português em Macau: Diálogo de Culturas”, *Congresso Internacional Sobre o Português, Actas (vol. III)*, Inês Duarte e Isabel Leiria (org.), APL e Edições Colibri, Lisboa, 1996, p. 209.

¹⁷ Diário da República, *Decreto Lei n.º 6/2001*, de 18 de Janeiro.

A interacção de culturas que se desenvolve nas escolas poderá construir uma competência comunicativa pluricultural e é neste sentido que a promoção do plurilinguismo deverá conduzir à aceitação das diferenças reveladas principalmente por diversas manifestações culturais.

No entanto, e em consequência do contacto entre culturas, é pois inevitável a emergência de interculturais. O importante será conhecer primeiro a nossa própria cultura e a do outro, saber distingui-las e encontrar pontos comuns entre culturas de forma a criar afinidades. É da reflexão sobre esses pontos comuns e não comuns que se torna possível a criação de uma cultura mista que vá de encontro aos interesses dos intervenientes que partilham o mesmo espaço.

Não esquecer que quem ocupa o território do outro, que tem a Língua Portuguesa como língua materna, não ocupa apenas um território geográfico mas também político, linguístico, pragmático e cultural, encontrando-se, portanto, em desigualdade. Também as crianças, os jovens ou adultos cuja língua materna corresponde à língua que veicula os conteúdos de aprendizagem são alheios à situação de comunicação em que se encontra o aluno para quem o Português é língua não materna. É portanto importante a questão das estratégias a desenvolver na sala de aula para que os alunos de PLNM apreendam os conteúdos apresentados, quer na aprendizagem da língua como de outras disciplinas.

Deste modo, tal como as abordagens comunicativas defendem hoje, a finalidade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em geral, que no nosso ponto de vista se refere a qualquer LNM, é tornar os aprendentes capazes de comunicar. Ora, a relação entre língua e cultura torna-se assim indissociável, dependendo contudo do contexto e dos objectivos do país em que esta é ensinada. Mais, como lembra Lúcia Soares¹⁸, o ensino de uma LNM deve visar a aquisição de uma competência comunicativa intercultural que promova a comunicação em diferentes contextos, com o respeito pela língua e cultura de

¹⁸ SOARES, Lúcia Vidal, “Aula de Língua Estrangeira e Geopolítica Educativa”, *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, vol. I, Centro Cultural da Universidade de Macau, Macau, 1998, p. 203.

aprendizagem bem como pela realidade específica dos seus nativos. Esta aprendizagem cultural pretende a criação de uma certa empatia cultural da parte do aprendente para que este aceite as diferenças mesmo que não as compreenda completamente. Este tipo de ensino poderá ter a grande missão de promover o diálogo intercultural e a tolerância entre culturas de povos diferentes ajudando na convivência social de cada país que se torna cada vez mais uma aldeia global.

2.2 Aspectos relevantes do bilinguismo na aprendizagem de uma LNM

Num contexto multilingue, que cada vez mais se verifica no caminho para uma educação plurilinguista, a sala de aula é o local privilegiado onde se fazem notar as línguas em presença. Ao professor de língua não pode passar despercebida a heterogeneidade dos falantes e as preocupações com o ensino tornam-se por demais evidentes.

Neste momento, a sociedade portuguesa está a confrontar-se com um problema profundo de integração de cidadãos estrangeiros com o direito à igualdade em que a língua é ao mesmo tempo o maior veículo e obstáculo ao exercício da cidadania. Há, portanto, que repensar o modo de encarar a pluralidade linguística e cultural que estamos a atravessar, fenómeno que, embora já não seja tão recente, ainda carece de medidas eficazes que combatam a exclusão destes novos membros da nossa comunidade.

A população específica a que nos referimos é a chinesa, maioritariamente adulta, que utiliza a Língua Portuguesa especialmente por razões comerciais. Contudo, estes chineses, à medida que vão constituindo a sua família, sentem necessidade de contactar, para além do comércio, com a sociedade civil, nomeadamente com a escola onde os seus filhos aprendem o PLNM.

Se encararmos o bilinguismo numa perspectiva alargada, nas palavras de Isabel Leiria, “com diferentes níveis de proficiência e diferentes oportunidades de aprendizagem e de

uso”¹⁹, então a população em estudo poderá ser considerada bilingue. Mais uma vez, se usarmos o critério do contexto de aprendizagem para definir o bilinguismo, esta população será bilingue pois combina a aquisição da LP em contexto natural com a instrução formal. Por outro lado, assistimos a uma nova geração de bilingues luso-chinesa, emanada da geração zero que são os pais. Ao mesmo tempo que não se desprendem da sua língua materna nas relações familiares, a primeira geração de descendentes luso-chineses em Portugal começa a aprender o Português na escola, iniciando um percurso de aprendizagem bem diferente dos seus progenitores e desenvolvendo o bilinguismo com um elevado nível de proficiência.

É importante, portanto, que na aprendizagem da LNM se tenham em conta os factores específicos da aprendizagem bilingue, como o nível de interferências, a psicologia e o contexto sociocultural.

Na aproximação à língua de acolhimento, o professor tem, por isso, um papel fundamental nas interações sociais do aluno estrangeiro. Maria Helena Ançã chama a atenção para a importância do “repertório linguístico e comunicativo do aluno”²⁰ e identifica três funções das línguas descritas por Dabène²¹:

“ – função de acolhimento, em contexto educativo, o primeiro grande constrangimento tem a ver com o afastamento da LM do aluno da língua da instituição. É necessário que a linguagem verbal, num primeiro momento, se aproxime o mais possível da língua ou falar (regional/variante) do aprendente e da família, para assim partir, posteriormente, para a

¹⁹ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, p.69.

²⁰ ANÇÃ, Maria Helena, “Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações”, <http://mha.home.sapo.pt/>, consultado em 19 de Junho de 2006.

²¹ DABÈNE, Louise, “L’acquisition des langues en milieu multilingue”, *Aquisition et apprentissage des langues*, R. Bouchard et alii (org.), LIDILEM, Grenoble, 1992, pp. 272-274. DABÈNE, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994, pp. 153-155, 158-159.

língua de acolhimento e língua da escola. A realização desta missão far-se-á, então, com recurso a duas línguas (da ‘língua franca’ à LP);

- função de estruturação, sendo normalmente confiada à língua da escola, e desempenhando um duplo estatuto, - veículo de comunicação e objecto de estudo -, esta função pode realizar-se através de duas línguas em presença, para daí confrontar semelhanças e diferenças, desde que estejam adquiridas certas competências cognitivas. Estas competências vão mobilizar determinados níveis de consciência sobre a(s) língua(s): *langagière*, linguística e normativa, constituindo a consciência metalinguística. (...);

- função de legitimação, que pretende assegurar a construção da identidade individual, social e escolar do aluno pela dignificação da sua língua de origem. É importante que a criança possua uma auto-imagem positiva e um ‘bem-estar’ na sua LM (...). A auto-valorização da sua imagem vai repercutir-se beneficentemente na língua segunda a aprender. Outros dois tipos de consciência devem ser aqui acrescentados: a consciência etnolingüística, aquela que estabelece a ligação entre língua e domínio identitário, e a consciência sociolingüística que posiciona a língua na esfera social. Esta missão sairia enriquecida com a realização nas duas línguas.”²²

Há que referir que o recurso à língua franca é uma estratégia utilíssima no ensino de uma LNM, especialmente quando a LM do professor é a de aprendizagem. A comunicação pode recorrer a elementos de um só ou mais códigos linguísticos e à linguagem não verbal.

Podemos também constatar que estas funções das línguas põem em causa o tipo de ensino monocultural e monolingüista, a que a escola ainda está habituada, e perspectivam um reflectir crítico com novos paradigmas de ensino, na manutenção da diversidade linguística e na promoção do plurilingüismo.

Assim, a Didáctica do Português, tal como defende Maria Helena Ançã, deve equacionar “a perspectiva da LM e da língua de acolhimento; sendo transversal e plural contemplaria

²² ANÇÃ, Maria Helena, “Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações”, <http://mha.home.sapo.pt/>, consultado em 19 de Junho de 2006.

uma série de conceitos e de temas: aquisição e aprendizagem de uma língua e comunicação endolíngue/exolíngue, variantes e variedades da LP, normas, gramáticas e consciencialização à língua (LP) e às outras línguas e culturas, línguas e migrações, comparação de sistemas de ensino em vários países...”²³

Convém não esquecer o complicado processo de descodificação de mensagens por parte dos alunos de Português LNM. Ao ouvir uma mensagem, o aluno irá fazer um levantamento de palavras-chave e tentar reconstituir a mensagem em função das representações marcadas linguística e culturalmente pelo seu contexto de origem. Como estas representações não são universais e nem sempre coincidem entre as línguas, o conteúdo veiculado poderá ser mal interpretado. A frequência desta situação pode então levar o aluno a uma perda da motivação e ter consequências no desenvolvimento do processo de aculturação.

É por isso importante perceber uma série de questões relacionadas com este processo. Antes da cultura são os indivíduos que se colocam em contacto uns com os outros e é em função da diversidade do público, que cruza várias identidades, que a aculturação das minorias ocorrerá de forma negativa ou positiva. Do ponto de vista cultural, o fenómeno de aculturação pressupõe também um carácter social e outro psicológico, não se devendo confundir aculturação com assimilação.

Por outro lado a educação intercultural também pode comportar alguns problemas que a escola terá de aprender a contornar. Referimo-nos à rotulagem negativa das minorias, sendo que constituem um problema, uma barreira a contornar tanto pelo professor como pelos colegas. O aluno de outra cultura, por sua vez, sente a rejeição quer pelo sentimento da relação dominantes/dominados, pela distância cultural que possibilita interpretações diferentes da realidade em que se insere ou por factores religiosos. É, portanto, o professor que assume aqui um papel preponderante na resolução dos conflitos, combatendo a rejeição do aluno, no seu processo de aculturação e de aceitação

²³ ANÇÃ, Maria Helena, “Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações”, <http://mha.home.sapo.pt/>, consultado em 19 de Junho de 2006.

pelos pares. No entanto, a aceitação da diferença não deve constituir o centro da questão educativa na sala de aula sob pena de se estar a desviar do objectivo central da aula.

No que respeita à aquisição de uma LNM, o aluno deverá ser conduzido a situações de comunicação que lhe permitam inserir-se na comunidade sem medo de errar ou cair no ridículo por não saber falar correctamente.

2.3 Atitudes e motivações na aquisição do PLNM

As atitudes e motivações do aprendente estabelecem uma relação de simbiose na influência que exercem em relação à aprendizagem de uma LNM. Não é plausível falar-se de atitudes sem antes se terem em conta as motivações que estão por detrás da aprendizagem de uma língua. As atitudes estão também dependentes de questões sociais, afectivas, cognitivas e psicológicas que influenciam o aluno a avaliar e reagir de determinada forma.

Por outro lado, as motivações referem-se ao desejo e esforço desenvolvidos para atingir determinado objectivo. Esse objectivo é igualmente definido de acordo com interesses sociais, afectivos, cognitivos e psicológicos. A motivação está também intimamente ligada às expectativas criadas em relação à aprendizagem. Podemos falar de dois tipos de motivação: uma intrínseca e outra extrínseca. A motivação intrínseca tem a ver com o proveito de determinada actividade por si só e para a pessoa que dela beneficia directamente. Já a motivação extrínseca relaciona-se com as recompensas externas que podem surgir relacionadas com a existência de uma aprendizagem realizada.

Das experiências de ensino de PLNM a chineses que conhecemos, encontramos como exemplo de uma motivação extrínseca o caso da ocupação de cargos políticos ou da promoção profissional em Macau para quem estude o Português. Das motivações intrínsecas à aprendizagem da mesma língua em território chinês poderão destacar-se a curiosidade pela língua, o aprender mais uma língua, conhecer a cultura portuguesa e desenvolver melhor os negócios próprios.

Cada contexto é caracterizado por necessidades e conjunturas próprias que condicionam várias atitudes e motivações para a aprendizagem de uma LNM. Olhando para o exemplo de Macau que já referimos, verificamos que o Português se limita a ser a língua veicular da

administração, rolando para segundo plano a seu papel na comunidade quer económica quer cultural. Como o ambiente social não permite a aprendizagem do Português, quem é motivado para a sua aprendizagem limita-se à sua utilização apenas em ambiente formal, não desenvolvendo verdadeiramente uma competência comunicativa. Neste contexto, torna-se imprescindível a aprendizagem explícita das estruturas linguísticas com vista a uma maior compreensão da língua por parte dos aprendentes.

Ora, no contexto específico da aprendizagem do Português LNM em Portugal por chineses, sabemos que neste caso os alunos já não contactam com a língua apenas formalmente, mas vêem-se obrigados a utilizá-la no dia-a-dia como meio de comunicação o que, à parte do choque do primeiro contacto, os leva a viver a vertente cultural da mesma.

Assim

“O conhecimento das *culturas de aprendizagem* afigura-se indispensável à implementação de uma política de ensino da língua que não ponha em causa toda a experiência de aprendizagem (...). O universo de ensino não é estático e as *culturas de aprendizagem*, produtos de tradições educativas e influências sociais, são também permeáveis a factores de mudança. A atitude para com a aprendizagem de uma língua estrangeira, os estilos preferenciais de ensino, as estratégias individuais, os modelos de interacção não são imutáveis e podem, portanto, enunciar-se de um modo diferente se sujeitos a novas influências, internas e externas, geradoras de produtos que validem a mudança.”²⁴

Contudo, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos chineses dista do português pelos mais variados factores o que influencia as suas atitudes e motivações face à aprendizagem. O que nuns alunos consegue bons resultados pode não funcionar para outros como é o caso dos orientais. E entre alguns factores que influenciam a aprendizagem encontram-se os factores psicológicos e a tradição.

²⁴ RODRIGUES, Maria Helena, *Variáveis contextuais da aprendizagem da Língua Portuguesa por aprendentes chineses*, Tese de Mestrado, Universidade de Macau-Instituto de Estudos Portugueses, Macau, 1998, pp. 152-153.

Quando falamos de tradição podemos referir-nos a vários aspectos, entre eles a cultura de aprendizagem que determinado público-alvo está habituado a seguir. No caso dos chineses, essa tradição, que difere em muito da nossa, poderá ser benéfica para a consecução dos objectivos da aprendizagem.

“A grande importância atribuída à imitação dos modelos anteriores e a complexidade dos próprios caracteres originam uma tradição de memorização nos alunos chineses. (...) Para ensinar um determinado carácter, o professor começa por explicar o seu significado e a sua maneira de pronunciar. As crianças lêem em conjunto, olhando para esse carácter para o fixar na memória. Depois, o professor ensina a escrevê-lo, exemplificando no quadro, e as crianças imitam no seu caderno até conseguirem escrever. Em casa, copiam dezenas de vezes para o memorizar.”²⁵

A tradição também dita que o aluno seja obediente e submisso ao professor e que apenas intervenha se for solicitado. A aula termina quando o professor o deliberar. Estes são alguns exemplos do dever de obediência do aluno chinês que pode ser mal interpretado em contexto português.

Um outro aspecto tem a ver com o valor atribuído ao passado, que, para um português, se trata de um tempo acabado com acções que ficaram para trás. Para um chinês “os antigos, os acontecimentos anteriores servem como modelo para o tempo posterior. As pessoas que vivem nas gerações posteriores precisam de ficar atrás a observar e imitar para poderem suceder nas qualidades dos anteriores.”²⁶

Em termos culturais a comunicação muitas vezes poderá ser difícil, dadas as dissemelhanças entre as duas culturas. Utilizemos o exemplo dado por Wang Suoying:

²⁵ CHEOK, Leong , “Utilização da Linguística Contrastiva na Aprendizagem do Português por Alunos Chineses em Macau” in *Actas do VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Macau, 1998, p. 398.

²⁶CHEOK, Leong , “Utilização da Linguística Contrastiva na Aprendizagem do Português por Alunos Chineses em Macau” in *Actas do VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Macau, 1998, p. 398.

“Em português, quando se lança a pergunta “Este livro não é interessante?”, as respostas devem ser “Sim, é interessante” ou “Não, não é interessante”. Mas e chinês, a maneira de responder é diferente. Se o interlocutor acha que o livro é interessante, ele responde primeiro “Não”, em sinal de negar a pergunta do outro. Assim, em chinês as respostas devem ser “Sim, não é interessante” ou “Não, é interessante.”²⁷

Outros factores que contribuem para as atitudes e motivações dos aprendentes chineses são a idade e o conhecimento de outras línguas estrangeiras. “Quanto ao factor etário, os adultos, jovem-adultos ou adolescentes que mostram uma competência de inteligência já bastante desenvolvida e conseqüentemente uma maior capacidade de reflexão sobre a língua, são público indicado para a aplicação de uma gramática explícita.”²⁸ Por seu turno, a competência em línguas estrangeiras serve de ponte através, por exemplo, do recurso a interlínguas para a aquisição de uma outra língua estrangeira pela predisposição do aprendente para a aprendizagem de outras línguas não maternas.

No caso específico do público em estudo não é possível o recurso precioso a interlínguas uma vez que, para além do baixo nível de escolarização, os alunos não possuem conhecimento de qualquer língua estrangeira, sendo a aprendizagem da Língua Portuguesa a sua primeira experiência de aquisição formal de uma LNM.

As atitudes e motivações para o ensino-aprendizagem de uma LNM são deveras importantes na definição dos objectivos da aprendizagem, porque são elas que indicam as necessidades do público aprendente. O importante é identificar os factores que estão na base da motivação. Lembremo-nos de factores extralinguísticos, que já referimos, como a idade, o nível de formação cultural e linguística, os motivos que impulsionaram cada aluno a decidir aprender uma língua não materna assim como o ambiente linguístico e cultural

²⁷ SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, p. 50.

²⁸ CHEOK, Leong, “Utilização da Linguística Contrastiva na Aprendizagem do Português por Alunos Chineses em Macau” in *Actas do VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Macau, 1998, p. 399.

em que se desenrola a aprendizagem e da sua importância para determinar, em grande medida, o modo de abordar o ensino da língua e os objectivos a atingir.

2.4 Algumas reflexões sobre a metodologia de ensino de LNM

Não se pode pensar no ensino de uma Língua Não Materna sem se ter em conta o contexto social, cultural e educacional em que se processa e o tempo e espaço em que ocorre. A consciencialização dos fins para que se ensina e das implicações desse ensino merecem a nossa reflexão, nomeadamente sobre os métodos e abordagens que foram desenvolvidos ao longo da história da didáctica das Línguas Estrangeiras no sentido de atender aos diferentes objectivos e contextos de ensino e sobre o papel de alguns dos recursos disponíveis na aquisição de uma LNM.

À medida que se vai discutindo sobre *o que se ensina, para que se ensina, a quem se ensina e como se ensina*, surgem não só novas perspectivas na concepção de língua como também estratégias para as diferentes necessidades de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Se, por um lado, a linguística desenvolve as suas teorias sem preocupações de natureza didáctica, a didáctica abrange uma temática em torno das ciências sociais e das ciências da educação. Estas últimas são, de facto, duas ciências diferentes, pelo que divergem nos seus interesses epistemológicos e nos seus objectivos de estudo. Recordemos que o objecto da linguística é, segundo Saussure, a língua como produto social da faculdade de linguagem e a sua principal preocupação é a descrição e explicação da estrutura e função da língua. Enquanto “o objecto da didáctica são as condições e os objectivos do ensino, a definição desses objectivos e a selecção dos materiais, é a transmissão optimizada de conhecimentos de uma segunda língua como objectivo da sua adequada utilização para fins comunicativos.”²⁹

²⁹ FRANCO, António, “A gramática no ensino de segundas línguas (L2)”, in *separata Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, II Série, vol. VI, Porto, 1989, p. 61.

No entanto, conhece-se a relação de interdependência entre linguística e didática. Esta última foi-se desenvolvendo ao mesmo tempo que o desenvolvimento da linguística e o aparecimento das suas correntes.

Mas afinal o que se entende por gramática? Do ponto de vista linguístico, é a ciência que descreve o sistema da língua nos níveis fonológico, morfossintático e semântico. Esta ciência foi evoluindo e daí resultaram métodos diferentes para a abordagem da língua que à frente passaremos a desenvolver. A grande alteração de perspectiva surgiu com a oposição da linguística moderna à gramática histórica de análise meramente descritiva da língua, deixando a esta última o estudo diacrónico ou da sua evolução ao longo dos tempos. Por seu lado, a linguística moderna passa a abordar o sistema linguístico sob diferentes perspectivas. Novas correntes surgiram em consequência das necessidades de comunicação do novo mundo industrializado, substituindo-se a gramática tradicional pelo surgimento de movimentos ou correntes linguísticas que deram origem a novos modelos gramaticais. Assim, o Círculo Linguístico de Praga desenvolve estudos linguísticos contra a atitude diacrónica dos neogramáticos, donde surge o movimento estruturalista. A partir do estruturalismo, que considera a língua como um sistema em que as partes estabelecem relações de interdependência, surgiram novas teorias linguísticas como a glossemática, o distribucionalismo, a gramática generativa ou transformacional e o funcionalismo ou linguística funcional.

Na linguística moderna há que distinguir dois tipos de gramática: a gramática do aprendente e a gramática pedagógica. Por gramática do aprendente ou gramática científica entendemos o conjunto de regras de uma língua, que constitui a base ou o ponto de partida para o autor de livros didáticos e para o professor. A gramática pedagógica faz a descrição do sistema de uma língua, encarando-a do ponto de vista pedagógico-didático e do da psicologia da aprendizagem e tem em vista a orientação ou o controlo do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Deste modo, a gramática pedagógica é, juntamente com a científica, responsável pela formação linguística do aprendente, sendo que todo o ensino não pode prescindir da gramática *in lato sensu*. A gramática descritiva é, no nosso entender, a mais aconselhável

ao professor uma vez que o orienta na resolução de problemas do ensino e contribui para o desenvolvimento do aprendente em termos de produção de enunciados correctos.

Quando se ensina uma língua não materna este processo é, portanto, indissociável do ensino da gramática dessa língua. Uma das questões que se colocam neste âmbito é se se deve proceder ao ensino explícito ou implícito da gramática. Ao longo da história este problema assumiu posições diferentes e divergiram, essencialmente, sob duas dicotomias: consciencialização *versus* automatização ou conhecimento da língua *versus* saber a língua.

Estas dicotomias prendem-se com posições diferentes relacionadas, por um lado, com os adeptos do método da gramática e tradução e, por outro, com os defensores do método directo. Os primeiros defendem a consciencialização das regras gramaticais no ensino, opinião que se relaciona com uma teoria mais moderna conhecida como «cognitive code-learning theory». Segundo esta, a compreensão e o entender, ou seja, o entender das estruturas gramaticais tem maior importância que a sua mera mecanização. Por outro lado, os defensores do método directo defendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira se baseia na apropriação, pelo aluno, de capacidades mecânicas por via da utilização da imitação e de *drills*. Tudo o que se trate de consciencialização de regras gramaticais é excluído deste método.

É nossa convicção de que a gramática deve ser ensinada de forma implícita no contexto comunicativo, de forma integrada nas temáticas abordadas para que os alunos não a vejam como obstáculo mas sim como instrumento auxiliar e parte integrante da comunicação.

Agora, os modelos de gramática a serem tomados nas aulas de língua não materna constituem outra questão. A verdade é que todos os métodos têm vantagens e desvantagens para o fim último que se pretende que é a comunicação em língua não materna. No entanto, completam-se e interagem entre si, anulam-se e substituem-se dependendo da situação.

2.4.1 O Método da gramática-tradução

Este método surge quando na Europa do século XVIII se processa o ensino de línguas estrangeiras baseado na metodologia do ensino do Latim e no estudo da gramática latina como um fim em si mesmo. À semelhança do que se praticava no ensino do Latim, as

línguas modernas nas escolas europeias “organizavam-se em função de listas de vocabulário, regras gramaticais abstractas e tradução de frases; a prática da oralidade limitava-se à leitura em voz alta e a produção de frases contemplava, sobretudo, a aplicação dos conhecimentos sobre a estrutura da língua.”³⁰ O método da gramática-tradução herdara também do estudo das línguas clássicas o uso sistemático da língua materna, recorrendo a exercícios de tradução e retroversão de textos escritos, à formulação dedutiva de regras, à memorização de regras e das suas excepções e à memorização de listas de palavras. Todas as informações e explicações gramaticais são fornecidas na língua materna do aprendente. Este método centra-se, portanto, na gramática e no vocabulário com o objectivo de levar os alunos a apreciar a cultura e literatura de uma língua estrangeira. No entanto, várias foram as críticas apontadas ao método da gramática-tradução uma vez que este tipo de abordagem, na época, não contribuía para a formação dos falantes e apenas para a compreensão e produção escrita. Não utilizando a língua em aprendizagem tão-pouco se penetra no seu espírito, recorrendo somente à tradução palavra a palavra assiste-se a uma mutilação da própria língua uma vez que cada língua tem especificidades de que a tradução não consegue dar-se conta.

Mais tarde, com o estudo da fonética e da transcrição, coloca-se a oralidade e o vocabulário em primeiro plano, relegando para segundo plano as preocupações com o aspecto formal da língua e o recurso à tradução.

2.4.2 O Método Natural e Método Directo

Ao longo do século XIX várias foram as críticas ao método da gramática-tradução e aumentou a preocupação em ensinar as línguas estrangeiras com o principal objectivo de comunicar. Através do texto eram analisados cuidadosamente vocábulos e aspectos gramaticais, evitando-se listas de palavras e frases isoladas e controlando-se o uso de estruturas e palavras complexas da língua. Em vez da tradução, este método prevê que o

³⁰ RODRIGUES, Maria Helena, *Variáveis contextuais da aprendizagem da Língua Portuguesa por aprendentes chineses*, Tese de Mestrado, Universidade de Macau-Instituto de Estudos Portugueses, Macau, 1998, p. 51

professor procure comunicar com o aluno e se faça entender por via de um ensino visual, de forma a levar os alunos a aprender a pensar na Língua Estrangeira. A língua é, primeiramente, falada e não escrita e não há lugar para a Língua Materna, privilegiando-se os princípios naturais de aquisição da língua, recorrendo-se a gestos, ilustrações e objectos. Considera-se que este método é capaz de reduzir substancialmente as dificuldades da gramática, visto que não provoca situações de contraste entre as duas línguas. Este é um método indutivo pelo que dá importância à morfossintaxe, havendo exploração de situações e o recurso à repetição e à associação. O método é processado de forma directa e indutiva e sequencial no que se refere às quatro *skills*: ouvir, falar, ler e escrever.

Ao mesmo tempo que o método ignorava as realidades contextuais das diferentes situações de aprendizagem também não se identificava com qualquer teoria linguística. “Entre as muitas críticas que lhe foram dirigidas, a exigência de utilização exclusiva, na sala de aula, da língua alvo – impedindo, assim, a evidente eficácia e economia de breves explicações em língua materna – e a exagerada dependência do modelo de língua fornecido pelo discurso do professor.”³¹

Este método teve versões mais flexíveis em que se conjugava a metodologia tradicional e o método directo, recorrendo-se à Língua Materna para a compreensão e sistematização da língua, assim como a valorização do papel do aprendente e da oralidade.

O método directo ofereceu o procedimento automatizante que havia de amadurecer e de se instalar plenamente com o Método Oral, bem como o início da instituição da sequência das quatro *skills*.

³¹ RODRIGUES, Maria Helena, *Variáveis contextuais da aprendizagem da Língua Portuguesa por aprendentes chineses*, Tese de Mestrado, Universidade de Macau-Instituto de Estudos Portugueses, Macau, 1998, p. 53.

2.4.3 Abordagens estruturalistas

Dentro do estruturalismo não podemos falar de uma única corrente mas sim de muitas orientações sobre as quais se desenvolveram vários expoentes gramaticais, como a gramática dos constituintes imediatos ou a gramática distribucional, que consideram a gramática não como um sistema isolado de regras mas sim um conjunto de estruturas interdependentes e relacionadas formando uma unidade de sentido. Desta forma, as gramáticas estruturalistas descrevem a língua utilizada numa comunidade particular num tempo determinado. Do mesmo modo, podemos afirmar que não há um único modelo de método estrutural aplicado ao ensino das línguas estrangeiras, sim vários, partindo da primazia das manifestações orais da língua sobre as escritas, da dicotomia sincronia/diacronia, do estudo da língua por si mesma sendo a sua realização o resultado de um conjunto de hábitos.

O Método Oral ou Audio-Oral surge depois de muito criticado o método directo, pela deficiência de estruturas básicas da língua, falta de conteúdos e após vários estudos tanto em Inglaterra como nos Estados Unidos da América, e é resultante da necessidade de desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral em LE, reflectindo as tendências dominantes da teoria do comportamento de Skinner, teoria *behaviourista* da aprendizagem, e da linguística descritiva e estrutural, baseando-se nas semelhanças e diferenças entre a LM e a LNM e na imitação.

Este método, a que na Grã-Bretanha se deu o nome de *Abordagem Oral ou Situacional*, apresentava grandes semelhanças com o método *Audiolingual* desenvolvido nos Estados Unidos a partir da década de 50. Na sequência da II Guerra Mundial, com a necessidade da formação do pessoal em línguas estrangeiras para fins militares na Europa, Ásia e Pacífico, criou-se um programa de ensino de línguas envolvendo vários linguistas dos quais se destaca Bloomfield, registando-se um grande desenvolvimento na área da Linguística Aplicada. No entendimento de Maria Helena Rodrigues, para Charles Fries e outros linguistas “a gramática ou estrutura representava o princípio de um ensino centrado na atenção sistemática à pronúncia e na prática intensiva de exercícios estruturais, segundo uma programação constituída por itens de fonologia, morfologia e sintaxe – por vezes

decorrentes de análises contrastivas da língua de origem e da língua alvo – bem como um conjunto de itens lexicais.”³²

Regido pelos princípios teóricos do estruturalismo americano e fundamentado pela psicologia comportamental de que todo o agir humano se pode explicar por factos externos, observáveis e verificáveis, e que esse agir se baseia simplesmente numa interacção de estímulo e resposta, este método toma como exemplo as ciências da natureza, trabalhando com estas categorias – estímulo e resposta – das quais o comportamento humano é função.

Esta noção de que a língua é um conjunto de padrões comportamentais observáveis e cientificamente analisáveis, de que é um conjunto de hábitos condicionados, adquiridos por um processo sequencial e mecânico de estímulo e resposta, teve reflexos directos também no ensino de línguas estrangeiras. Assim, aprender uma Língua Estrangeira é essencialmente aprender esses padrões comportamentais que a definem. Deste modo, a escola tinha por missão criar as condições que permitissem ao aprendente transformar esses padrões em hábitos automáticos, consistindo a aprendizagem na automatização dessas estruturas básicas da língua a que se dá o nome de *patterns*. Estes são descobertos pelos linguistas mediante a aplicação de procedimentos analíticos como a segmentação e a classificação.

O professor pode desenvolver exercícios de substituição de constituintes imediatos e terminais, seguindo modelos de frases simples que os alunos possam facilmente memorizar, e ainda de expansão ou redução da frase, utilizando auxiliares audio-visuais que incentivem e estimulem a compreensão dos *pattern drills*.

O recurso aos audio-visuais, associados à prática da oralidade para a compreensão da estrutura de superfície da frase e do seu sentido global contribuiu para a metodologia

³² RODRIGUES, Maria Helena, *Variáveis contextuais da aprendizagem da Língua Portuguesa por aprendentes chineses*, Tese de Mestrado, Universidade de Macau-Instituto de Estudos Portugueses, Macau, 1998, p. 54.

SGAV (structure-globale audiovisuelle) desenvolvida em França nos anos 50 que orientou vários cursos de línguas estrangeiras, em que se privilegiava a compreensão oral e do contexto social da utilização da língua. Muito embora este método tenha tido o seu mérito no ensino da língua estrangeira como acto comunicativo, a percepção de que a língua materna constituía um obstáculo à utilização da Língua Estrangeira e a pretensão de se conseguir a apreensão total do sentido dos enunciados através dos suportes técnicos audiovisuais constituiu barreiras à aceitação plena do *SGAV* como método de ensino suficiente para a aquisição de uma LE.

Em suma, o método audio-oral apresenta-se como construtivo de novo vocabulário e estruturas, que são apresentadas através de diálogos. Esses diálogos são aprendidos através da imitação e repetição. *Drills* como a repetição, remediação, substituição, transformação e perguntas e respostas são produzidos baseando-se nos padrões presentes no diálogo. A gramática é induzida a partir dos exemplos dados. A língua é vista segundo o modelo descritivo, considerando cada língua com o seu próprio sistema, sendo que esse sistema é formado por diferentes níveis: fonológico, morfológico e sintáctico. Dá-se ênfase à oralidade e à forma insistindo-se na sequência ouvir, falar, ler, escrever. Há uma automatização dos padrões da linguagem falada por influência *behaviourista* do estímulo-resposta-reforço. Preocupa-se com o domínio da língua em situações do quotidiano, recorrendo-se a apoio tecnológico como o recurso a gravações de falantes nativos. Procura-se aprender a Língua Estrangeira de forma natural semelhante à aquisição da Língua Materna.

Não obstante os méritos atribuídos a este método, o método audio-oral não escapou a críticas encorajadas pelas que Chomsky apresentou à obra de Skinner e à abordagem estruturalista da descrição da língua. Uma delas prende-se com o facto de os *pattern drills* se limitarem a trabalhar com estruturas de superfície de diferente estrutura profunda. Por outro lado, dos exercícios mecânicos não se desenvolve nenhum conhecimento de regras que permita a construção sistemática de frases sem o recurso a falsas analogias. Mais ainda, muitos dos exercícios respeitantes ao *pattern practice* não foram concebidos com a preocupação de um contexto situacional. As frases aprendidas de cor não serviam para comunicar, antes permaneciam com sentido isolado e o aluno não as conseguiria utilizar num contexto real de comunicação.

Quanto a nós, não duvidamos da existência de alguma eficácia neste método, o problema põe-se quanto a fases mais avançadas de conhecimento e aprendizagem, nomeadamente no aspecto criativo da linguagem.

2.4.4 A Abordagem Cognitiva

Com as diferentes concepções de língua e dos processos mentais que envolvem a sua aprendizagem desenvolvidos na teoria da gramática transformacional de Chomsky, puseram-se em causa os métodos estruturalistas apoiados pelas teorias comportamentais, propondo-se novas perspectivas no sentido de se desenvolverem actividades na sala de aula que implicassem o uso significativo da Língua Estrangeira num processo de conhecimento implícito das regras do funcionamento dessa língua adaptado à função de utilização da língua e ao contexto social da comunicação.

Chomsky introduz a diferenciação entre competência e performance e a psicologia do desenvolvimento, referindo que através de palavras a criança revelava criatividade e capacidade de formulação de ideias. Através da competência comunicativa, outro conceito criado pelo autor, valoriza-se a fluência em detrimento da correcção gramatical. Nas palavras de Maria Helena Rodrigues, Chomsky “defende que a linguagem humana é essencialmente criada a partir de um conhecimento subjacente de regras abstractas, sendo as frases geradas pela competência do falante e não aprendidas por imitação e repetição.”³³

A crescente preocupação com a aquisição consciente da língua e as contribuições da gramática generativa ou transformacional e da psicologia cognitiva contribuíram para o aparecimento da abordagem cognitiva no ensino das línguas que valoriza a compreensão da estrutura da língua mais que o seu uso, uma vez que essa compreensão contribui para a sua utilização em situações comunicativas concretas. A teoria cognitiva coloca ênfase em actividades práticas que conduzam à aprendizagem significativa de regras da língua, no

³³ RODRIGUES, Maria Helena, *O ensino do português em Macau: uma abordagem pós-luso-tropicalista*, Tese de Doutoramento, Universidade de Birmingham, 2004, p. 265.

desenvolvimento da criatividade consciente da gramática, aproveitando os aspectos positivos dos métodos da gramática-tradução e directo. Privilegiou, assim, o conhecimento explícito da gramática, contrapondo-se ao ensino indutivo preconizado pelos métodos estruturalistas como é o caso do audiolingualismo e do método oral.

Não oferecendo orientações metodológicas precisas no ensino das línguas estrangeiras, esta teoria viu-se ultrapassada pela crescente preocupação em se fazer centrar o processo de ensino-aprendizagem no aprendente recorrendo-se à psicologia para entender os factores motivacionais do aprendente que estariam na base do (in)sucesso na aprendizagem. Por outras palavras, o ensino das línguas estrangeiras não se deve limitar ao exercício de estruturas linguísticas sem explicação das regras e tão-pouco transmitir aos alunos um conhecimento cognitivo do sistema linguístico que lhes permita criar um grande número de enunciados. O método cognitivo não tem em conta os aspectos sociolinguísticos que intervêm no acto comunicativo e exclui o uso da língua em situações reais de comunicação.

2.4.5 Abordagens Comunicativas

O quadro das crescentes e diferentes necessidades de comunicação que se faziam sentir em toda a Europa fez aumentar o interesse pelo valor funcional da língua numa perspectiva comunicativa. É neste sentido que surgem as abordagens comunicativas que encaram a língua como instrumento de comunicação e interacção social.

“A perspectiva comunicativa propõe a definição de objectivos de ensino baseada na identificação das necessidades do aprendente, tomando em conta para o desenvolvimento da competência comunicativa não só a componente das formas linguísticas, mas também todo um conjunto de aspectos socioculturais, discursivos e estratégicos, que permitem a

articulação do uso da língua com as intenções e os contextos que determinam os enunciados.”³⁴

No processo de comunicação utilizamos a língua para várias funções, como argumentar, persuadir, prometer, e sempre dentro de um contexto social. Neste sentido, o objectivo principal é capacitar os alunos para a aplicação dos conhecimentos em situações comunicativas, pois é através da interacção entre emissor e receptor que o significado se torna claro. Pelo feedback o emissor pode rever e reformular a sua mensagem e tentar exprimir a sua intenção, novamente, se for necessário.

O professor tem a tarefa de facilitar a aprendizagem dos alunos, administrando actividades e estabelecendo situações que conduzam à comunicação. Os alunos, estando permanentemente a ser solicitados para o processo comunicativo, aprendem a comunicar, comunicando, sendo, pois, os principais responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Sintetizando, nesta perspectiva a aprendizagem é feita de forma indutiva e a tónica é colocada na comunicação através dos actos de fala, sendo que a ordem das quatro *skills* poderá ser arbitrária. A aprendizagem é feita por fases: apresentação, assimilação, aplicação e os materiais usados são autênticos e não exemplificados, como os diálogos em situações reais. Os principais objectivos que se pretendem atingir através da abordagem comunicativa são a comunicação, ou seja, o emprego da linguagem adequada à situação em que se produz o acto de fala e a orientação para a satisfação das necessidades práticas comunicativas. O centro do processo educativo é o aluno, sendo este responsável pela sua própria aprendizagem. O professor tem o papel de facilitador da aprendizagem da língua como instrumento de comunicação tendo em conta a componente individual e afectiva da comunicação e as necessidades funcionais do indivíduo.

³⁴ RODRIGUES, Maria Helena, *O ensino do Português em Macau: uma abordagem pós-luso-tropicalista*, Tese de Doutoramento, Department of Hispanic Studies, School of Humanities - University of Birmingham, Birmingham, 2004, p. 267.

Esta vertente humanística, como lhe chama Maria Helena Rodrigues, que centra o processo de ensino-aprendizagem no aprendente, exige uma análise das necessidades linguísticas do aprendente de língua não materna que em muito ajuda ao sucesso na aprendizagem dessa língua. As necessidades linguísticas dos alunos devem determinar a definição dos objectivos da aprendizagem e das competências que se pretende que os alunos adquiram, em função da realidade linguística do aprendente e das suas expectativas. Uma educação centrada na aprendizagem, em que o aluno é o centro do processo educativo, deve ser informada por uma investigação-acção em que se determinem as metodologias mais adequadas, valorizando-se a forma ao conteúdo.

Em virtude do conjunto de novas dimensões e das exigências envolvidas, não se pode já dizer que a abordagem comunicativa seja tributária de um único modelo de gramática. Teremos de falar, antes, de um método eclético que exige bem mais ao professor de língua não materna do que o ser apenas o mestre que sabe de cor as regras da gramática com todas as excepções e orienta tecnicamente o ensino pelas categorias e formas do código linguístico.

Reforçando a ideia, Maria José Grosso refere que

“para fazer face ao multilinguismo e ao falante tendencialmente plurilingue, a abordagem comunicativa é um modelo insuficiente, se bem que o próprio significado de abordagem já aponte para um método em construção flexível, eclético, adaptado ao público e aos contextos. O ensino-aprendizagem de línguas, no contexto multicultural, face à globalização e conseqüente competitividade e instabilidade, exige uma nova abordagem capaz de perspectivar a gestão da diversidade cultural, promovendo o respeito pelas diversas línguas/culturas”³⁵

Em contextos de aprendizagem com poucos alunos em que estes têm idade adulta e estão empenhados na aprendizagem, como é o caso do nosso público-alvo, e as condições de

³⁵ GROSSO, Maria José, “O ensino-aprendizagem plurilingue”, <http://mha.home.sapo.pt/>, consultado em 19 de Junho de 2006.

equipamento são boas é possível e vantajoso o tipo de abordagem estruturalista que privilegia a prática oral. Por outro lado, a abordagem natural, que pretende ensinar a língua não materna à semelhança da língua materna apenas com o recurso à língua alvo dos aprendentes, poderá ter as suas vantagens na medida que privilegia a função comunicativa da língua. Esta deverá ser acompanhada de sistematizações explícitas da estrutura gramatical e dos tópicos e funções sobre os quais os alunos devem desenvolver as suas competências. O trabalho de colaboração com colegas, contando com o recurso à língua materna, e a resolução de problemas, ainda que orientados, as tarefas e actividades dentro e fora da sala de aula promovem a autonomia no uso significativo da língua não materna.

2.4.6 O léxico e o papel da gramática

Nos últimos trinta anos, com a abordagem comunicativa, abandonaram-se os métodos tradicionais que se baseavam na forma e começou a valorizar-se a linguagem enquanto instrumento de comunicação com ênfase na fluência, mais que na correcção. Uma frase agramatical com o vocabulário preciso consegue transmitir a ideia principal do aprendente de língua não materna, sendo, pois, uma mostra significativa da apreensão do significado das palavras nos diferentes contextos.

Isabel Leiria, refere que o objectivo da Linguística Aplicada é o de “desenvolver instrumentos que possam, directa ou indirectamente, apoiar o ensino”³⁶. E nesse sentido defende uma abordagem lexical do ensino como meio de aprendizagem de uma L2.

Segundo a autora, o conhecimento da palavra e seu significado e representação mental é a base para uma boa produção de discurso. Palavra não se refere só ao léxico antes envolve, pelo menos, componentes de natureza fonológica, semântica e sintáctica.³⁷

³⁶LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, p. 9.

³⁷Isabel Leiria em *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, p. 17 faz a distinção entre léxico e vocabulário. O léxico é o sistema das formas das palavras em que incluímos a morfologia, o estudo

Assim, não basta adquirir vocabulário sem o associar a uma imagem mental correcta e adequada ao contexto dos falantes. Esta é que é a questão mais difícil de se conseguir. A ligação entre o sentido da palavra na LNM e a tradução na sua LM. É aqui que entram as questões culturais.

No quadro da Gramática Generativa, de quem Chomsky foi pai, são bem visíveis as relações entre a Sintaxe e a Semântica Lexical que permitem a análise de traços semânticos, considerando “que o significado de cada palavra resulta de um conjunto de traços e que esse conjunto é diferente para cada palavra; e que a gramaticalidade ou não de uma frase decorre de o item lexical em causa respeitar ou não os traços de subcategorização. É necessário, portanto, criar um conjunto de restrições de selecção que permita predizer as potencialidades de qualquer palavra em todos os contextos.”³⁸

A representação lexical tem gerado debate entre os generativistas no sentido de mostrar como os aspectos semânticos do léxico determinam a forma sintáctica.

Este aspecto é muito importante para o falante na medida em que este tem de saber não só como se diz a palavra e o seu significado mas também as características sintácticas daquele item lexical. Caso contrário, poderá incorrer, também, num erro semântico. Deste modo, podemos afirmar que o significado lexical determina a Sintaxe assim como a forma sintáctica.

A Abordagem Funcional dá-nos, igualmente, um bom contributo para a problemática da aquisição de uma LE, no sentido metalinguístico da questão. Surgida da necessidade de explicar como alguns fenómenos gramaticais requerem explicações semânticas, a Gramática Funcional, entre outros aspectos, vai negar a autonomia da sintaxe, apoiando-se

da formação de palavras de uma língua. Este termo também é utilizado para se referir à forma como os signos são representados no cérebro, ou seja, o léxico mental. O vocabulário é a lista de palavras de uma determinada língua ou lista de palavras utilizadas por um grupo restrito de falantes.

³⁸LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, pp. 37-38.

em critérios pragmáticos, relações semânticas e sintáticas de modo a constituir uma gramaticalidade que oriente e valide as expressões linguísticas conducentes à comunicação.

A Abordagem Cognitiva da linguagem está subjacente a qualquer uma das correntes anteriores, com a grande diferença de a Linguística Cognitiva ter por objecto de estudo a Semântica, na medida em que a torna Semântica Cognitiva.

Verificamos ao longo das várias correntes linguísticas um ponto comum de interesse: o léxico e a gradual importância do papel que a semântica desempenha nos itens lexicais. Compreendemos, assim, o valor do léxico para um aprendente de PLNM, principalmente ao nível mental e como essa relação é importante para a competência comunicativa do sujeito falante de PLNM. Isabel Leiria salienta o facto de tanto a LM como a LNM se apoiarem na memória implícita e na memória explícita e que “quanto maior for a ênfase no conhecimento explícito, maior diferença haverá no processo de aquisição entre L2 e L1”³⁹.

Assim, a aprendizagem do léxico em detrimento da gramática é apenas aparente se acompanharmos a compreensão do léxico inserido em estruturas gramaticais. Para Isabel Leiria, “enquanto para o significado quanto mais profundo for o seu processamento melhor será a sua aquisição, no que respeita os aspectos formais quanto mais um padrão se repete no *input*, quanto mais frequente ele for, mais rápida e melhor será a sua aquisição.”⁴⁰

Na perspectiva de Isabel Leiria⁴¹ de que o vocabulário deve ter um papel central no ensino, a questão que se coloca é saber como o planificar tendo em consideração a gramática e o

³⁹ LEIRIA, Isabel, “Léxico, aquisição e ensino de L2”, *Polifonia (4)*, Grupo Universitário de Investigação em Língua Vivas – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, ed. Colibri, 2001, p. 128.

⁴⁰ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, p. 148.

⁴¹ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, p. 161.

léxico. Citando John Sinclair e Antoinette Renouf⁴² que propõem o recurso a *corpora* com uma selecção correcta baseada na frequência das combinatórias, a autora defende assim que a abordagem lexical propõe a concentração no vocabulário disponível pelo aprendente num determinado estágio da sua aprendizagem, partindo para a combinação do mesmo nas diferentes estruturas gramaticais de que a língua dispõe, tendo em conta que a abordagem lexical se centra em palavras de conteúdo inseridas num contexto.

A abordagem cognitiva “não só tem em consideração a investigação recente sobre corpora como, em muito maior escala do que a abordagem lexical, integra nas sua propostas, para explicar os processos que regem a aquisição de L2 e nas linhas mestras que devem guiar o ensino, os avanços feitos pela linguística cognitiva, pela sociolinguística, pela psicolinguística e pela neurolinguística.”⁴³ Esta abordagem põe ênfase na experiência. Dá importância aos conhecimentos da LM ou de outra e em hábitos de aprendizagem.

Embora as abordagens sejam diferentes entre si, como já verificámos no ponto anterior, o importante é reconhecer os contributos que nos dão para o ensino do Português Língua Não Materna. Há que saber aproveitá-los, seleccioná-los, adequando-os ao público-alvo de forma a garantir os melhores resultados na aquisição da língua.

A Ciência Cognitiva, a Psicolinguística e a Neurolinguística são hoje áreas ao serviço da investigação em aquisição de LE, fundamental para o ensino.

Isabel Leiria estudou um corpus de composições escritas, produzidas por sujeitos falantes universitários de cinco LM diferentes a aprender o Português, sendo que uma não é de origem indo-europeia – o Chinês – e que nos interessa particularmente.

⁴² SINCLAIR, John & RENOUF, Antoinette, “A lexical syllabus for language learning”, R Carter & M McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, London, Longman, 1988, p. 155.

⁴³ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, p. 162.

Segundo a investigação levada a cabo pela autora na FLUL ao nível do léxico deficitário, da nacionalidade da população em estudo, verificou-se que:

“O grupo chinês apresenta um número muito baixo de erros de ortografia. E, em quase todos os casos, resultam de características específicas da ortografia do português (*fiho* por *filho*, *tihamos* por *tínhamos*, *conlhecido* por *conhecido*; *ficuei* por *fiquei* e *lugar* por *lugar*). (...) Se, por um lado, o facto de a sua língua usar um sistema de escrita não alfabético constitui uma desvantagem no processamento lexical, por outro, o sistema de escrita logográfico permite-lhes desenvolver extraordinariamente a memória visual. Assim, é provável que também o processamento das formas da L2 se faça a um nível mais profundo, tal como acontece para a L1. O mesmo se pode dizer em relação à acentuação. O hábito de na escrita da sua língua prestarem atenção a muito pequenas diferenças dos caracteres que são significativas, aliado a um menor grau de automatismo e ao uso de mais conhecimento explícito, explica com certeza o incomparável menor número de erros de acentuação [em relação a outros grupos de aprendentes de PLE – espanhóis, franceses, alemães e suecos]. São bom exemplo do que acabo de dizer as formas *é*, *nós*, e *está*, muitas vezes confundidas pelos outros grupos com as formas não acentuadas *e*, *nos*, e *esta*, mas raramente pelos chineses.”⁴⁴

Quanto ao grau de aquisição do sistema fonético-fonológico do Português, é nos chineses que mais se fazem sentir o peso da distância linguística e as características da LM, por alguns aspectos do sistema fonológico do Chinês: “antes de mais, é uma língua tonal, não acentual, como acontece com o Português; ou seja, os tons, quatro em *Putonghua* e nove em Cantonês, têm valor fonológico.”⁴⁵ Há ainda outras diferenças que explicaremos mais detalhadamente em capítulo posterior.

Quanto à nasalidade também é no grupo chinês que se verificam resultados mais consistentes.

⁴⁴ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, pp. 224-225.

⁴⁵ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, p. 232.

Os chineses mostraram também responder melhor à descodificação escrita que oral, pois “quando confrontados com estímulos visuais, declararam conhecer um número muito superior de palavras em relação às aquelas que mostraram ser capazes de escrever correctamente quando confrontados com o estímulo auditivo.”⁴⁶

Assim, “o número de desvios observados em formas escritas, que dependem em boa parte da memória visual, pode ser enganador quanto ao grau de aquisição do sistema fonético-fonológico do Português, que, por sua vez, depende sobretudo da sua representação na memória fonológica a longo prazo.”⁴⁷

Isabel Leiria estudou também os desvios na flexão de nomes, adjectivos e verbos, assim como os desvios na atribuição de género, e verificou que os resultados do grupo chinês não tiveram grande relevância. A autora conclui que “quanto maior é a distância linguística entre a LM e a LNM mais o aprendiz se apoia em conhecimento explícito ou declarativo e maior será a diferença entre os seus processos de aquisição e de uso e os processos usados pelos falantes nativos.”⁴⁸

Isabel Leiria propõe para o ensino:

“um enquadramento coerente e fundamentado que decorre de uma abordagem lexical *lato sensu*, (...) uma abordagem cognitiva centrada no léxico. (...) Assim, a abordagem lexical pode apoiar o ensino guiando a selecção do vocabulário e das suas combinações mais frequentes, e, como salientam os seus proponentes, se a selecção for bem feita, cobrirá a gramática relevante para cada nível de ensino. A abordagem cognitiva fornece-nos instrumentos para controlar essa selecção porque nos permite formular hipóteses quanto às

⁴⁶ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, pp. 241-242.

⁴⁷ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, p. 239.

⁴⁸ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, p. 250.

probabilidades de uma dada componente ser ou não adquirida num determinado estágio de desenvolvimento, o que pressupõe (...) a consideração de dados de aquisição de L2. A combinação destas duas abordagens pode constituir, portanto, um enquadramento adequado e coerente para o ensino.”⁴⁹

Como defende a autora, “a selecção do vocabulário a ensinar na sala de aula tem de seguir, antes de mais, dois critérios: a frequência de uso e os interesses temáticos do grupo.”⁵⁰ E que, baseando-nos numa abordagem lexical para o ensino de PLN, o léxico mental de cada falante difere da compreensão para a produção. Não esqueçamos também a influência que os métodos de aprendizagem exigidos na aquisição da LM e a distância entre os sistemas de escrita têm na aprendizagem da LNM.

Todas estas reflexões demonstram de forma inequívoca, como observa Casteleiro, que:

“De facto, aprender uma língua estrangeira, qualquer que seja a metodologia adoptada, implica sempre a apropriação de regras gramaticais, consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente. (...) A reflexão crítica que linguistas e didacticistas têm desenvolvido nos últimos anos sobre gramáticas pedagógicas, gramáticas de aprendizagem, análise contrastiva, análise de erros, interlíngua e tipologia dos exercícios gramaticais é bem reveladora da importância da gramática no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.”⁵¹

No caso particular dos chineses, depois de definidas as necessidades comunicativas que objectivam a aprendizagem do Português Língua Não Materna, propomos que o aluno reflita sobre as regras de funcionamento da língua, num quadro de aprendizagem explícita

⁴⁹ LEIRIA, Isabel, *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001, pp. 334-335.

⁵⁰ LEIRIA, Isabel, “Léxico, aquisição e ensino de L2”, *Polifonia (4)*, Grupo Universitário de Investigação em Língua Vivas – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, ed. Colibri, 2001, p. 137.

⁵¹ CASTELEIRO, J. M., “A gramática no ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira”, in *Actas do Seminário Internacional do Português como Língua Estrangeira: 9 a 12 de Maio de 1991*, DSE=Fundação de Macau=IPOR, Macau, p. 116.

da gramática. O recurso aos métodos tradicionais de aquisição da LM chinesa poderá ser valioso na capacidade que desenvolveu nos aprendentes de memorizar listas de palavras. Na aquisição do PLNM o aluno poderá, em vez de palavras soltas, desenvolver competências em itens lexicais, através da sua repetição em situações efectivas de comunicação, construindo uma lista do léxico mental da LNM. À medida que o aluno vai utilizando explicitamente a gramática, deve apropriar-se de técnicas que lhe permitam criar novos enunciados através do princípio da economia da linguagem revelado por André Martinet e da criatividade do sujeito falante. A abordagem contrastiva entre a LM e a LNM servirá para um melhor entendimento da LNM sempre que seja possível a comparação. Quaisquer que sejam as estratégias, o importante em todo o processo de ensino-aprendizagem será sempre a capacidade de comunicar.

2.4.7 LM como facilitadora de aprendizagem

Na aprendizagem de uma Língua Não Materna é inevitável a existência da Língua Materna, no contexto social e afectivo do aprendente, que o professor terá em conta no processo de ensino, mesmo que não seja utilizada directamente na sala de aula.

Não descurando as vantagens no seguimento das abordagens comunicativas na aquisição de uma Língua Não Materna, o recurso alternado à Língua Materna dos aprendentes, em contextos de aprendizagem que o favoreçam, poderá constituir uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, na medida em que facilita a comunicação, principalmente no que respeita à compreensão e assimilação das estruturas e do funcionamento da língua em estudo. Por outro lado, o professor, através da comunicação em Língua Materna do aluno, vê facilitada a tarefa de identificação e compreensão dos problemas dos alunos.

Ao contrário do que se passou ao longo da nossa experiência com alunos chineses em Portugal, em que a professora não comunicava na LM dos aprendentes, Ran Mai refere-se à importância da presença de docentes chineses no ensino do Português na China,

“ (...) quando os alunos praticamente não sabem nada sobre a Língua Portuguesa. Sendo conhecedores das duas línguas e das duas culturas, os docentes chineses conseguem mostrar os aspectos mais interessantes do mundo do Português através da comparação com o da

China, despertando com muita eficácia a curiosidade e o interesse, dois elementos muito importantes para uma aprendizagem bem sucedida para os aprendentes principiantes.”⁵²

Maria Helena Rodrigues identifica funções que a língua materna desempenha no contexto sala de aula, que destacamos por interessarem, particularmente, ao nosso estudo. São elas

“funções referenciais – na transferência de um para outro código linguístico – e metalinguísticas – nas explicações sobre o funcionamento da língua alvo e na comparação entre os dois códigos envolvidos – de natureza semântica, fonética, morfo-sintáctica ou pragmática. (...) [A utilização da língua materna] como língua de comunicação cumpre muitas vezes uma função fática nas estratégias de interacção professor-alunos.”⁵³

No entanto, à semelhança do(s) método(s) de ensino a utilizar, a função da Língua Materna depende do contexto de aprendizagem e necessidades dos alunos e também do nível de proficiência do professor na Língua Materna do aluno. No caso específico do Chinês, sabemos que a barreira linguística que separa os dois sistemas de escrita revela-se maior para o professor que propriamente para o aluno uma vez que se parte do pressuposto de que é o último a ter que desenvolver o esforço de aprendizagem do Português.

Num outro contexto de aprendizagem do PLNM, o de Macau onde a língua de contacto nesse espaço multilingue é o Inglês, nomeadamente nas várias instituições de ensino e no mundo dos negócios, pela experiência de Maria José Grosso,⁵⁴ sabemos que a maior parte da população, ao nível quotidiano, não o utiliza senão de forma rudimentar de palavras

⁵² MAI, Ran, *Aprender Português na China – O Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de caso*, Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006, pp. 31-32.

⁵³ RODRIGUES, Maria Helena, *Variáveis contextuais da aprendizagem da Língua Portuguesa por aprendentes chineses*, Tese de Mestrado, Universidade de Macau-Instituto de Estudos Portugueses, Macau, 1998, p. 68.

⁵⁴ GROSSO, Maria José dos Reis, *Discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999.

soltas. A partir de 1989 o Chinês, mais precisamente o mandarim com o papel unificador de todos os dialectos chineses, passou a ser a língua oficial, tal como o Português.

Deste modo, os alunos chineses em Macau, aprendentes de PLNM, raramente utilizam a Língua Portuguesa, preferindo, em situações de comunicação, utilizar o Inglês. Porém, o mesmo pode servir de ponte para o Português. O manual aparece, assim como o único interlocutor português de que os alunos dispõem fora da sala de aula e o único meio de contacto com a língua e cultura portuguesas através de todas as representações que o manual constrói sobre elas. Não obstante a existência de alguns manuais de PLNM, ainda faltam outros materiais didáticos adequados à faixa etária dos aprendentes, que se identifiquem mais com as suas necessidades linguísticas e que sejam mais atractivos e eficientes para a aprendizagem, já que toda a aula tem por base esses materiais que se tornam imprescindíveis.

Neste caso, o manual bilingue assume um papel preponderante no entendimento do funcionamento da Língua Portuguesa, uma vez que explica na Língua Materna do aluno o significado e função dos itens gramaticais.

No entanto, o manual é apenas um instrumento ao serviço quer do professor quer do aluno. Cabe ao professor gerir as estratégias metodológicas do manual adequando-as aos alunos, podendo haver lugar a alterações, inovações, que conduzam à eficácia de utilização do mesmo.

Outro dos problemas que nos relata a autora é o facto de em Macau a prática pedagógica estar associada mais àquela que os professores do 1º Ciclo do EB utilizavam para ensinar PLM, independentemente do nível etário e sociocultural do aluno aprendente de PLNM. Como já referimos, para além da formação científica adequada, é cada vez mais importante a formação de professores de PLNM mediadores e facilitadores de aprendizagens significativas aos alunos que vão aprendendo a comunicar, comunicando. O professor de PLNM “tem a função de compreender, descrever e transmitir os mecanismos de

funcionamento do sistema de língua, não só a nível das regras gramaticais, mas também das que regem o seu uso, como as do tipo sociocultural.”⁵⁵ Quem ensina uma língua não materna deve ter a noção das dificuldades inerentes à aprendizagem da mesma pelos alunos bem como a sensibilidade de escolha e organização de conteúdos e a sua adequação ao público-alvo, uma vez que a inovação pedagógica está intimamente relacionada com a função docente.

“Uma das estratégias de ensino/aprendizagem indicada para [o nosso] tipo de público (mas cansativa e desmotivadora para aprendentes com uma língua-materna próxima da língua-alvo) poderá ser o recurso à repetição através dos exercícios”⁵⁶, método centrado no aluno muito utilizado em aprendentes orientais.

O espaço de aprendizagem é igualmente muito importante. Pode ser variado, dentro e fora da sala de aula, desde que facilite a utilização e compreensão da Língua Não Materna dentro do seu contexto sociocultural e que sirva para consolidar as aprendizagens.

2.4.8 A linguística contrastiva e a análise do erro

A importância que o estudo dos desvios tem assumido na aprendizagem das línguas tem, na perspectiva de Corder, duas justificações: “The pedagogical justification, namely that a good understanding of the nature of error is necessary before a systematic means of eradicating them could be found, and the theoretical justification, which claims that a study of learners’ language which is itself necessary to an understanding of the process of second language acquisition.”⁵⁷

⁵⁵ GROSSO, Maria José dos Reis, *Discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999, p. 254.

⁵⁶ GROSSO, Maria José dos Reis, *Discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999, p. 262.

⁵⁷ CORDER, S. Pit, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981, p.1

Uma das questões que se colocaram a partir de Chomsky foi saber qual o papel e interferência da língua materna no processo psicolinguístico de aquisição das línguas estrangeiras. Para além da simples identificação dos desvios, o professor deve saber como agir perante os mesmos, isto é, quais as estratégias de remediação da aprendizagem. Mas para tomar posição, o professor tem, antes de mais, de analisar cada desvio, interpretando-o. É nesta perspectiva teórico-pedagógica que a linguística contrastiva e a análise do erro se constituem instrumentos importantes no ensino das línguas estrangeiras, sendo que a segunda poderá ou não confirmar as previsões assentes na distinção das duas línguas comparadas.

Corder refere que na análise do erro “we should develop better techniques for the identification and description of errors. The satisfactory explanation of errors, which is our final aim, is dependent upon an adequate description of errors.”⁵⁸O importante é, pois, a adequada descrição dos desvios e a compreensão da sua natureza, que dependerão em grande parte dos materiais que servem o estudo, do conhecimento da população e da sua língua materna.

A análise dos erros surge, assim, da necessidade de avaliação do processo de aprendizagem do aluno e tem um papel pedagógico importantíssimo na definição das estratégias de remediação a aplicar.

Por outro lado, embora a análise contrastiva pressuponha o modelo de aprendizagem behaviourista e a teoria linguística estruturalista que se consideram ultrapassados, desde a proposta de Chomsky para a construção criativa na aquisição e desenvolvimento de uma LNM, aquilo que observamos na prática pedagógica é que o aluno tem a tendência de adaptar o estudo de uma LNM à imagem e semelhança da sua. Assim, a análise contrastiva serve como estratégia para identificar erros provenientes da interferência da LM, como acontece no nosso estudo. Com a ajuda da linguística contrastiva algumas das dificuldades que o aluno pode ter na aprendizagem de uma LNM podem ser previstas, já que é possível

⁵⁸ CORDER, S. Pit, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981, p. 36

contrastar a fonética, a morfologia e a sintaxe das duas línguas bem como a gramática descritiva das duas línguas comparadas.

Num contexto diferente do do nosso estudo, na China, Ran Mai refere que “os erros (...), na sua maioria, têm a ver com a influência da Língua Chinesa, na qual não há flexão, nem em género, nem em número, nem em modo, nem em tempo, nem em voz.”⁵⁹

Na opinião de Marin e Lobato⁶⁰, quando entre as duas línguas há elementos parecidos, dever-se-á analisá-los a partir da LM. Já quando as diferenças são muitas sem termo de comparação com a LM, o melhor será a explicação directa das estruturas da LNM sem o recurso à língua nativa do sujeito.

Se admitirmos a análise contrastiva no ensino de uma LNM devemos partir de dois princípios:

- “1) a aprendizagem é o resultado da transferência de hábitos da língua materna para a LE,
- 2) a transferência será positiva, no caso de haver semelhanças de estruturas entre a língua materna e a língua-alvo, ou negativa, no caso de haver diferenças.”⁶¹

No último caso, a identificação das diferenças poderá constituir uma mais-valia para a aprendizagem da LNM na medida em que prediz algumas dificuldades, evitando as interferências pela análise precisa dos desvios.

⁵⁹ RAN, Mai, *Aprender Português na China – O Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de caso*, Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006, p. 162.

⁶⁰ MARIN, Francisco Marcos e LOBATO, Jesus Sanchez, *Linguística Aplicada*, Editorial Sintesis, Madrid, 1991, pp. 51-52.

⁶¹ PAVLOVIC, Maja Makaric, *Ensino da Língua Portuguesa a Falantes de Sérvio*, Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006, p. 57.

Por outro lado, o recurso à linguística contrastiva como estratégia facilitadora da aprendizagem de uma LNM tem enormes vantagens na condução de uma metalinguagem que se exige para a comunicação significativa na língua-alvo. É de todo o interesse para o professor na medida em que este deve conhecer as razões linguísticas dos desvios dos seus alunos em determinado ponto do seu ensino.

Quando um chinês começa a aprender o Português é importante que se esclareçam, desde logo, as grandes diferenças entre os dois sistemas linguísticos, sabendo que, à priori, o aprendente já começou a comparar a sua Língua Materna com aquela que começou a aprender. Essas analogias como estratégia de interpretação são espontâneas e utilizadas por qualquer aprendente quando se depara com a dificuldade de comunicar noutra língua que não a sua.

Para o professor de PLNM, que não comunica na Língua Chinesa, quebrar a barreira linguística que o separa dos seus alunos e ensinar o Português a uma população que sente as mesmas dificuldades de comunicação, é necessário um grande esforço de ambas as partes no sentido de se descobrirem estratégias para a resolução do problema. Vários factores vão influenciar o sucesso ou insucesso da operação como é o caso dos interesses e motivações e o desempenho dos papéis do professor e aluno, aspectos que abordaremos mais à frente.

Não obstante as primeiras dificuldades no contacto, o professor deve ter formação científica e pedagógica adequadas para proceder à apresentação da língua-alvo, recorrendo ao métodos adequados, tendo como referência as características da Língua Materna dos alunos para que estes sintam em concreto a aprendizagem que estão a realizar e que possam reflectir conscientemente sobre as regras de funcionamento da língua.

Assim, é importante registar a posição de Leong Cheok que refere que:

“para um público-alvo chinês, parece indispensável a explicitação das regras gramaticais da LE confrontando os dois códigos linguísticos que estão em presença, especialmente numa fase inicial da aprendizagem. Independentemente do efeito verdadeiro que exerce na promoção da competência comunicativa, ela é, pelo menos, importante para o reforço da

auto-confiança do aluno e para o reforço da confiança do aluno pelo professor e pelo próprio processo de ensino-aprendizagem.”⁶²

2.4.9 O papel do professor e do aluno

Num contexto bilingue, professor e aluno devem tentar minimizar os riscos da interferência cultural e aproveitá-la como vantagem para o sucesso das aprendizagens.

Os papéis de professor e aluno são definidos pelo método adoptado no ensino da língua numa determinada instituição ou país e pelas expectativas dos alunos e professores, ditadas pelas necessidades de ambas as partes, em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Da parte do professor espera-se que eduque numa perspectiva intercultural, ensinando o aluno a interrogar-se sobre a complexidade e os limites do seu próprio sistema cultural, numa perspectiva de consciencialização do aluno sobre o relativismo dos seus modelos culturais, condição essencial ao processo de aculturação no caminho da descoberta mútua.

Este ensino da relatividade terá como regra de ouro não considerarmos os princípios de nenhuma língua e cultura como absolutos e universais e fazermos com que o aluno também o reconheça. Esta prática passa por um exercício que muitas vezes poderá ser feito através da linguística contrastiva em que se reconhece o funcionamento da LNM por analogias à Língua Materna.

Outra função do professor é ensinar o direito à diferença sem que abdique da sua história, da sua identidade, de toda a sua herança cultural sob pena de um processo de aculturação forçado, foco de tensões que podem favorecer riscos culturais indesejáveis.

Em linha com a função anterior, o professor deve também demonstrar a existência de

⁶² CHEOK, Leong, “Utilização da Linguística Contrastiva na Aprendizagem do Português por Alunos Chineses em Macau”, in *Actas do VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Macau, 1998, p. 399.

regularidades entre as culturas de forma a favorecer o processo de aculturação. Acolher e procurar explicar o valor semântico de práticas culturais do outro por analogia às do país de acolhimento, será sempre uma vantagem para que a integração dos novos membros na sociedade seja harmoniosa.

O professor deve, por isso, ser conhecedor da realidade e do espaço materno do aluno de LNM para que este sinta que é compreendido nas suas diferenças, não se sinta discriminado e se motive para a aprendizagem.

Por fim, o professor deve desdramatizar qualquer situação em que a diferença constitua um obstáculo à aprendizagem, aproveitando essas diferenças para o enriquecimento das relações através da troca de experiências e conhecimentos.

Paralelamente, é esperado do aluno a sua participação activa na aprendizagem, uma vez que o processo de ensino tem em conta as suas expectativas e motivações. No entanto, o seu papel poderá ficar condicionado às estratégias do professor que o conduzem a um determinado tipo de actuação que se projecta *a priori*. Contudo, o campo de acção do aluno não se limita ao espaço da sala de aula, tendo grande responsabilização pela aprendizagem principalmente fora da sala, na tentativa de resolução de problemas de comunicação ao utilizar a LNM nos mais variados contextos da vida social.

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem depende dos critérios que estão na base do mesmo. Assim, se se privilegiar a competência comunicativa, considerar-se-á bom aprendiz o aluno que conseguir comunicar mesmo com interferências ao nível do aspecto formal da língua.

“A atenção relativa dada pelo “bom aprendiz” à prática comunicativa e aos aspectos formais parece relacionar-se com os diferentes níveis de progressão no domínio da língua, pois verifica-se uma maior incidência e preocupações comunicativas na iniciação e de atenção à forma em fases mais avançadas. O equilíbrio entre as duas componentes poderá determinar o sucesso. Um envolvimento activo na aprendizagem da língua – em termos de

responsabilização e condução – bem como a consciencialização do processo – com a consequente utilização de estratégias metacognitivas – são também factores apontados como características do “bom aprendente”.⁶³

Assim, os papéis de professor e aluno dependem do contexto da aprendizagem, das finalidades de ensino que determinam o método a utilizar na sala de aula e que contam com as atitudes, motivações e expectativas do aluno em relação à língua de aprendizagem.

⁶³RODRIGUES, Maria Helena, *Variáveis contextuais da aprendizagem da Língua Portuguesa por aprendentes chineses*, Tese de Mestrado, Universidade de Macau-Instituto de Estudos Portugueses, Macau, 1998, p. 73.

3 O PORTUGUÊS DOS CHINESES EM PORTUGAL: O caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda

O presente estudo, como referi nas primeiras páginas deste trabalho, destina-se, essencialmente, a quem pretenda fazer um reconhecimento das principais dificuldades de comunicação em Língua Portuguesa dos imigrantes chineses do comércio e restauração. Esclarecemos também as características da população-alvo do nosso estudo e pensamos que a amostra seja representativa deste grupo sócio-económico que troca cada vez mais o seu país de origem para se fixar em Portugal com a sua família.

Sabendo que a língua é a maior barreira que estes imigrantes encontram no seu processo de socialização, estudos que façam um levantamento das dificuldades linguísticas são, por isso, necessários para a promoção de um ensino-aprendizagem mais eficaz, pela economia do tempo gasto na identificação das mesmas.

Dadas as motivações pessoais da investigadora já referidas, o conhecimento da população em estudo e de algumas experiências realizadas com chineses, lançou-se a grande questão da investigação: *Afinal, que Português falariam os chineses em Portugal, nomeadamente os que estamos habituados a ver no ambiente comercial?*

Depois de lidos alguns estudos que davam conta de algumas características da produção linguística de chineses em Português, lançámos a hipótese de investigação: *O maior problema na utilização da Língua Portuguesa pelos chineses a que nos referimos é a gramática, principalmente a concordância dos nomes e a flexão verbal.*

O desafio estava lançado, restava agora à investigação confirmar ou não a grande hipótese. A autora quis que o estudo fosse também uma experiência de ensino e participou no processo de ensino-aprendizagem que permitiu a recolha do corpus.

A experiência serviu não só para decifrar a grande questão inicial como também para identificar outras dificuldades e contribuiu com estratégias de ensino-aprendizagem do PLN a chineses que apresentem o perfil do nosso público-alvo.

3.1 Aspectos gerais da Língua Chinesa

Para nos referirmos à aprendizagem do PLNM por um público chinês, julgamos importante, antes de mais, que se compreenda a amplitude da Língua Chinesa e se conheçam algumas das suas características.

No que respeita à oralidade, saliente-se a grande variedade linguística que a diferencia, desde logo, da Língua Portuguesa. Numa tentativa de simplificação podemos dizer que o Chinês, na vasta área geográfica que exerce o poder de língua oficial da China Continental, tem três grandes variedades:

- Cantonês – falado em HongKong, Macau e na província de Guangdong (Cantão);
- Mandarim (oficialmente chamado *putonghua* ‘língua comum’) – Língua oficial da China Continental, de HongKong, Macau, Taiwan e Singapura, utilizada como meio de comunicação em toda a China, como língua unificadora. É também a língua materna mais falada em todo o mundo;
- Wu – dialecto meridional do Chinês, falado no município de Shanghai, no sueste da província de Jiangsu e na maior parte da província de Zhejiang, de onde provêm os alunos em estudo. Depois da língua oficial, o mandarim, este dialecto é o mais falado na China.

Se preferirmos, podemos apresentar as línguas faladas na China de acordo com Ji-Mei Chang⁶⁴:

- Mandarim (língua nacional da República Popular da China e de Taiwan): 70%
- Wu: 7,5%
- Xiang: 3,5%
- Gan: 2%

⁶⁴ CHANG, Ji-Mei, “Language and Literacy in Chinese American Communities”, *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*, Bertha Pérez (ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1998, p. 165. (tradução nossa)

- Hakka: 2,5%
- Min Nan (ex.: Taiwanês): 2,5%
- Min Pei (ex.: Fuzhou): 1,2%
- Yue (ex.: Cantonês): 4,5%

Quanto à escrita, “actualmente vigoram dois tipos de escrita: uma logográfica (báihuà) e uma outra alfabética (pinyin) adoptada em 1957 e usada com fins pedagógicos, ambas baseadas no Putonghua”⁶⁵.

É comum apercebermo-nos da existência de dois tipos de caracteres: os caracteres tradicionais que se usam em Hongkong, Macau e Taiwan e os caracteres simplificados usados na China Continental a partir de 1950.

Apesar das variedades da língua chinesa podemos apontar-lhe características comuns: “a nível sintáctico, uma língua SVO, com anteposição sistemática do adjectivo ao nome, à semelhança do inglês. A nível morfológico e morfossintáctico é uma língua profundamente isolante ou analítica, ao mesmo tempo que monomorfemática, o que equivale a dizer que palavra e morfema são termos quase sinónimos. (...) O chinês clássico era praticamente monossilábico; cada palavra era constituída por uma única sílaba e representada, na maior parte dos casos, por um único carácter. Com o passar do tempo, muitas sílabas foram ficando cada vez menos diferenciadas até se tornarem homónimas; então, como mecanismo compensatório, formaram-se muitas palavras de duas ou mais sílabas”⁶⁶.

Outra característica importante do Chinês é o facto de ser uma língua tonal.

“No cantonês os caracteres podem ter 9 tons e no dialecto Wu, 7 ou 8. Mas no mandarim só há 4 tons, com 5 graus de intensidade (alto, semi-alto, meio, semi-baixo e baixo) além do carácter ou sílaba átona. O tom de cada carácter é inconfundível. Caso confundido, altera-se

⁶⁵ ACOSTA, J. León e LEIRIA, Isabel, “O Papel dos Conhecimentos Prévios na Aquisição de uma Língua Não-Materna”, in *Polifonia*, Lisboa, Edições Colibri, nº1, 1997, p. 63.

⁶⁶ ACOSTA, J. León e LEIRIA, Isabel, “O Papel dos Conhecimentos Prévios na Aquisição de uma Língua Não-Materna”, in *Polifonia*, Lisboa, Edições Colibri, nº1, 1997, p. 64.

o significado. Por exemplo, a sílaba básica “ma” do mandarim tem 4 tons: no sentido de “mãe” é com o tom alto e o sinal de “ma”; no sentido de “linho” é com o tom de subida (de meio a alto) e o sinal de “má”; no sentido de “cavalo” é com o tom de descida-subida (primeiro de semi-baixo a baixo e logo depois de baixo a semi-alto) e o sinal de “ma”; no sentido de “xingar” é com o tom de descida (de alto a baixo) e o sinal de “mà”. Além disso, o carácter com o som de “ma” átono pode funcionar com um termo de forma acrescentado no fim duma oração em sinal de interrogação⁶⁷.

Analisado o exemplo, concordaremos com Urbana Pereira Bendiha ao concluir que “quando um chinês ouve em Português uma palavra dita com entoações diferentes frequentemente imagina que se trata de várias palavras diferentes!”⁶⁸

“De um modo geral as frases chinesas são curtas (...). A curteza da frase chinesa resulta de muitos motivos, dos quais, um consiste (...) em que o chinês não tem conjunção integrante, nem pronomes relativos, os quais servem para constituir orações relativamente grandes.”⁶⁹

3.2 O Português dos chineses em Portugal – Levantamento dos principais desvios

Os principais desvios referem-se à produção escrita, como referimos previamente, recolhida em 69 horas de aprendizagem formal, durante 46 aulas de um curso livre de PLNEM para chineses, onde se recolheu o corpus para o estudo. Para além dos desvios identificados no corpus, não puderam ficar de parte outros dados importantes relacionados com as dificuldades de comunicação desta população que serão também explorados.

⁶⁷ SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, p. 29.

⁶⁸ PEREIRA BENDIHA, Urbana, “Algumas reflexões sobre o ensino de PLE a sinófonos”, *Cadernos de PLEI*, Lurdes de Castro Moutinho (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2001, p. 196.

⁶⁹ SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, p. 43.

Para dar uma ideia da dimensão do défice comunicativo dos alunos, podemos referir a dificuldade que tivemos na selecção das gravações para a constituição do corpus. A par da experiência que íamos vivendo *in loco*, à medida que íamos transcrevendo as aulas, apercebíamos-nos da escassez de materiais da produção linguística dos alunos. Após um período de “silêncio”, em que o aluno ainda não é capaz de reproduzir a matéria dada, as suas intervenções mais não eram senão palavras soltas, por vezes fora do contexto, que não constituíam matéria para a identificação das suas dificuldades. Só a partir sensivelmente do meio do curso é que as transcrições ofereceram matéria de estudo válida para a investigação.

Deste modo, dadas as dificuldades de comunicação dos alunos e o problema da assiduidade que poderia comprometer a representatividade da amostra, seleccionaram-se as aulas com mais situações de comunicação, envolvendo um maior número de intervenções dos alunos e em que esteve presente um leque mais vasto de conteúdos temáticos e gramaticais.

3.2.1 Organização dos materiais

O corpus é constituído por transcrições de 4 aulas gravadas e 6 fichas de trabalho em que se realizaram as mais variadas actividades. Das aulas fazem parte vários exercícios, como frases com tema gramatical em comum, exercícios de compreensão de texto, diálogos orientados escritos e orais, entre outros. As fichas de trabalho são, cada uma, de alunos e conteúdos distintos. Para além dos vários exercícios, estes recursos permitiram a recolha de desvios em 4 composições escritas, que embora pareçam também ser muito poucas na totalidade do corpus, dado o fraco domínio da língua, foi a amostra que foi possível recolher. Todas as composições solicitadas aos alunos foram orientadas por questões e/ou imagens e com tema determinado.

As transcrições das aulas foram identificadas segundo o número da lição ministrada (ex.: aula nº16) e as das fichas de trabalho foram numeradas de 1 a 6 (ex.: F4).

3.2.2 Transcrição

Para a transcrição das aulas, ouvida a gravação no final de cada lição, transcreveu-se exactamente tudo o que se realizou, isto é, todas as intervenções da professora e dos

alunos, quer orais, quer escritas no caderno ou no quadro, foram referidas na transcrição. Para o efeito houve a necessidade de criar uma codificação própria para a diversidade de actividades que se pretendiam transcrever, procurando o maior rigor possível da transcrição. A notação escolhida baseou-se num critério pessoal que fomos definindo e afinando à medida que sentimos as necessidades e dificuldades inerentes à transcrição, na tentativa de facilitação da leitura e interpretação dos dados transcritos. Apresentamos a *tabela de convenções de transcrição* utilizada e remetemos para o anexo I o exemplo de uma aula transcrita:

Tabela de convenções de transcrição	
Comportamento verbal/dados situacionais	Notação usada/exemplo
Aluno a intervir (iniciais do nome)	J.C
Todos os alunos a intervirem.	T
Professor a intervir.	P
Texto não transcrito.	(...)
Conteúdos registados no quadro.	(Q)
Contextualização dos elementos não verbais.	<professora sublinha as terminações dos verbos da 1ª conjugação>
Utilização simultânea de linguagem não verbal.	☺
Silêncio.	< SIL >
Resolução dos exercícios.	< RSLEX >
Professor a ler exercícios escritos.	< PLEXE >
Distribuição de fichas de trabalho.	< ENTFT >
Interrupção do professor.	< INTP >
Interrupção do/de outro aluno (identificado).	< INTJC >
Inaudível/incompreensível.	< INC >
Pausas breves.	/
Pausas longas.	//
Alternância de código.	Galinha é nü e galo é nan
Ênfase de grafemas.	g-a-l-o

Divisão silábica.	Me-ni-no
Ênfase de elementos gramaticais.	Às
Identificação de um fonema/grafema.	/p/
Pronúncia de um/vários fonema(s) ou palavra.	[g] [katɔ]
Ênfase de fonemas.	[gggg]
Lacuna para preencher ou palavra/sílaba a sublinhar ou enfatizar.	Eu <u> digo</u> , <u> galo</u>
Sinal de que o interlocutor percebe o desvio.	Oh!...
Risos.	Lol
Sinal de que o interlocutor segue o discurso.	Ah...
Sinal de que o aluno não compreendeu o exercício/a questão.	_____
Sinal de que o interlocutor não percebe o discurso.	Aula?!
Sinal de que o interlocutor hesita.	Paulo?...
Leitura silenciosa do texto pelos alunos	LSTAI
Leitura em voz alta do texto pela professora.	LTXP
Leitura colectiva pelos alunos.	LCAL
Leitura alternada do texto pelos alunos.	LALTA

Na contextualização da aula procurámos clarificar as circunstâncias em que as actividades foram realizadas para uma melhor análise do corpus. Observemos o seguinte excerto da transcrição da aula nº 24, a título de exemplo:

<A professora organiza a correcção da ficha de trabalho em grupo para serem detectados os desvios de cada aluno e para que todos possam participar no esclarecimento das dúvidas>

<**PLEXE**>

- 1 – Como se chama?
– Chamo-me Ana Santos.
- 2 – Quantos meses tem o ano?

– Tem doze.

(...)

8. – De quem é a Sofia?

– É irmã do Miguel e do Rui.

Podemos verificar que, segundo a transcrição, as intervenções dizem respeito à professora, na leitura dos elementos fornecidos pelo exercício, e aos alunos, em grupo, no completamento da pergunta.

Depois de transcritas as aulas procedeu-se então à marcação dos desvios. A tarefa não foi simples, tivemos de criar uma codificação que permitisse a identificação clara dos desvios no corpus de transcrições, na perspectiva de facilitação da sua pesquisa para análise. A simbologia utilizada foi, por isso, escolha pessoal. A selecção dos caracteres baseou-se na necessidade de criar uma edição diplomática em que se distinguisse na transcrição a notação dos desvios. Apresenta-se a *tabela de codificação de desvios* e, nos anexos II, III e IV exemplos de edições diplomáticas:

Tabela de codificação de desvios	
Tipo de desvio	Notação usada/exemplo
Desvio ortográfico/acentuação	<u>Menha</u>
Desvio semântico – falsa selecção	¿
Desvio fonético	F[l]ango
Omissão de elementos na frase	()
Presença excessiva de elementos na frase	#á
Desvio na pontuação	
Neologismo	*Cadelo
Desvio sintáctico	(Carro meu)
Desvio de concordância (de género/número/tempo/modo/pessoa)	Meu caneta
Fenómeno de hipercorreção	{muitos} bem
Analogia entre as formas próximas	!viagem

3.2.3 Anotação do corpus e marcação dos desvios

Para uma marcação criteriosa dos desvios, Corder refere que "we identify errors by comparing original utterances with what I shall call *reconstructed* utterances (...). The whole success of our description of errors hinges upon the correctness of our interpretation of the learner's intentions or meaning."⁷⁰ Ora, no nosso caso, o problema que se coloca à correcta identificação é diminuído pela natureza dos materiais que constituíram o corpus de análise e pelo contexto de aprendizagem. O facto de o aprendiz e professor-investigador estarem presentes e interagirem no momento da produção linguística poupa uma série de equívocos e dificuldades na descrição dos desvios. Algumas questões, no entanto, foram surgindo ao longo do processo de marcação de desvios.

Alguns vocábulos configuram em si mais do que um tipo de desvio. Veja-se o exemplo da intervenção de um aluno:

X.J ¿Está?...

Neste caso, trata-se de um excerto da transcrição codificada da aula nº 23 em que se realiza uma actividade de preenchimento de espaços em que se tinha de fazer a selecção e conjugação verbal num contexto preciso de verbos fornecidos previamente. Impunha-se a utilização do vocábulo "comem". Aquando a marcação de desvios, conforme se verifica pela codificação, identificaram-se dois: um semântico, de selecção verbal, e outro na flexão, pois pretendia-se a referência à 3ª pessoa do plural.

Há que salvaguardar o facto de, por vezes, a marcação dos desvios poder ter a ver com o ponto de vista de quem a faz. Veja-se um outro exemplo em que decidimos marcar apenas dois desvios quando há a possibilidade de mais:

X.J ¿Alguma vez eu, ¿alguma vez o meu marido.

⁷⁰ CORDER, S. Pit, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981, p. 37

Os dois desvios pertencem à mesma categoria – selecção de pronomes, embora pudéssemos encontrar outros se considerássemos que o desvio seria ao nível do pronome. Teríamos então ainda outro desvio que seria de concordância do substantivo “vez”. Mas neste caso o aluno fez concordar o substantivo com o pronome seccionado na expressão, daí não fazer muito sentido a marcação do desvio de concordância.

Já outras situações não oferecem dúvidas na marcação. Vejamos o seguinte exemplo:

T Não, aquilo é *um* cadeira.

Quando o desvio na utilização, neste caso, do artigo tem a ver directamente com a concordância com o substantivo que este determina, como é o caso do segundo exemplo, temos nitidamente um desvio na concordância do artigo.

Já se referiu o facto de este estudo não pretender fazer um levantamento de desvios da produção oral dos alunos. No entanto, e como já referimos, não pudemos ficar alheios a algumas características relevantes na pronúncia de certos fonemas pelo nosso público-alvo. Decidimos, então, marcar como desvio fonético aqueles que não ofereciam qualquer dúvida, pela recolha que fizemos não só nos materiais que constituíram o corpus como também em ambiente não formal, na convivência fora da escola com os alunos.

Na semântica da frase verificaram-se desvios de vária ordem. Numa primeira fase, limitámo-nos a marcá-los como semânticos e de seguida passámos ao estudo mais pormenorizado, distinguindo os vários problemas. Em alguns casos houve até a necessidade de alterar a codificação para especificar o tipo de desvio dentro da categoria mais abrangente da semântica. Foi o caso dos desvios classificados como *analogia entre as formas próximas*. Mesmo esses são distintos entre si mas apresentam a mesma característica em comum.

Damos o exemplo de um exercício de transformação de frases do masculino para o feminino, da F1:

J.C Esta pintora é *!inglês*, mas fala chinês muito bem.

O interlocutor confunde o sentido do adjectivo pátrio (inglês) com o homónimo adjectivo substantivado (inglês) que designa a língua dos falantes de determinada nacionalidade, neste caso inglesa.

Outro desvio semelhante é o que apresentamos, da mesma ficha de trabalho, em que se pretende transformar frases do singular para o plural:

J.C Hoje vou à discoteca com *aquele* rapazes *baixo* !são magros que *é meu colega*.

Neste caso a aluna não entendeu o sentido do conector *e*, transformando-o, como se se tratasse de um verbo, para o plural.

Também na distinção entre desvios de acentuação ou contracção surgiram dúvidas aquando a marcação. Observemos o exemplo da F6 na frase retirada de uma composição escrita:

As vezes *almoçar* no restaurante.

Lembremos que, numa primeira fase, marcámos todos os desvios ortográficos e de acentuação com a mesma notação. A dúvida era se “as” deveria ser considerado um desvio de acentuação ou de falsa selecção da contracção da preposição com o artigo definido. Como a forma apresentada não sugere nitidamente a má utilização da preposição ou artigo, dado que a natureza desta forma contraída torna difícil a divisão da palavra nas duas classes gramaticais para verificar se há ou não desvio em alguma delas, decidimos marcar o que nos ressalta à primeira vista, que é a falta do acento gráfico.

Já em:

Ela #é trabalha ζna loja.

a forma “na” não nos colocou dúvidas quanto à marcação do desvio. Trata-se de um desvio de selecção de vocabulário relativo ao artigo. A contracção deveria ter sido feita entre a preposição “em” e o artigo indefinido “uma”, apresentando-se sob a forma contraída “numa”.

Os pronomes demonstrativos, com desvios ao nível da selecção do vocabulário e desvios de omissão/presença excessiva na frase, aparecem no nosso estudo associados à categoria dos deícticos, uma vez que a deixis é um aspecto a ser particularmente analisado no estudo, pelas diferenças que tem em relação ao Chinês. Já quando apresentam desvios de flexão integram a categoria da concordância pronominal.

Estes são apenas alguns dos exemplos de anotação do corpus e da marcação de desvios. De facto, se a codificação e marcação dos desvios está intimamente ligada à sua identificação e classificação para análise, então alargarmo-nos neste ponto seria uma redundância do que apresentaremos à frente. Apresentaremos, então, a tipologia dos desvios que definimos e os dados que recolhemos para análise e, oportunamente, daremos conta de mais algumas problemáticas em relação à marcação dos desvios.

3.2.4 Tipologia dos desvios

Corder⁷¹ lembra classificações superficiais que os professores ainda utilizam na descrição dos erros, mas que poderiam servir de base inicial para uma análise mais criteriosa, como *erros de omissão*, *erros de adição*, *erros de falsa selecção* e *erros de falsa ordenação*. A organização destes erros por categorias linguísticas seria o outro passo essencial para uma classificação mais completa.

Outro critério de classificação seria o da gramaticalidade das produções. Sabendo, porém, que para uma sequência ser perfeitamente produzida e compreendida não basta ser gramatical, é preciso ser também aceitável, esta classificação isoladamente parece-nos igualmente redutora para um estudo da natureza do nosso.

Embora estas classificações superficiais se figurem insuficientes, pouco profundas ou sistemáticas e pouco nos digam a respeito da verdadeira natureza das dificuldades da

⁷¹ CORDER, S. Pit, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981, p.36

população em estudo, a verdade é que os seus critérios nos ajudam numa identificação mais específica e distinta de cada desvio em que não haja lugar a ambiguidades.

Assim, todos os desvios, não só os mais frequentes, como é o caso de outros estudos em que não se consideram os “esporádicos”⁷², são objecto de análise e, portanto, classificados. O critério para a sua classificação depende do contexto de enunciação. Depois de marcados utilizando uma codificação própria, foi feita uma revisão dos desvios, especificando-os e agrupando-os por áreas: desvios do léxico e semântica, relacionados especialmente com a forma e o significado e desvios sintácticos, morfossintácticos e outros, onde se incluíram desvios relativos à morfologia flexional, à presença excessiva/omissão de elementos na frase, inversão da ordem das palavras, entre outros.

No primeiro tipo incluímos desvios da forma como *neologismos, analogia entre as formas próximas, ortografia, acentuação gráfica, pontuação e outros desvios de ordem fonológica*.

Os desvios do significado prendem-se essencialmente com problemas na *selecção do vocabulário*.

O léxico é um campo vastíssimo que poderia até abarcar todas as problemáticas relacionadas com a aquisição de uma LNM. O lugar a ocupar, por exemplo, dos fenómenos de hiper correcção foi uma das questões que se levantaram na construção da tipologia dos desvios. Sabendo que este desvio caberia perfeitamente no campo do léxico e semântica, o problema colocava-se quanto à forma ou significado. Os fenómenos de hiper correcção, dadas as suas características, pertenceriam à categoria da forma. No entanto, estão muito perto da problemática flexional. Deste modo, na tentativa de uma maior clareza e distinção da classificação, decidimos inserir este tipo de desvio na categoria da sintaxe,

⁷² PAVLOVIC, Maja Makaric, *Ensino da Língua Portuguesa a Falantes de Sérvio*, Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa-PLE/PL2 Especialização em Metodologia do Ensino do Português-PLE/PL2, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2006, p. 78

morfofossintaxe e outros, em que outros são precisamente os desvios relacionados com *fenómenos de hipercorreção*.

É precisamente nesta segunda categoria, em que apresentamos os desvios já referidos, que os problemas da morfologia flexional assumem grande destaque. A problemática prende-se aqui com a *atribuição de género e número aos substantivos*, que determina um vasto número de desvios de *concordância dos adjetivos, artigos e pronomes*, e com a *flexão verbal*.

Tipologia dos desvios

Desvios do léxico e semântica

Forma

Neologismos

Analogia entre as formas próximas

Ortografia

Acentuação gráfica

Pontuação

Outros desvios de ordem fonológica

Significado

Seleção do vocabulário

deíticos

preposições/contracções

verbos

pronomes

adjectivos

substantivos

Desvios sintácticos, morfossintácticos e outros

Morfologia flexional

Atribuição do género e número aos substantivos

Concordância dos adjectivos

Concordância dos artigos

Concordância pronominal

Flexão verbal

Presença excessiva/omissão de elementos na frase

deíticos

artigos

preposições/contracções

verbos

pronomes

substantivos

Inversão da ordem das palavras

Fenómenos de hipercorreção

3.2.5 Análise dos desvios

Das produções dos alunos, que constam de 376 intervenções em exercícios e 221 palavras em composições, contamos com um total de 308 desvios. Divididos os desvios nas duas principais categorias, obtivemos os seguintes resultados:

	Total absoluto	%
Desvios do léxico e semântica	149	48,4%
Desvios sintácticos, morfossintácticos e outros	159	51,6%
Total desvios	308	

Se pretendermos analisá-los de modo mais pormenorizado, observemos as seguintes tabelas⁷³:

Desvios do léxico e semântica					
Forma	<i>Neologismos e analogia entre as formas próximas</i>		5	1,6%	
	<i>Ortografia</i>		43	14,0%	
	<i>Acentuação gráfica</i>		9	2,9%	
	<i>Pontuação</i>		15	4,9%	
	<i>Outros desvios de ordem fonológica</i>		9	2,9%	
Significado	<i>Seleccção do vocabulário</i>	<i>deíticos</i>	7	68	22,1%
		<i>preposições / contracções</i>	22		
		<i>verbos</i>	17		
		<i>pronomes</i>	16		
		<i>adjectivos</i>	1		
		<i>substantivos</i>	5		

⁷³ Gráfico da distribuição dos desvios no anexo V

Desvios sintácticos, morfossintácticos e outros				
Morfologia flexional	<i>Atribuição do género e número aos substantivos</i>	8	98	31,8%
	• <i>Concordância dos adjectivos</i>	13		
	• <i>Concordância dos artigos</i>	20		
	• <i>Concordância pronominal</i>	7		
	<i>Flexão verbal</i>	50		
Presença excessiva/omissão de elementos na frase	<i>deíticos</i>	4	53	17,2%
	<i>artigos</i>	18		
	<i>preposições/contrações</i>	14		
	<i>verbos</i>	14		
	<i>pronomes</i>	2		
	<i>substantivos</i>	1		
Inversão da ordem das palavras		4	1,3%	
Fenómenos de hipercorreção		4	1,3%	

A tipologia dos desvios ajudou-nos, numa primeira fase, na sistematização e organização dos mesmos. Posteriormente, ao analisarmos os dados obtidos em alguns dos principais tipos de desvios, apercebemo-nos que se repetem problemas nas mesmas classes de palavras. Por exemplo, associados ao problema da atribuição de género e número aos substantivos surgem desvios na concordância dos artigos; os artigos, por outro lado, constituem outro obstáculo, considerados desvios de omissão de elementos na frase. Desta forma, decidimos analisar os desvios transversalmente começando pelas classes de palavras, invertendo, de certo modo, a ordem da tipologia apresentada, para uma análise mais dinâmica dos problemas da utilização da Língua Portuguesa pelo público chinês.

Os outros desvios constantes da tipologia apresentada poderão ter algumas correlações com aqueles que se apresentam por classes de palavras. Assim, durante a análise dos desvios por classes de palavras, sempre que haja relação, será feita a referência a esses outros desvios, podendo depois ser dispensada a sua menção como ponto independente no trabalho, atendendo à pouca representatividade no corpus.

Embora os deíticos não sejam uma das dez classes de palavras existentes na nossa gramática, serão tratados especificamente à semelhança daquelas que apresentam matéria de estudo neste trabalho.

Observemos a tabela⁷⁴ em que podemos verificar resultados relativos a algumas classes de palavras comuns a dois ou mais tipos de desvios:

	Seleccção do vocabulário	Presença excessiva / omissão de elementos na frase	Morfologia flexional	Total	%
Deíticos	7	4		11	3,6%
Artigos		18	20	38	12,3%
Preposições / contracções	22	14		36	11,7%
Verbos	17	14	50	81	26,3%
Pronomes	16	2	7	25	8,1%
Adjectivos	1		13	14	4,5%
Substantivos	5	1	8	14	4,5%
Total	68	53	98	219	71,1%
%	22,1%	17,2%	31,8%	71,1%	

Analisando comparativamente o total dos três desvios com maior representatividade no corpus, verificamos que os desvios relacionados com a morfologia flexional assumem a maior percentagem no estudo, seguindo-se os problemas de selecção do vocabulário e depois a presença excessiva/omissão de elementos na frase. Os verbos, pronomes e substantivos apresentam desvios a três níveis, tanto de selecção, como de presença excessiva/omissão de elementos na frase, como de flexão. Os deíticos, os artigos, as preposições/contracções e os adjectivos apenas estão presentes em duas categorias de

⁷⁴ Gráfico da tabela em anexo VI.

desvios. Por outro lado, analisando os dados por classes de palavras, os verbos, artigos, preposições/contracções e pronomes apresentam-se, segundo esta ordem, com a maior percentagem de desvios.

3.2.5.1 Desvios nos substantivos

Começamos por analisar o maior obstáculo à comunicação em Língua Portuguesa por chineses. Verificámos que os desvios da morfologia flexional – o género e o número dos substantivos, a concordância dos adjectivos, pronomes e artigos, que se relacionam com a problemática da concordância nominal, e a flexão verbal – representam 31,8% do total dos desvios. Sendo a flexão uma das principais características gramaticais que diferenciam a nossa língua do Chinês, será previsível o vasto número de desvios daí decorrentes, dada a complexidade que a estrutura gramatical exige, principalmente a quem desconhece o fenómeno na sua língua materna.

Se na Língua Portuguesa todos os substantivos pertencem a um género (masculino ou feminino) e podem variar em número (singular ou plural), no Chinês este fenómeno é pura e simplesmente inexistente. O léxico é baseado em caracteres ou termos monossilábicos que, ou por si só ou conjugados, formam unidades lexicais invariáveis.

A Língua Chinesa dispensa a desinência de género, agrupando os nomes segundo critérios precisos. Por exemplo, o termo “mao” designa a espécie de gatos e gatas, “jī” utiliza-se para designar a espécie de galos e galinhas, “rén” para os seres humanos em geral, “chē” para veículos terrestres com rodas, “nán” para designar o género masculino ou homem, “nǚ” para o género feminino ou mulher. Assim, para distinguir gato de gata basta juntar “Gōng” (macho) + “mao” e “mǚ” (fêmea) + “mao”; “Gōngjī” (galo), “mǚjī” (galinha); para significar operário ou operários antecedemos ao carácter “rén” “gōng” (trabalho); “shī” (poema) + “rén” formam “shīrén”, designação geral de poetas e poetisas; “nánshīrén” (poeta) e “nǚshīrén” (poetisa); “huǒ” (fogo) + “chē” formam “huǒchē” (comboio). Muitas vezes, “quando o sujeito em si já revela o seu sexo, à designação geral nem é preciso lhe

acrescentar o carácter que lhe indica o sexo: Peidleluo shi gongren (o Pedro é operário); Maliya shi gongren (a Maria é operária)”.⁷⁵

O mesmo acontece para definir tanto o homem português como a mulher portuguesa: “Peideluo shi putaoya ren (o Pedro é português); Maliya shi putaoya ren (a Maria é portuguesa)”.⁷⁶

Atentemos na frase “A irmã do João é *patrão*” como exemplo da problemática da atribuição de género aos substantivos.

Associados ao mesmo problema, anotemos o exemplo de um neologismo e de uma analogia com a forma próxima de galinha, quando se pretendia o género masculino da palavra:

“O *Cadelo caçou um coelho.”

“O senhor tem um pavão e um !galinho.”

A desinência numérica dos substantivos em Português constitui outro *handicap* da população chinesa. Os substantivos portugueses variam em número, que pode ser singular ou plural, havendo alguns que só se distinguem em número pela aplicação do determinante ou numeral correspondente, como é o caso de um lápis/dois lápis. No Chinês, como já tivemos a oportunidade de observar, as regras não são as mesmas. Segundo Wang Suoying, “só em alguns casos, alguns pronomes e alguns substantivos que se referem a seres humanos podem receber um sufixo que indica o plural. Em muito mais casos, o sufixo é omissivo, sobretudo quando o sujeito em si já mostra a ideia de plural: Maliya shi putaoya

⁷⁵ SUOYING, Wang, “A Língua Portuguesa na China”, *Cadernos de PLE1*, Lurdes Castro Moutinho (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2001, p. 182.

⁷⁶ SUOYING, Wang, “A Língua Portuguesa na China”, *Cadernos de PLE1*, Lurdes Castro Moutinho (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2001, p. 181.

ren (a Maria é Portuguesa); Peideluo he Maliya shi putaoya ren (o Pedro e a Maria são portugueses)”.⁷⁷

Em comparação, encontramos mais casos de desvios no número do que no género dos substantivos. Vejamos exemplos retirados de um exercício de transformação de frases do singular para o plural:

Aquela aluna dos liceu costuma ir comer ao MacDonald.

Aquela cidade portuguesas *tem o edifício do mercado* muito *pequeno e estreito*.

Na tentativa de concordância em género e número, os chineses desenrolam, por vezes, fenómenos de hipercorreção, mais recorrentes na escrita que na oralidade. É interessante referir que, no nosso corpus, os registos deste tipo de desvio apenas se relacionam com o número dos substantivos. Damos alguns exemplos:

{As} que horas fecham as lojas?

J.C As enfermeiras espanholas *fala* {muitos} bem inglês.

J.C Os filhos da minha professora são *simpático*, mas *tem* sempre muito {sonos}.

Embora com pouca relevância, também se marcaram desvios de selecção do vocabulário em substantivos. São exemplos as seguintes frases, retiradas de um exercício da F2, em que o aluno tinha de preencher lacunas, seleccionando o vocábulo adequado entre vários substantivos fornecidos previamente:

Aqui tem o seu lista, minha senhora.

Vamos ao supermercado. Não te esqueças da talão das compras.

⁷⁷ SUOYING, Wang, “A Língua Portuguesa na China”, *Cadernos de PLE1*, Lurdes Castro Moutinho (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2001, p. 182.

Finalmente, apenas se registou um desvio de omissão do substantivo numa composição orientada:

A Ana está sentada numa ().

3.2.5.2 Desvios nos artigos

Relacionadas com a problemática da atribuição de género e número dos substantivos são as dificuldades na concordância dos artigos, que consubstanciam a maior quantidade de desvios nesta classe gramatical. Começando pelo género, verificam-se frequentemente desvios como:

Aquilo é *um* cadeira.

Isso é *uma* quadro.

A verdade é que “no conceito de muitos chineses, somente o animal ou a pessoa é que têm sexo que pode ser masculino ou feminino, por isso não percebem como é que um livro ou uma revista que é um objecto sem vida nem sexo também pode ser masculino ou feminino.”⁷⁸ A resolução do problema passa pelo papel que o professor de LNM tem ao treinar a aplicação do género gramatical nas várias subclasses dos nomes antecedendo-os de artigo, destacando os casos excepcionais dos nomes comuns de dois géneros (um chefe/uma chefe, um jornalista/uma jornalista), epicenos (o cônjuge, a testemunha) e sobrecomuns (a águia macho, a águia fêmea), com listas de palavras que o aluno possa assimilar.

O facto é que na gramática chinesa os termos chineses não têm género e as palavras “sexo” e “género” expressam-se pelo carácter “xìng”. Tampouco existe o artigo, quando muito há a correspondência ao artigo indefinido que no Chinês se assemelha ao numeral *um*. A

⁷⁸ SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, p. 40.

frequência de utilização recente do que equivale ao numeral ocidental *um* por parte da população chinesa tem que ver com o fenómeno da ocidentalização da Língua Chinesa por contacto com as culturas ocidentais e europeias. No entanto, a pequena diferença semântica no Português atribuída pela utilização ou não do artigo indefinido causa graves transtornos aos aprendentes do Português LNM ocidentais que carecem deste entendimento semântico em que “ele é aluno” é distinto de “ele é um aluno”. O mesmo acontece quando se trata do emprego ou não do artigo definido, como quando dizemos “o ano novo” e “hoje é dia de ano novo” e qual a razão de “ano novo” não ter sido precedido de “o”.

Para além disto, alguns nomes não admitem o contraste de género ou número, e quando o fazem nem sempre é de uma forma homogénea como nos casos de: a pessoa, o barão/a baronesa, o europeu/a europeia, o lápis/os lápis, o pastel/os pastéis. Todas estas particularidades da Língua Portuguesa devem ser sistematizadas nas aulas e elaboradas lista de palavras para que os aprendentes chineses as possam memorizar.

Dada a inexistência desta classe de palavras no Chinês, uma grande parte dos desvios nos artigos verifica-se ao nível da sua omissão. Observemos alguns exemplos:

X.J – Sim, são () tuas revistas.

() Paulo vai para a escola a pé.

Despo () camisolas.

poē () mesa Sofia.

abra () janela. | por favor.

3.2.5.3 Desvios nos adjectivos

Os adjectivos estabelecem uma relação de dependência na sua utilização em relação ao substantivo, tendo como principal função modificá-lo. Se na Língua Portuguesa os adjectivos têm de concordar em género e em número com o substantivo que modificam, para além de poderem modificar-se em grau, o mesmo não acontece no Chinês, já que o substantivo tem outras regras para a sua formação. Os adjectivos chineses são, assim,

invariáveis, não obedecendo a concordância; basta juntarem-se ao substantivo para formarem significados.

Observemos um exemplo de emprego do adjectivo chinês:

Wǒ bǐ tā gāo (eu sou mais alto do que ele), ou seja:

wǒ (eu)

bǐ (preposição do comparativo de superioridade)

tā (ele)

gāo (alto)

Certamente ocorre-nos perguntar onde está explícito o verbo. Nesta estrutura o adjectivo assume a função de predicado, uma vez que está depois do sujeito, dispensando o verbo que faz a ligação entre o substantivo e o adjectivo.

Em Português a colocação do adjectivo, antes ou depois do nome que modifica, condiciona o que se pretende acentuar no enunciado e as próprias características do nome. No entanto, o mais recorrente é a utilização do adjectivo depois do nome. No chinês a regra é precisamente inversa.

No entanto, a maioria dos desvios não se relaciona com a posição do adjectivo mas sim com a flexão. Vejamos:

Este carro é *vermelha*.

Esta cadeira é *preto*.

Já os adjectivos invariáveis não oferecem dúvidas precisamente pelo seu carácter não flexional. Damos o exemplo do emprego dos adjectivos cor-de-laranja, cor-de-rosa, leve, simples.

Verificámos outro problema no nosso corpus ao nível da selecção de vocabulário. Devido ao défice lexical dos alunos, por vezes é difícil a utilização adequada dos termos linguísticos. Anotemos a situação em que o aluno não consegue caracterizar devidamente a mesa da sala de aula, que é laranja e pequena, utilizando a expressão “é de luz”. Quando

muito, poderia ser “clara”, por isso decidimos marcar um desvio de falsa selecção do adjectivo.

3.2.5.4 Desvios nos pronomes

Do mesmo modo, no Português, os pronomes devem concordar em género e número com o substantivo a que se referem. Já os caracteres e vocábulos chineses são invariáveis, o que torna o carácter flexível dos pronomes portugueses um fenómeno difícil de dominar para um chinês. A grande problemática é, mais uma vez, a flexão dos substantivos, conseguindo-se prever os demais desvios correlacionados. Assim, para além do caso específico dos pronomes pessoais, tanto os pronomes demonstrativos como os possessivos se revelam mais um dos grandes entraves à aprendizagem da nossa língua pela população chinesa.

O pronome pessoal “apresenta duas dificuldades para os chineses. A primeira é a variação formal e a segunda, a colocação dos pronomes *me, te, lhe, o, a, nos, vos, lhes, os, as, se*, os quais são pronomes oblíquos átonos, ou seja, pronomes que funcionam como complementos directos e indirectos sem preposição.”⁷⁹

Enquanto os pronomes pessoais chineses “wǒ” (eu), “nǐ” (tu), “tā” (ele) realizam qualquer função na frase, permanecendo invariáveis qualquer que seja o seu lugar, em Português os pronomes com função de sujeito modificam-se se desempenharem outra função, como por exemplo a de complemento, como é o caso do pronome pessoal com função de sujeito *eu* em *me, mim* e *comigo*. Por isso, é necessário ao aprendente um grande esforço de compreensão para que possa saber qual o pronome a utilizar e a sua posição na frase. Mais uma vez, a memorização será um recurso para estabelecer relações entre os pronomes que se referem à mesma pessoa, juntamente com a estratégia utilizada nas nossas aulas de se fazer a pergunta ao verbo, consoante se pretenda saber o objecto directo ou indirecto.

⁷⁹ SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, p. 42.

A terceira pessoa gramatical dos pronomes oblíquos directos *o, os, a, as* e indirectos *lhe, lhes* constitui outra dificuldade já que sofrem igualmente flexão.

Embora esta problemática não conste do corpus que constituímos dado o pouco tempo que tivemos para a sua abordagem, possuímos outros materiais não seleccionados em que tratámos superficialmente este tema. Vejamos o exemplo de um exercício de substituição do complemento directo e indirecto através da contracção dos pronomes oblíquos átonos:

Eles contaram a história ao João.

Eles contaram-lha.

Para os alunos chegarem a esta conclusão, ajudamo-los através da estratégia de substituição do complemento indirecto (eles contaram-lhe), do directo (a) e depois da contracção dos dois pronomes (lha).

Um outro exercício que se pode fazer para entenderem a transformação é proceder-se à divisão semântica da frase. Atribuir aos seus constituintes uma função sintáctica e depois substituir os complementos pelos pronomes respectivos.

Já quando os directos se combinam com os indirectos e os primeiros se seguem a uma conjugação verbal, como em “conhecê-lo”, em que se modifica tanto o pronome como o verbo, a confusão aumenta e aumenta também a exigência de um maior esforço para um chinês conseguir a flexão correcta que muitos portugueses não atingem. Se pedirmos para substituir o complemento directo pelo pronome correspondente na frase “demos a prenda ao professor” rapidamente os alunos respondem “demos-a ao professor”, ignorando o fenómeno de queda do “s” e a forma *la*. No entanto, se pedirmos para substituírem os dois complementos, uma vez que não há lugar a excepção, transformam a frase em “demos-lha”.

Outras excepções como os verbos antecidos de certos advérbios ou expressões adverbiais devem ser explicadas aos alunos uma vez que alteram a posição do pronome, como em:

Já pagaste a renda ao senhorio?

Já lha pagaste?

Menos problemático mas não menos importante será a sistematização dos pronomes de tratamento, nomeadamente o emprego da forma “você” que não existe no Chinês, para evitar alguns inconvenientes frequentes na abordagem quotidiana à população portuguesa. É que os chineses optam frequentemente por generalizar o tratamento à 2ª pessoa do singular por facilitar a utilização apenas de uma forma verbal, já que flexionar o verbo cada vez que pretendam utilizar outra forma de tratamento para se dirigirem, no fundo, à mesma pessoa se lhes constitui grande dificuldade.

Os pronomes possessivos e pronomes adjectivos possessivos foram particularmente abordados e constam, portanto, do nosso corpus. Será interessante estudar a utilização feita pelo público-alvo, dada a complexidade destes pronomes na Língua Portuguesa em relação à Chinesa. O pronome possessivo tem de concordar em género e número com o substantivo que designa o objecto possuído, e em pessoa com o possuidor do objecto. Este sistema complexo de concordância engloba assim inúmeras formas dos pronomes possessivos que os chineses se vêem obrigados a memorizar. São frequentes desvios de concordância pronominal em exercícios, como os que apresentamos a título de exemplo:

De quem são estas flores? (eu)

São *meu*.

De quem são estas malas? (nós)

São *nosso*.

Quando se pretende expressar a mesma ideia, utilizando o pronome adjectivo possessivo na frase “tu tens um amigo e duas amigas em Portugal”, os alunos têm de fazer o exercício de perceber quem tem o amigo e qual o género e número do objecto a que nos referimos. Assim, se enfatizarmos que “tu tens o amigo” e “tu tens as amigas”, auxiliamos na transformação da frase para “o teu amigo está em Portugal” e “as tuas amigas estão em Portugal” ou se quisermos: “o teu amigo e as tuas amigas estão em Portugal”. Dependendo do tipo de exercício, a compreensão da frase torna-se essencial para que se chegue à correcta utilização do pronome possessivo.

No entanto, quando se exige uma alteração da estrutura da frase é frequente verificarem-se desvios como:

Você tem um carro.

() ¿ (Carro *minha*).

Para além da incorrecta concordância e do desvio semântico, pela falsa selecção do pronome⁸⁰, ocorre uma inversão da ordem do possessivo em relação ao nome a que se refere, sugerindo que os alunos revelam dificuldades na posição do possessivo conforme seja pronome ou pronome adjectivo.

Em linha com o que referimos anteriormente, quando se trata do possessivo na 2ª pessoa do tipo formal, os alunos recorrem frequentemente à utilização das formas *teu(s)*, *tua(s)* pelo pouco uso que fazem do pronome pessoal *você*.

Também os demonstrativos apresentam desvios de concordância. Observemos:

O que é aquilo ali? (dicionários/professora)

Aquilo são dicionários. **Aquele** dicionários são da professora.

Os problemas ao nível da selecção dos pronomes apresentam-se como o maior número de desvios desta classe de palavras, umas vezes pela confusão entre os pessoais e possessivos; outras entre as pessoas gramaticais, nomeadamente nas formas contraídas das preposições com os pronomes pessoais; outras, como já referimos, decorrentes da dificuldade de aplicação das variadíssimas formas dos possessivos. Damos assim alguns exemplos:

De quem são estas malas? (nós)

J.C São ¿nós.

P Vi a Ana com o namorado...

X.J ¿*Dele*.

⁸⁰ A utilização do possessivo na forma da 1ª pessoa gramatical poderá sugerir que o aluno tenha entendido o exercício num contexto de diálogo, atribuindo a resposta a um receptor. Como não há pontuação específica de diálogo, nem o contexto o sugere, considerou-se o desvio de concordância.

Tu tens uma casa nova. (tu)

X.J É a ζ minha casa...

Os casos de omissão do pronome na frase verificaram-se ao nível dos relativos, conforme o exemplo:

X.J Eu *penso* () Miguel *é* só um.

3.2.5.5 Desvios nos deíticos

Um outro aspecto a referir é que, à semelhança de algumas línguas europeias, o Chinês utiliza o sistema deítico binário, não admitindo a diferença de relações de proximidade do sujeito em relação ao objecto entre os interlocutores *tu/vós* e *ele(a)/eles(as)*. No Português verifica-se o tipo de deixis ternária que contempla os deíticos que se referem ao que está perto apenas do interlocutor, podendo, assim, haver deíticos pertencentes à classe dos pronomes demonstrativos variáveis: *este(s)/esta(s)*, *esse(s)/essa(s)*, *aquele(s)/aquela(s)* e dos demonstrativos invariáveis: *isto*, *isso*, *aquilo*. O reforço dos demonstrativos faz-se através dos advérbios *aqui*, *aí*, *ali*, *cá*, *lá*, *acolá* que pertencem também ao nosso sistema deítico ternário. Deste modo, é difícil o entendimento, para um chinês, quanto à utilização dos deíticos *esse(s)/essa(s)*, *aí*, *isso*.

De acordo com esta problemática ocorrem desvios na selecção do vocabulário, como por exemplo:

Como é esta cadeira?

X.J ζ Esta cadeira é *preto*.

Encontramos também desvios ao nível da omissão dos deíticos. Vejamos:

P X.J o que é isto aqui?

X.J ζ Isto () é () quadro.

3.2.5.6 Desvios nas preposições

As preposições apresentam um número muito relevante de desvios, são aliás a terceira classe de palavras com mais desvios no corpus. São, por isso, um grande problema, à semelhança dos verbos e artigos, para o nosso grupo em estudo.

Na perspectiva de uma chinesa, Wang considera as preposições

“como [o] cimento que liga as pedras (termos) numa parede (oração). Alguns chineses conservam na memória muitos vocábulos portugueses, mas não conseguem expressar a sua ideia em frases coerentes, nem de maneira correcta, cujo motivo consiste exactamente em ignorar as regências dos verbos e outros termos, assim como o uso geral e concreto das preposições, de maneira que as orações que saem das suas bocas parecem umas pedras desordenadamente amontoadas, impossibilitadas de formar uma parede por falta de cimento.”⁸¹

As preposições da Língua Portuguesa pertencem a uma classe fechada de palavras e são invariáveis, por isso, a dificuldade apresenta-se sobretudo no aspecto semântico que remete para a necessidade de um paralelo com as suas homónimas em Chinês. “Também existem preposições que se antepõem ao substantivo, pronome ou locução substantiva para indicar o rumo, o objecto etc., mas o seu uso é limitado, em comparação com a preposição portuguesa.”⁸² Algumas preposições, por exemplo, indicam o lugar – zài putaoya (em Portugal), o tempo – zài xīngqíyī (na segunda-feira), a direcção – xiàng zǒu (para a esquerda), entre outras.

Para exemplificar como as preposições de lugar simples (em, de, a, para, com) ou a contracção das preposições *de*, *em* e *a* com o artigo definido ou indefinido (*do*, *da*, *dum*,

⁸¹ SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, p. 38.

⁸² SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, p. 37.

duma, na, no, num, numa, ao, à) constituem um obstáculo à aprendizagem do Português, podemos apontar as seguintes ocorrências:

O que é isso? (jornal/pai/Sofia)

Isto é () jornal. Este Jornal () *ç* da pai da Sofia.

O que é isso? (revistas/D. Ana)

Estas revistas são *ç* do D. Ana.

Nós andamos *ç* o bicicleta #na todas as tardes.

O João está () **anda** *ç* com pé.

Aquela raqueta é *ç* de Sofia.

Nós vamos *ç* de carro dele.

Eu sego já *ç* á este táxi.

A Manuela e o João **gostamos** *ç* do jardins de Macau.

Agora está a beber () copo () leite.

Estão a correr () Estádio Nacional.

() Sofia escreve () avós todos os meses.

() Amigos () Teresa estão **sentado** () relva () *ç* **conversa**.

Dada a diferença semântica que as preposições apresentam entre si, verificamos que os problemas são em maior número ao nível da selecção. Se observarmos os exemplos notamos que no caso das formas contraídas os desvios se prendem mais com a selecção do artigo e não tanto com a selecção da preposição propriamente dita, levando-nos novamente à problemática do género e número dos nomes. Estes desvios na selecção das contracções devem-se também ao facto do Chinês não admitir o fenómeno das contracções na sua gramática.

Os exemplos demonstram o outro tipo de desvios apresentado na tipologia: a omissão das preposições/contracções.

A inexistência no Chinês, à semelhança do Inglês, da preposição *de* como modificador do nome, como em “as bolas de ténis” ou “o copo de leite”, explica a frequência da omissão desta preposição neste contexto.

Pelo contrário, a utilização da preposição *de*, que contraída com o artigo definido expressa sentido de posse, constitui um ponto de semelhança com o sistema gramatical chinês, excluindo a contracção, uma vez que para manifestar posse na Língua Chinesa basta seguir o nome do possuidor do carácter *de*, que antecede, por sua vez, o nome do objecto possuído.

Exemplos:

wǒ de shū (o meu livro)

nǐ de chē (o teu carro)

Esta influência gera, contudo, alguns desvios, nomeadamente quando se pretende a utilização dos possessivos. Recordemos o neologismo “*de nós” em vez de *nosso*.

Do mesmo modo, a utilização da preposição *de* contraída com o pronome recto da 3ª pessoa, atribuindo o sentido de posse dele(s), dela(s), não provoca grandes dúvidas nos aprendentes chineses a não ser na flexão numérica.

Por outro lado, o uso correcto das locuções prepositivas, como por exemplo “no meio de” e “por meio de”, que alteram o sentido das frases, fica condicionado dada a sua diferença semântica.

A falsa selecção ou a omissão da preposição por parte dos chineses ocorre substancialmente junto dos verbos com regência preposicional dada a diversidade de significados que cada uma, regida por diferentes verbos, pode apresentar. O problema dos verbos associado ao das preposições quando aqueles são regidos por estas constitui outro grande obstáculo à comunicação, já que “em chinês, os verbos também não têm regências,

outro ponto diferente do português e mais fácil do que ele. Em português, uma grande quantidade de verbos é ligada com outra palavra através da preposição, mas em chinês, esses verbos ligam-se directamente com a outra, seja substantivo, pronome ou verbo.”⁸³

No que concerne a esta particularidade da Língua Portuguesa, observemos exemplos de desvios de omissão da preposição:

As canetas **pretos** estão () mesa.

Ela gosta () **anda** () bicicleta.

Eles gostam () **joga** ténis.

Exemplo da falsa selecção da preposição:

() Steve **estou** ζna Portugal ζna casa ζna família Santos.

Há ainda casos em que o verbo pode ser regido por mais de uma preposição tendo significados diferentes. Damos o exemplo do verbo ir + *a* e ir + *para*, em que “ir a Aveiro” indica pouca demora e “ir para Aveiro” indica ir para permanecer. Em Chinês existe apenas uma única forma: “qù (ir) Aveiro”. Se se quiser precisar a ideia acrescentam-se outros termos que indiquem pouca demora ou muita demora.

Contudo, a preposição associada ao verbo ou ao substantivo não deixa de existir na Língua Chinesa “para indicar o rumo, o objecto etc., mas o seu uso é simples e limitado, em comparação com a preposição portuguesa.

Exemplos:

ir a leste xiàng (a) dōng (leste) qú (ir)

⁸³ SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, p. 35.

dizer a ele duì (a) tā (ele) shuō (dizer)
na nova China zài (em) xīn (nova) zhōngguó (China)”,⁸⁴

Verificaram-se, embora em número pouco significativo, desvios ao nível da presença excessiva das preposições, como por exemplo:

Ele está vestida com () casaco preto | () saia #de **preto** e tem sapatos pretos.

Ele está **vestido** com uma camisola. | branca. | () saia #de **preto**. | e tem sapatos pretos.

3.2.5.7 Desvios nos verbos

Em Português os verbos flexionam-se em tempo-modo-aspecto (TMA), pessoa-número (PN) e Voz. Ora, em Chinês não há qualquer tipo de flexão verbal, utilizando-se sempre o mesmo carácter em quaisquer casos, necessitando apenas de anteceder ao verbo o advérbio de tempo que indica quando a acção se realiza, por exemplo:

<i>“em português</i>	<i>em chinês</i>
hoje vou...	jīntiān (hoje) wǒ (eu) qù (ir)...
ontem fui...	zuótiān (ontem) wǒ (eu) qù (ir)...
amanhã irei...	míngtiān (amanhã) wǒ (eu) qù (ir)...
ele deseja que eu vá...	tā (ele) xīwàng (desejar) wǒ (eu) qù (ir)...
se eu fosse...	rúguǒ (se) wǒ (eu) qù (ir)...
se eu for...	rúguǒ (se) wǒ (eu) qù (ir)...” ⁸⁵

A par da flexão nominal, este figura-se também um grande obstáculo para o chinês que pretende comunicar em Língua Portuguesa. Não distinguindo nenhum dos aspectos TMA e

⁸⁴ SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, p. 37.

⁸⁵ SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, pp. 34-35.

PN na utilização dos verbos portugueses ou empregando incorrectamente os mesmos, cria-se uma enorme confusão na mensagem.

No contexto da flexão verbal assiste-se ao maior número de desvios do corpus, dos quais são exemplos alguns, nas seguintes intervenções:

J.C Faço () comer, depois *lavar* () louça, depois *toma* banho...

J.C Sim, depois *ver* televisão...

X.J O Miguel e o Steve *está* em casa.

<INTJC> Assim: o marido *ir* comprar uma coisa, depois *pago*, eu *diz* obrigada, não?

Como podemos verificar, há uma certa tendência para a apropriação da mesma forma verbal, já que em Chinês apenas existe uma única forma para os verbos. No caso do nosso grupo, ocorre frequentemente a generalização do uso da forma da 3ª pessoa do singular no tempo presente do indicativo.

Quando o sujeito é subentendido, não existindo sequer o pronome clítico, as dificuldades agravam-se, uma vez que em Chinês o pronome é imprescindível para a atribuição de um sujeito à acção, ao contrário do Português, em que se compreende perfeitamente a mensagem dada a forma do verbo. O exercício de identificação da pessoa gramatical a que se refere um enunciado constitui, assim, um grande esforço para os alunos chineses e quando utilizam esse tipo de estrutura frásica tendem a usar qualquer forma do verbo. Observemos os exemplos retirados de uma composição e de um exercício de completamento da forma verbal:

Chamo-me X.J.

Mora na Rua Eugenio R.

Eu sou Empregada de balcão.

Trabalha na Rua B. Voluntarios Nº Y () loja de chineses em Águeda.

- O que é que vocês tomam ao pequeno-almoço?
- Comemos torradas e bebemos chá.
- E o Steve?
- Comes ovos e bebes um copo de sumo de laranja.

Para além dos desvios na flexão verbal, verificámos neste estudo dificuldades na característica de aspecto dos verbos portugueses, nomeadamente na descrição de acções não concluídas através da perífrase estar + a + infinitivo. Vejamos exemplos de desvios nesta matéria em que, para além da flexão, há desvios de omissão da preposição:

Neste momento eles estão () **treinamos** no campo de futebol.

O Steve vive nos Estados Unidos, mas agora () () **vive** em Portugal.

São de salientar as dificuldades na distinção entre a referência a acções habituais e àquelas que estão a decorrer no momento presente a que se refere o enunciado.

Por vezes ocorrem fenómenos que poderíamos denominar *de hipercorreção*, atendendo à preocupação explícita com a flexão verbal. Sobre isto, observemos os exemplos que nos dão conta da conjugação do verbo principal:

Eles estão () **jogamos** futebol em vez de Eles *estão a jogar* futebol

Neste momento eles estão () **treinamos** em vez de Neste momento eles *estão a*
no campo de futebol *treinar* no campo de futebol

Outro conteúdo omissa da gramática chinesa é o fenómeno da conjugação pronominal reflexa que, a par do conceito “conjugação” difícil de digerir, constitui outro obstáculo à comunicação em Língua Portuguesa por envolver formas pronominais enclíticas, mesoclíticas ou proclíticas que, para além de conferirem um carácter redundante à frase, podem ocupar várias posições em relação ao verbo.

Um exemplo relacionado é a dificuldade no posicionamento do reflexo em relação ao verbo, ocorrendo um desvio de inversão de elementos na frase:

J.C À sexta-feira todos (deitam-se) mais tarde.

Já os desvios ao nível da presença excessiva de verbos mostram-se pouco significativos.

No entanto, vale a pena observar o exemplo:

Ela costuma #fazer ao domingo #ir passciare!

A categoria de desvios a que pertence o exemplo engloba muito mais desvios ao nível da omissão:

A D. Ana () telefonar para () agêncial. porquel. () Dr. Lemos vai !viagem.

Eu sou () Q.Y. e () chinesa.

X.J Não pode () este, este é um quadro, não?

X.J () A beber.

J.C Sofia () feminino.

Verificaram-se também desvios na selecção verbal. Sobre este problema, observemos os excertos de exercícios de completamento de lacunas com palavras das diversas classes, fornecidas previamente, das quais os alunos tinham de seleccionar as que melhor se adequassem a cada situação:

O Dr. Lemos vai ao Porto às 23:30 e vai ¿a táxi para o hotel. Deita-se logo porque está cansado da viagem e o dia seguinte vai ¿estar muito ocupado: tem reunião toda ¿de manhã, à tarde vai visitar a fábrica e às 18:30 tem de ¿chega no aeroporto.

1. Os rissóis aqui ¿estão óptimos.
2. Estes bolos hoje ¿são muito bons.

O défice lexical que os alunos apresentam conduz a uma série de desvios semânticos. Para além da dificuldade na distinção entre verbos *ser/estar*, como verificamos através dos exemplos, também observámos o recurso frequente ao verbo *fazer*, em perguntas introduzidas pelo interrogativo *como*, em que a acção a que se refere a questão pode ser expressa por vários verbos. Falamos de perguntas do tipo “como é que você vai?” (de autocarro, a pé...) que os alunos realizam “como é que você *¿fazer?*”.

Um outro exemplo de falsa selecção é entre os verbos *falar/ser* em “nós *¿falamos* chineses”. À semelhança de outros desvios, é a palavra *chineses* que está na origem do desvio, pela confusão feita entre o adjectivo pátrio chinês e o seu homónimo chinês, que designa a língua dos falantes de determinada nacionalidade, neste caso chinesa.

3.2.5.8 Outros desvios

Resta-nos referir outros desvios apresentados pela população em estudo, menos significativos em termos de ocorrência, que não tratámos nos pontos anteriores.

Depois de analisados os desvios de selecção de vocabulário que atravessam as diversas classes de palavras, é altura de verificarmos os desvios do léxico e da semântica mais relacionados com a forma. Falamos dos desvios de ortografia, de pontuação, acentuação e de origem fonológica.

Se pensarmos no conceito de léxico do ponto de vista do sistema das formas das palavras, em que incluímos a morfologia, o estudo da formação de palavras de uma língua a nível do léxico mental, e no vocabulário como a lista de palavras de uma determinada língua ou lista de palavras utilizadas por um grupo restrito de falantes, determinamos já grandes diferenças na aquisição de um e outro conceito.

O vocabulário é um campo que facilmente se aprende quando se trata de alunos chineses dada a enorme capacidade de memória visual que o seu sistema de escrita exige para decorar pelo menos 3000 caracteres, daí a facilidade que revelam em aprender listas de palavras.

Quanto ao léxico, num sentido mais abrangente, que envolve estruturas mentais de aquisição, o processo é já mais lento e complexo. O contacto social e cultural de que os

alunos beneficiam por se encontrarem em Portugal oferece-lhes sem dúvida uma ajuda importantíssima para o entendimento que fazem da nossa língua e cultura.

Refiramo-nos, portanto, a esta designação mais lata de léxico para abordarmos o ponto preciso em que estamos.

O léxico utilizado pelos chineses em Portugal, nomeadamente pelo estrato que estudamos, relaciona-se com o comércio e restauração, actividades económicas que desenvolvem no seu dia-a-dia. No entanto, a linguagem que utilizam é muito elementar, ao nível de palavras soltas e frases curtas que emitem as mensagens estritamente necessárias à comunicação comercial.

Sabendo que o léxico é indissociável das estruturas gramaticais da língua e quais as principais dificuldades a este nível do grupo em estudo na aprendizagem do PLN, pouco nos restará referir em relação a este ponto, dado o défice lexical que apresentam.

Conforme já explicámos anteriormente, observámos comportamentos e desvios que não foram contabilizados. No entanto, não deixam de ser pertinentes para o estudo. No âmbito da semântica, nomeadamente na interpretação de textos, verificámos que o grupo tende a transcrever literalmente a informação tal como se apresenta no texto, sem fazer a selecção do que apenas interessa à pergunta nem as respectivas alterações ao texto original, por implicar não tanto novas palavras mas mais a mudança da forma do verbo, a utilização de posições e contracções, entre outras alterações.

Outro problema relacionado com o léxico deficitário são as expressões idiomáticas portuguesas, já que a língua, a cultura e os costumes de cada uma das nacionalidades são bem diferentes, condicionando o sentido conotativo de muitas expressões e ditados populares que os chineses tentam descodificar.

3.2.5.8.1 Desvios na ortografia

A ortografia portuguesa, por ser muito específica, não é um problema só para os aprendentes do PLN mas também para os falantes nativos. Aqueles, porém, vêm agravadas as suas dificuldades dado se tratar de uma LNM com um sistema de escrita bem diferente do chinês a todos os níveis.

Observemos os exemplos:

J.C A irmã *ç* de menha mãe é menha tia.

J.C A amiga *ç* de menha mulher tem uma professore chinesa.

esta muito bonita.

Vamos! Já estam tarde.

Consega estudar com barulho?

O Steve e o Miguel concegaem jogar ténis muito bem.

Nós não concegamós perceber este texto. É muito difícil.

ten de ir ao supermercado.

Eu sego já *ç* á este táxi.

Não sei. tens de pedir ao teu pai.

vai ficar no Hotel porto Atlântico. l uma noite.

poe () mesa Sofia.

abra () janela. l por favor.

estejao cá à meia-noite, meninos.

peça informações ao polícia.

Eu tenho olhos pretos e cabelo castanho comprido e lisu.

A Ana é alta, magra e () capelo preto.

() Altra () 1.172m, peso 56 Kgl sou alta e elegante.

Ela costuma ir para o trabalho de caro.

Destaquem-se, pois, os desvios na ortografia de formas verbais, dadas as múltiplas formas ortográficas que os verbos podem assumir na Língua Portuguesa, e a frequência dos desvios relacionados com a não utilização da maiúscula no início das frases.

Há outros desvios ortográficos com características distintas tais como a omissão, troca ou adição de monemas nas palavras que em determinados contextos ou de uma forma isolada podem conduzir a outros significados.

Os desvios de acentuação gráfica também se inseriram no grupo dos ortográficos, notando-se também dificuldades a este nível.

Embora não possamos afirmar em absoluto, tendo em conta a realização oral da Língua Portuguesa dos aprendentes, parece-nos que estes dois últimos grupos de desvios ortográficos estão relacionados, em parte, com a forma como as palavras em que ocorrem estes desvios são pronunciadas.

3.2.5.8.2 Outros desvios de ordem fonológica

Muitos dos desvios ortográficos têm na sua origem uma das grandes dificuldades dos chineses em geral que é a fonética portuguesa. Pertencendo a Língua Portuguesa à família indo-europeia, a nossa língua apresenta fonemas que o Chinês não possui, tanto mais quando este é influenciado por vários dialectos, levando a que alguns alunos consigam pronunciar certos fonemas portugueses, dada a semelhança com o seu dialecto chinês, enquanto outros alunos não o conseguem realizar.

Como não é nosso objectivo principal o estudo da fonética focaremos apenas algumas situações verificadas nas aulas, relacionadas com o que Wang Suoying⁸⁶ alude acerca desta problemática.

Falamos do caso do /r/ vibrante que constitui um entrave à pronúncia de certas palavras portuguesas já que os alunos chineses nunca exercitaram o seu uso, usando em substituição frequentemente o [l] ou o [r] não fazendo a diferença entre “caro”, “carro” e “calo”. É interessante referir que em exercícios fonéticos realizados na presença de crianças filhas de pais chineses, estas conseguiram vibrar com mais facilidade a ponta da língua do que os adultos que demoraram mais tempo a dominar este movimento, sendo que alguns nunca chegaram mesmo a consegui-lo. Por conseguinte os encontros consonânticos cr, gr, pr, tr, fr, dr são pronunciados como [cl], [gl], [pl], [tl], [fr], [dr], embora aqui haja igualmente dificuldade na sua plena articulação.

Outro exemplo é a realização de algumas consoantes sonoras como as /b/, /d/, /v/, /g/ que alguns chineses trocam para “tia” em vez de “dia”, “capelo” em vez de “cabelo”, “foz” em vez de “voz” e “cato” em vez de “gato”.

A pronúncia das chiantes [j] e [z] é outra dificuldade para os chineses, perdendo muito tempo na distinção, por exemplo, entre as palavras “chá” e “já”.

Realizam frequentemente “fila” em vez de “filha”, havendo também alguma dificuldade na pronúncia do [N] em “tenha”.

Detectámos ainda dificuldades na pronúncia das sílabas *al, el, il, ol, ul*, como em *jornal, anel, funil, lençol, Raul*.

De salientar que a acentuação das palavras portuguesas se faz em moldes diferentes dos caracteres chineses que

⁸⁶ SUOYING, Wang, *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, 1991, pp. 25-32.

“são foneticamente monossilábicos tendo cada um o seu tom fixo. Com essa influência, um chinês principiante no estudo da fonética portuguesa pode não conseguir acentuar correctamente as palavras portuguesas, por não saber em que sílaba deve recair o acento, dando às sílabas uma inflexão fonética arbitrária, ou, em vez de fazer coerência das sílabas numa palavra, pronuncia-as separadamente, o que acontece frequentemente com as palavras polissilábicas, daí, a leitura do texto ou o discurso também serem incoerentes.”⁸⁷

Associadas ao problema da acentuação detectámos realizações fonéticas do /e/ e /o/ abertos e fechados indiferentemente, quando não são acentuados graficamente. Por outro lado, o /s/ final das palavras é realizado com uma pronúncia muito forte, o que torna a leitura de um texto pouco agradável e uma sensação de saltos na leitura, sem se respeitarem as devidas pausas e entoações das frases nem a distinção entre interrogativas e declarativas.

3.2.5.8.3 Desvios na acentuação gráfica

O problema da acentuação gráfica, à semelhança da ortografia, é também uma matéria que consubstancia muitos desvios não só nos aprendentes chineses, nos alunos de PLM também. As regras são muitas e os alunos não tiveram tempo para, através da estratégia da memorização que tão bem dominam, as fixar. A dificuldade em identificar a sílaba tónica dificulta igualmente a tarefa da acentuação gráfica das palavras. Observemos alguns exemplos:

Trabalha na Rua B. Voluntarios Nº Y () loja de chineses em Águeda.

Mora na Rua Eugenio R.

1. peça informações ao policia.

⁸⁷ SUOYING, Wang, “A Língua Portuguesa na China”, *Cadernos de PLEI*, Lurdes Castro Moutinho (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2001, p. 179.

3.2.5.8.4 Desvios na pontuação

Outro dos problemas que se verifica na escrita, ao nível da semântica da frase, é a pontuação. Notemos alguns exemplos:

1. abra () janela. | por favor.

A Rosa está sentada numa () . **Ele** está **vestido** com uma camisola. | branca. | () saia #de **preto**. | e tem sapatos pretos.

Ele está vestido com uma camisa branca e **uma** casaco preto. | calças de ganga azuis e tem sapatos pretos. O João é alto, magro e lourol

3.2.6 Conclusões

Analisando agora os desvios mais representativos no corpus, verificamos que, primeiro, aparecem os desvios relacionados com a morfologia flexional, seguindo-se depois os desvios da selecção de vocabulário. Os primeiros relacionam-se com a gramática da língua e os segundos com o défice lexical apresentado pelos alunos.

Por classes de palavras, apresentam-se os verbos com o maior número de desvios, principalmente ao nível da flexão, depois os artigos e as preposições. As preposições manifestam grande número de desvios ao nível da selecção, dada a diferença semântica que oferecem, o problema da concordância dos artigos que leva à falsa selecção das contracções e devido à característica da regência junto dos verbos e dos substantivos. Esta particularidade da Língua Portuguesa conduz também a uma série de desvios ao nível da omissão das preposições. Os desvios na atribuição de género e número aos substantivos, em si, não são muito representativos mas todas as consequências desta característica dos nomes é que o são. O problema da concordância de palavras pertencentes a outras classes como os artigos, os pronomes e os adjectivos é bem mais significativo.

Lembrando o contexto referenciado por Ran Mai, na China, constatamos que, apesar da distância entre os dois estudos, os resultados são muito semelhantes. Os desvios apresentados têm muito a ver com as marcas da Língua Chinesa, em que não há lugar à flexão, ao género e número, ao tempo e modo nem voz.

Tal como Isabel Leiria alude, no que respeita à aquisição do sistema fonético-fonológico do Português haveria muito a dizer, olhando para os dados recolhidos, mesmo que não pertencentes a um estudo exaustivo. Haveria, com certeza, um longo caminho a percorrer para a superação da barreira linguística que separa os sistemas das duas línguas em contacto, dada a distância linguística e as características da LM dos aprendentes.

Verificámos também que o grupo mostrou responder melhor à descodificação escrita que oral, tendo em conta a sua memória visual em relação às palavras apresentadas sob a forma escrita.

Por outro lado, o grande número de desvios ortográficos deve-se, em parte, ao fraco domínio da língua pelo pouco contacto com as formas escritas, dadas a natureza da população em estudo e a sua cultura de aprendizagem.

3.2.7 Dificuldades e estratégias de ensino

Tendo em conta o nível linguístico dos alunos chineses, a sua cultura de aprendizagem e motivações, procurámos abordar a Língua Portuguesa a um nível muito elementar, combinando o ensino de vocábulos com a fonética e a gramática.

De início a comunicação foi bastante difícil uma vez que havia alunos que não possuíam competências ao nível do saber agrupar as letras do alfabeto latino em palavras, amalgamando-as de uma forma que se tornava imperceptível a leitura de vocábulos diferenciados. Foram inclusive necessários vários exercícios de leitura do alfabeto para a identificação completa dos sons da língua.

Na tentativa de compreensão da estrutura da língua, os alunos aprenderam a juntar letras formando sílabas e palavras, progressivamente a par dos casos de leitura que ofereciam dificuldades de articulação em alguns casos dada a inexistência de muitos dos sons na Língua Chinesa como já referimos.

À medida que se ia ensinando o vocabulário também se foi tendo o cuidado de fazer acompanhar os nomes do artigo correspondente, atribuindo a característica do género a cada um.

Exercícios de separação silábica e identificação da sílaba tónica ajudaram a perceber aos alunos a prosódia da língua e o seu carácter económico que lhe permite formar novas palavras através de um número finito de sons traduzidos em sílabas.

Quanto à estrutura da frase portuguesa, esta foi abordada a partir de frases básicas, declarativas e interrogativas, salientando as diversas entoações para introduzir a expressão oral em português. A pontuação teve aqui um papel importante na definição dos tipos de frases. Os textos e expressões simples do quotidiano foram uma ajuda essencial para o estudo do funcionamento da língua e a prática da comunicação em estilo de perguntas e respostas.

Este tipo de abordagem da Língua Portuguesa funcionou com o grupo em questão logicamente com muitas dificuldades, dado se tratarem de adultos, o seu nível de conhecimentos e a falta de experiência na aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste contexto, fomos obrigados a utilizar frequentemente uma língua franca à base de gestos, palavras soltas e de outras estratégias comunicativas já que não pudemos recorrer à interlíngua e também não sabemos comunicar em Chinês.

O recurso à linguística contrastiva é precioso na medida em que os alunos podem comparar os dois sistemas de língua e compreender melhor o processo de comunicação por analogia ou diferenciação das duas línguas. A dificuldade está em o professor ter os conhecimentos básicos suficientes para se poder socorrer desta ferramenta. No nosso caso, tivemos de procurar informar-nos sobre a língua e cultura do grupo que ensinámos, procurando explicações para os fenómenos que iam surgindo no processo de ensino-aprendizagem, o que conduziu a avanços e recuos.

As dificuldades reveladas pelos alunos, o número reduzido de aulas e o seu carácter não obrigatório, tal como mencionámos atrás, que nos fez atrasar o seguimento normal das mesmas pela repetição de algumas, não nos permitiu abordar outros aspectos da língua considerados elementares, como os tempos verbais para além do presente do indicativo, embora implícitos na comunicação verbal, as orações relativas, a voz passiva, entre outros.

Contudo, é importante lembrar a dedicação dos alunos chineses ao trabalho, o seu carácter sistemático e persistente e que devemos aproveitar essa cultura de aprendizagem e

desenvolvê-la no processo de ensino-aprendizagem, conciliando os seus com os nossos métodos.

A sala de aula deve assim ser um local privilegiado de utilização da língua em que os alunos devem aprender de forma gradual e progressiva listas de palavras, expressões e conteúdos gramaticais que, em casa, possam memorizar e sistematizar com exercícios orientados pelo professor.

Na nossa opinião, a fonética não deve ser ensinada isoladamente nem ter um papel muito relevante na aprendizagem. O que realmente interessa é que os alunos comuniquem e para isso é necessário perceberem bem a estrutura da língua e o significado das palavras. A gramática, por sua vez, deve ter um carácter explícito, fazendo-se acompanhar da explicação oportuna e pormenorizada do funcionamento da língua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Português dos (e)imigrantes tem sido objecto de estudo de muitas investigações que procuram um entendimento dos fenómenos que ocorrem na língua quando influenciada pelos contextos da sua emergência, pela língua e cultura de contacto e por outras línguas em presença e pelas necessidades individuais de quem o utiliza.

O caso específico do Português dos Chineses em Portugal é mais um exemplo da forma como a Língua Portuguesa está ser utilizada pelos imigrantes que diariamente entram em contacto com o nosso país, das dificuldades que a língua e cultura portuguesas apresentam a outros falantes e das influências que eventualmente o seu uso pode ter na diacronia da língua.

É importante, por isso, que se tentem compreender os povos que estabelecem diariamente contacto connosco, seja através de trocas comerciais, profissionais, culturais ou afins, reconhecendo que cada vez mais fazem parte da nossa realidade sociolinguística, quais as suas atitudes e motivações face à Língua Portuguesa, e que se faça um esforço no sentido de uma maior abertura da sua cultura à nossa para todos podermos crescer na abundância de conhecimentos que uma sociedade multicultural nos pode oferecer.

A identificação do contexto de aprendizagem e das motivações, dificuldades e necessidades características dos alunos devem servir de base à reflexão sobre os métodos de ensino do PLNM. Não nos esqueçamos da importância da formação dos professores, não só a nível pedagógico mas também a nível do conhecimento científico da língua e cultura da população que se ensina. Muitas vezes um excelente professor de PLNM não será directa e consequentemente um bom professor de PLNM a aprendentes chineses. A cultura de aprendizagem que os alunos orientais trazem consigo deve ser aproveitada pois pode oferecer um grande contributo para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, acauteladas as diferenças contextuais.

O objectivo principal do ensino formal do Português Língua Não Materna aos aprendentes chineses deverá ser sempre comunicar, independentemente da realização fonética estar ou não adquirida na perfeição, contrariando um pouco a intransigência desta no método oriental de ensino do PLNM. Os alunos não se devem inibir de falar por receio de errarem.

O professor deve ter o papel de os conduzir a estratégias meta-cognitivas que os ajude a identificar os desvios e assim melhorarem a sua *performance*.

Do ponto de vista pessoal, o estudo do Português dos Chineses em Portugal serviu também para saciar a necessidade de afinação de conceitos linguísticos que o dia-a-dia profissional não permite explorar, no contexto do ensino básico de PLM, deixando uma sensação redutora da Língua Portuguesa. Quando nos deparamos com o desafio de ensinar o Português a uma população tão específica, esses conceitos têm de primeiro estar devidamente clarificados para quem ensina, pois só assim os conseguiremos transmitir de forma clara, e do *feed-back* que obtivermos temos a oportunidade de confirmar e melhorar a competência pedagógica e científica para o ensino.

Sabendo da escassez de estudos sobre a população chinesa que vive em Portugal sem a aprendizagem formal de línguas estrangeiras, muito isolada do resto da sociedade e pouco motivada para a aprendizagem da Língua Portuguesa por se afigurar “muito difícil”, da inexistência de ofertas para o ensino do PLNM na área da residência a que se confina o grupo em questão, propusemo-nos sem qualquer contrapartida remuneratória ensinar a Língua Portuguesa como instrumento da melhoria da sua vida social, cultural e comercial.

Deste modo, o contexto de aprendizagem contribuiu, de forma privilegiada, para que a experiência tivesse sucesso na medida em que os alunos tiveram a oportunidade de contactar pela primeira vez com a Língua Portuguesa a nível formal, de aprender também pela primeira vez uma língua não materna, de aumentar as suas competências comunicativas em Português e de se abrirem a um processo de socialização entre si.

O contacto directo da autora com a população em estudo revelou-se ainda mais vantajoso para a investigação, já que teve a oportunidade de participar activamente no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel importante no processo de comunicação, que passou pelo desenvolvimento e melhoramento de estratégias com os alunos, para ultrapassar as barreiras comunicativas que comprometiam o contacto inicial e o sucesso do curso, tendo em conta o défice linguístico dos alunos em Português e da professora no que respeita à Língua Chinesa.

Sentimos que, para o desenvolvimento do diálogo intercultural, há a necessidade de elaborar introduções sucintas à cultura dos povos orientais, nomeadamente o chinês, elaborar antologias de textos literários e poéticos de autores orientais; realizar descrições linguísticas, sucintas e genéricas, caracterizadoras de línguas orientais em contacto com o Português; e ainda descrições linguísticas sucintas e genéricas do Português para uso e introdução à aprendizagem desta língua por orientais.

Pela experiência que tivemos tentamos dar um contributo a quem se veja no mesmo contexto de aprendizagem, assumindo com humildade as falhas que foram surgindo e nos conduziram a avanços e recuos no processo de ensino-aprendizagem, procurando, em última instância, a melhoria do método.

À comunidade científica, dada a falta de estudos no contexto de aprendizagem que abordámos, esperamos lançar o estímulo a novas investigações baseadas em experiências de ensino mais duradouras do que aquela que serviu este estudo.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

ACOSTA, J. Léon e LEIRIA, Isabel, “O Papel dos Conhecimentos Prévios na Aquisição de uma Língua Não-Materna”, *Polifonia*, nº1, Edições Colibri, Lisboa, 1997, pp. 57-80.

AFONSO; Elisabete, FERREIRA, Helder et alii, Língua e integração: representações sociais de imigrantes, *Aproximações à Língua Portuguesa*, Cadernos do LEIP, Maria Helena Ançã (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007, pp. 63-82.

AMARO, Ana Maria e ALMEIDA, Irene R. (coord.), *Estudos sobre a China*, Vol.I, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas de Lisboa, Lisboa, 2003.

ANÇÃ, Maria Helena, “Didáctica do Português Língua Segunda: dos Contextos Emergentes às Condições de Existência”, *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, Cristina Melo, António Silva et alii (org.), Pé de Página Editores e SPDLL, Coimbra, Junho 2003, pp. 61-69.

-- “Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações”, <http://mha.home.sapo.pt/>, consultado em 19 de Junho de 2006.

-- “A Didáctica do Português cruzando o intercultural” [texto fotocopiado], *Teorias e Práticas Educativas na Formação de Professores: desafios para o séc. XXI, Praia/Cabo Verde, 18-20 de Novembro de 1999*, ext. III Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas (CIFOPLEP), Cabo Verde, 1999.

-- “Conhecimentos em Português-Língua Segunda (Cabo Verde e Angola)”, *Didáctica da língua e literatura - Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e Literatura, 6 a 8 de Outubro de 1998*, vol. II, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra (org.), Almedina, Coimbra, 2000, pp. 1031-1042.

ANÇÃ, Maria Helena, PEREIRA BENDIHA, Urbana et alii, “Desenvolvimento de competências de aprendizagem do Português Língua Estrangeira” [texto fotocopiado], *I*

Encontro Nacional dos Centros de Línguas do Ensino Superior, Bragança, 28, 29 e 30 de Abril de 1994, Bragança, 1994.

BENVENISTE, Emile, *Problemas de linguística geral*, Companhia Editora, São Paulo, 1976.

CASTELEIRO, João Malaca, *Nível limiar - para o ensino/aprendizagem do Português como língua segunda/língua estrangeira*, Instituto da Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa, 1988.

-- “A gramática no ensino-aprendizagem do Português como língua estrangeira”, *Actas do Seminário Internacional do Português como Língua Estrangeira: 9 a 12 de Maio de 1991*, DSE=Fundação de Macau=IPOR, Macau, pp. 113-118.

CHANG, Ji-Mei, “Language and Literacy in Chinese American Communities”, *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*, Bertha Pérez (ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1998, pp. 163-187.

CHEOK, Leong, “Utilização da Linguística Contrastiva na Aprendizagem do Português por Alunos Chineses em Macau”, *Actas do VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Macau, 1998, pp. 395-403.

COIMBRA, Rosa Lúcia e PEREIRA BENDIHA, Urbana, “Nem todas as cegonhas trazem bebés. Um estudo de metáforas com nomes de animais em falantes portugueses e chineses”, in *separata Linguagem, cultura e cognição – Estudos de linguística cognitiva*, vol. II, Augusto Silva *et alii* (org.), Almedina, Coimbra, 2004, pp. 217-225.

CORDER, S. Pit, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981.

COSTA, Leonel M., *A minha gramática*, Editora Educação Nacional, Porto, 2005.

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís Filipe Lindley, *Nova gramática do português contemporâneo*, 13ª ed., Sá da Costa, Lisboa, 1997.

DABÈNE, Louise, “L’acquisition des langues en milieu multilingue”, *Aquisition et apprentissage des langues*, R. Bouchard *et alii* (org.), LIDILEM, Grenoble, 1992, pp. 272-274.

-- *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994, pp. 153-155, 158-159.

DESMONT, Maria Isabel, “Orientações Teórico-metodológicas para a Elaboração de uma Tipologia de Erros do Português - O Caso Específico dos Falantes de Língua Francesa”, *Congresso Internacional sobre o Português, Actas - Vol. III*, Isabel Leiria e Inês Duarte (org.), APL e Edições Colibri, Lisboa, 1994, pp.293-315.

Diário da República, *Decreto Lei nº 6/2001*, de 18 de Janeiro.

FRANCO, António, “A gramática no ensino de segundas línguas (L2)”, *in separata Revista da Faculdade de Letras - Linguas e Literaturas*, II Série, vol. VI, Porto, 1989, pp. 59-116.

FRIAS, Maria José, *Língua Materna - Língua Estrangeira/Uma Relação Multidimensional*, Porto Editora, Porto, 1992.

GALLISSON, R. e COSTE, D., *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Almedina, Coimbra, 1983.

GROSJEAN, François, *Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Harvard, 1982.

GROSSO, Maria José, *Discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1999.

-- “A actividade comunicativa em Português do falante de língua materna chinesa”, *Aproximações à Língua Portuguesa*, Cadernos do LEIP, Maria Helena Ançã (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007, pp. 83-90.

-- “O ensino-aprendizagem plurilingue”, <http://mha.home.sapo.pt/>, consultado em 19 de Junho de 2006.

-- “O Português em Macau: Diálogo de Culturas”, *Congresso Internacional Sobre o Português, Actas (vol. III)*, Inês Duarte e Isabel Leiria (org.), APL e Edições Colibri, Lisboa, 1996, pp. 207-213.

JIANGMEI, Wang, *Concepção e desenvolvimento de uma licenciatura em Português na China: circunstâncias, princípios, materializações*, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho, 2007.

Jornal de Letras, “O Português no Oriente”, *Suplemento do JL, nº805, ano XXI*, Número 37, 08 de Agosto de 2001.

KENNEDY, Graeme, *An Introduction to Corpus Linguistics*, Longman, London, 1998.

KRASHEN, Stephen D, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Institute of Language, Oxford, 1981.

LEIRIA, Isabel, “Léxico, aquisição e ensino de L2”, *Polifonia (4)*, Grupo Universitário de Investigação em Língua Vivas – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, ed. Colibri, 2001, pp. 119-141.

-- *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

LEITE, Isabel e COIMBRA, Olga, *Português sem Fronteiras 1*, LIDEL, Lisboa, 1995.

-- *Gramática Activa 1*, 2ª ed. revista e actualizada, LIDEL, Lisboa, 2002.

LIEURY, Alain e FENOUILLET, Fabien, *Motivação e Sucesso Escolar*, Editorial Presença, Lisboa, 1997.

LUÍS, Mateus, “Contextos Multilíngues: Que estratégias usar para a instrução em língua de minoria?”, *Didáctica da língua e literatura-Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e Literatura, 6 a 8 de Outubro de 1998*, vol. II, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra (org.), Almedina, Coimbra, 2000, pp. 1187-1196.

MARIN, Francisco Marcos e LOBATO, Jesus Sanchez, *Linguística Aplicada*, Editorial Síntesis, Madrid, 1991.

MARQUES, Maria Emília Ricardo et alii, *Didáctica das línguas estrangeiras*, Universidade Aberta, Lisboa, 1989.

MATEUS, Maria Helena Mira, *Gramática da língua portuguesa*, 5ª ed., revista e aumentada, Caminho, Lisboa, 2003.

PAVLOVIC, Maja Makaric, *Ensino da Língua Portuguesa a Falantes de Sérvio*, Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa-PLE/PL2 Especialização em Metodologia do Ensino do Português-PLE/PL2, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa, 2006.

PEREIRA BENDIHA, Urbana, “Algumas reflexões sobre o ensino de PLE a sinófonos”, *Cadernos de PLE1*, Lurdes de Castro Moutinho (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2001, pp. 193-209.

-- “Os Chineses de Aveiro”, *Estudos sobre a China 5*, Vol. I, Centro de Estudos Chineses, ISCP-UTL, Lisboa, 2003, pp. 217-224.

PEREIRA BENDIHA, Urbana e RAN, Mai, “Talheres ou pauzinhos? Os portugueses vistos pelos chineses e os chineses vistos pelos portugueses”, *Aproximações à Língua Portuguesa*, Cadernos do LEIP, Maria Helena Ançã (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007, pp. 91-99.

PÉREZ, Bertha, *Sociocultural contexts of language and literacy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), 1998.

RAN, Mai, *Aprender Português na China – O Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de caso*, Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

RIO-TORTO, Graça Maria, “Para uma Pedagogia do Erro”, *Didáctica da língua e literatura - Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e Literatura*, 6 a 8

de Outubro de 1998, vol. I, Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra (org.), Almedina, Coimbra, 2000, pp. 595-618.

RIVERS, Wilga M., *Communicating Naturally in a Second Language-Theory and Practice in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

RODRIGUES, Fernando J. e HUMPHREYS, Peter, *Falar é Aprender-Português para estrangeiros*, Porto Editora, Porto, 1993.

RODRIGUES, Maria Helena, *O ensino do Português em Macau: uma abordagem pós-luso-tropicalista*, Tese de Doutoramento, Department of Hispanic Studies, School of Humanities - University of Birmingham, Birmingham, 2004.

-- *Variáveis contextuais da aprendizagem da Língua Portuguesa por aprendentes chineses*, Tese de Mestrado, Universidade de Macau-Instituto de Estudos Portugueses, Macau, 1998.

SARAIVA, Arnaldo, *Bilinguismo e Literatura*, Rocha-Artes Gráficas, Vila Nova de Gaia, 1977.

SILVA, Helena Mateus, “A lição de Gramática na Aula de Português: Abordagens da Estrutura frásica”, *Congresso Internacional sobre o Português, Actas - Vol. III*, Isabel Leiria e Inês Duarte (org.), APL e Edições Colibri, Lisboa, 1994, pp.555-567.

SINCLAIR, John & RENOUF, Antoinette, “A lexical syllabus for language learning”, *Vocabulary and Language Teaching*, R Carter & M McCarthy (eds.), London, Longman, 1988, pp. 140-160.

SOARES, Lúcia Vidal, “Aula de Língua Estrangeira e Geopolítica Educativa”, *VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, vol. I, Centro Cultural da Universidade de Macau, Macau, 1998, pp. 199-203.

SUOYING, Wang, “A Língua Portuguesa na China”, *Cadernos de PLE1*, Lurdes Castro Moutinho (coord.), Universidade de Aveiro, Aveiro, 2001, pp. 165-192.

-- *O Português para um Chinês – Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português a chineses*, Edição Instituto Rainha D. Leonor, Viseu, 1991.

SUOYING, Wang e YANBIN, Lu, *Gramática da língua portuguesa*, Macau, 1999.

TEIXEIRA, Margarida e PEREIRA, Jorge, *Manual de Língua Portuguesa*, 2ª ed., Serviços de Educação e Juventude (dir.), Imprensa Oficial de Macau, Macau, 1997.

TOSI, Arturo, *Immigration and Bilingual Education*, Pergamon, Oxford, 1984.

XAVIER, Maria Francisca e MATEUS, Maria Helena Mira, *Dicionário de Termos Linguísticos*, Cosmos, Lisboa, 1990.

YANG, Wang Zeng, *Lições de Português Elementar*, Instituto Cultural de Macau, Macau, 1988.

-- *Lições de Português Elementar - Exercícios*, Instituto Cultural de Macau, Macau, 1988.

<http://www.acime.gov.pt>, consultado em 20 de Abril de 2007.

<http://www.ine.pt/prodserv/destaque/2006/d061215-2/d061215-2.pdf>, consultado em 20 de Abril de 2007.

ANEXOS

Índice de Anexos

ANEXO I	123
ANEXO II	129
ANEXO III	135
ANEXO IV	137
ANEXO V	139
ANEXO VI	140

Anexo I

Aula nº16

<Professora escreve no quadro a pergunta>

P X.J o que é isto aqui?

X.J Isto é quadro.

P Como?

X.J Isto é quadro.

P Q.Q o que é isto aqui?

Q.Q Isso é quadro.

P Mais alto se faz favor, para X.J ouvir.

Q.Q Isso é quadro.

P Isso é um quadro <escreve no quadro>

X.J percebeu? O que é isto aqui? *Isto e aqui* porque está perto de mim. Isso... Q.Q falta aqui uma coisa. Isso *aí* é um quadro.

X.J Não pode este, este é um quadro, não?

P Não, este não. Isso. Porquê? Tu estás longe do quadro, então apontas e dizes isso aí ☺ . Eu estou perto e digo isto aqui ☺ .

X.J Oh.../

<Professora escreve no quadro a pergunta>

P Q.Q podes ler a pergunta?

Q.Q Como é o quadro?

P E como é o quadro?

Q.Q É preto e grande.

P É preto e grande. Muito bem. <Escreve a resposta no quadro>/

E agora e se eu perguntar/ <escreve a pergunta no quadro> aquilo ali também é um quadro?

T Não, aquilo é um cadeira.

P Vamos lá ver... cadeira é **nü** ou **nan**?

Q.Q **Nü**.

P Então, aquilo ali é um ou uma cadeira?

T Uma.

P Uma cadeira. Aquilo ali é uma cadeira. <Escreve no quadro> Perceberam?//

Mas antes disto o que é que temos de dizer? Aquilo ali também é um quadro? “Não”, primeiro temos de responder “não”, aquilo ali é uma cadeira. Primeiro temos de responder à pergunta: também é um quadro? Não.

<Escreve nova pergunta>

P X.J vamos ler?

X.J Como é esta cadeira?

P E agora, consegue responder?

X.J Esta cadeira é preto.

P Hum...então, esta? Está perto de si?

X.J Não, essa?...

P Essa cadeira é...

X.J Preto.

P Essa cadeira é preto? Cadeira...

X.J Preta.

P Muito bem.

<Escreve a resposta no quadro e sublinha a desinência de género em cada palavra.>//

P A sala de aula é escura? Esta sala é escura?

Q.Q Aula?!

P Sim, esta sala. A sala de aula. É escura? Sim ou não?

Q.Q Não.

X.J Escura?!

P Escura? É parecido com o preto.

Q.Q Não.

P Não. Tem luz...Então, não, a sala de aula não é escura. A sala de aula é... como é que se diz?

X.J É de luz.

P É clara. Exactamente, é clara.

Como é esta mesa?

Q.Q Esta mesa é laranja e pequena.

P Muito bem. Esta mesa é laranja e pequena.

Como é o meu casaco?

Q.Q Esse casaco é branco.

P Esse casaco é branco. Ou então, *o seu*. Como eu perguntei como é *o meu* casaco, podia responder *o seu* casaco é branco. Portanto, *esse* ou *o seu* casaco é branco./

Como é este livro?/

Como é este livro?

Q.Q Grosso.

P É grosso. Mas falta qualquer coisa. Não dizemos só “grosso”.

Q.Q Livro de Português?...

P Não. Como é? Grosso, fino...

X.J Quadrado e grande.

P Pois. Mas dizemos este, esse, aquele, isso... Eu perguntei: “como é este livro?”

X.J Aquilo...isto?...

P Como é *este* livro? Está perto de mim, eu digo *este*. Vocês estão longe dizem...

X.J Aquilo.

P Esse. Está bem? <Escreve a pergunta e a resposta no quadro>

Q.Q vamos ler?

Q.Q Como é este livro?

Esse livro é grosso.

P Muito bem. X.J?

X.J Como é este livro?

Esse livro é grosso.

P Portanto, eu perguntei “como é este livro”. Vocês responderam “esse livro é grosso”. É parecido com esta pergunta: <aponta para o quadro> como é a cadeira?

Eu também podia ter perguntado: como é *esta* cadeira? E vocês responderam bem. Essa cadeira é preta. Essa para **nü**, esse para **nan**. Perceberam? Esse/essa quando os objectos estão longe de vocês. Se estiverem perto, este/esta. <Faz esquema no quadro>/

Vamos ver a diferença entre Isto/isso.

Isto quando estamos perto. Isso quando estamos longe.

Aquilo quando está longe de mim e longe de ti, longe de nós. Por exemplo: aquilo ali é um quadro. Isso aí é um caderno.

Estão a ver a diferença entre aquilo e isso? <Escreve o esquema no quadro> Aquilo e isso para longe. Portanto, aquilo ali está longe de mim, de ti e dela./ Aquilo ali é um quadro. Mas isso é um caderno ☺ . Só está longe de mim mas está perto de ti ☺ .//

<ENTFT orientada. Ex.: Tens uma caneta, Miguel? (Não/Sofia) Não, não tenho, mas a Sofia tem. / Vocês têm irmãos? (Sim/quatro) Sim, temos. Temos quatro irmãos.>

<RSLEX>

P Q.Q vamos ler a nº1? A pergunta e a resposta, se faz favor.

Q.Q O Steve tem um apartamento em Lisboa?

Não, não tem, mas nós temos.

P Muito bem. Sabe o que é um apartamento? É igual ao sítio onde vocês vivem. É uma casa em altura <explica com a ajuda de desenhos a diferença entre os vários tipos de habitação>

X.J nº2.

X.J O Sr. e a Sr^a Santos têm filhos?

Sim, têm. Têm três filhos.

P Muito bem. J.C nº3, por favor.

J.C Tens uma bicicleta?

Não, não tenho, mas a Lui tem.

P Calma, há aqui qualquer coisa que está errada. Rui é **nan** ou **nü**?

J.C Nan.

P Então é o Rui ou a Rui?

J.C O Rui.

P Muito bem. O Rui.

Q.Q, nº 4.

Q.Q Paulo, tens irmãos?

Sim, tenho. Tenho dois irmãos.

P Muito bem. X.J?

X.J Vocês têm um dicionário?

Não, não temos, mas elas têm.

P J.C?

J.C Miguel, tens irmãs?

Sim, tenho. Tenho uma irmã.

P Muito bem. X.J?

X.J Você tem uma borracha?

Não, não tenho, mas ela tenho?...

P Ela...

X.J Ela, ela tem?...

P Eu tenho, ela tem.

Então vamos conjugar o verbo ter a ver se sabem.

<A professora conjuga o verbo e os alunos repetem>/

Agora vamos tentar resolver este exercício. Vejam o exemplo.

<**RSLEX** orientados. Ex.: O que é isso aí? (lápiz) *Isto aqui é um lápis.* / O que é aquilo ali? (mesas) *Aquilo ali são mesas.*>

P Então, Q.Q o que é aquilo ali?

Q.Q Aquilo ali é uma pasta.

P X.J o que é isso aí?

X.J Isto aqui são livros.

P J.C o que é isto aqui?

Isso aí é uma borracha.

P X.J a nº4?

X.J O que é aquilo ali?

Aquilo ali é uma dicionário.

P *Um* dicionário.

X.J Sim!

P Mas disse *uma*. Um dicionário, está bem?

X.J Oh!...

P Q.Q?

Q.Q O que é isto aqui?

Isso aí são cadeiras.

P J.C?

J.C O que é isso aí?

Isto aqui i uma regua.

P R[ε]gua.

J.C O que é?

P Régua, não sabem o que é uma régua? <Professora mostra o que é uma régua>

P Bom, por hoje é tudo. Estudem o que estivemos a dar hoje. Boa noite.

T Boa noite.

Anexo II

Aula nº16

<Professora escreve no quadro a pergunta>

P X.J o que é isto aqui?

X.J ¿ Isto () é () quadro.

P Como?

X.J ¿ Isto () é () quadro.

P Q.Q o que é isto aqui?

Q.Q Isso () é () quadro.

P Mais alto se faz favor, para X.J ouvir.

Q.Q Isso () é () quadro.

P Isso é um quadro <escreve no quadro>

X.J percebeu? O que é isto aqui? *Isto e aqui* porque está perto de mim. Isso... Q.Q falta aqui uma coisa. Isso *aí* é *um* quadro.

X.J Não pode () este, este é um quadro, não?

P Não, este não. Isso. Porquê? Tu estás longe do quadro, então apontas e dizes isso aí ☺ . Eu estou perto e digo isto aqui ☺ .

X.J Oh.../

<Professora escreve no quadro a pergunta>

P Q.Q podes ler a pergunta?

Q.Q Como é o quadro?

P E como é o quadro?

Q.Q É preto e grande.

P É preto e grande. Muito bem. <Escreve a resposta no quadro>/

E agora e se eu perguntar/ <escreve a pergunta no quadro> aquilo ali também é um quadro?

T Não, aquilo é *um* cadeira.

P Vamos lá ver... cadeira é **nü** ou **nan**?

Q.Q Nü.

P Então, aquilo ali é um ou uma cadeira?

T Uma.

P Uma cadeira. Aquilo ali é uma cadeira. <Escreve no quadro> Perceberam?//

Mas antes disto o que é que temos de dizer? Aquilo ali também é um quadro? “Não”, primeiro temos de responder “não”, aquilo ali é uma cadeira. Primeiro temos de responder à pergunta: também é um quadro? Não.

<Escreve nova pergunta>

P X.J vamos ler?

X.J Como é esta cadeira?

P E agora, consegue responder?

X.J ;Esta cadeira é *preto*.

P Hum...então, esta? Está perto de si?

X.J Não, essa?...

P Essa cadeira é...

X.J *Preto*.

P Essa cadeira é preto? Cadeira...

X.J Preta.

P Muito bem.

<Escreve a resposta no quadro e sublinha a desinência de género em cada palavra.>//

P A sala de aula é escura? Esta sala é escura?

Q.Q Aula?!

P Sim, esta sala. A sala de aula. É escura? Sim ou não?

Q.Q Não.

X.J Escura?!

P Escura? É parecido com o preto.

Q.Q Não.

P Não. Tem luz...Então, não, a sala de aula não é escura. A sala de aula é... como é que se diz?

X.J ;É de luz.

P É clara. Exactamente, é clara.

Como é esta mesa?

Q.Q Esta mesa é laranja e pequena.

P Muito bem. Esta mesa é laranja e pequena.

Como é o meu casaco?

Q.Q Esse casaco é branco.

P Esse casaco é branco. Ou então, *o seu*. Como eu perguntei como é *o meu* casaco, podia responder *o seu* casaco é branco. Portanto, *esse* ou *o seu* casaco é branco./

Como é este livro?/

Como é este livro?

Q.Q Grosso.

P É grosso. Mas falta qualquer coisa. Não dizemos só “grosso”.

Q.Q Livro de Português?...

P Não. Como é? Grosso, fino...

X.J Quadrado e grande.

P Pois. Mas dizemos este, esse, aquele, isso... Eu perguntei: “como é este livro?”

X.J ¿Aquilo...¿isto?...

P Como é *este* livro? Está perto de mim, eu digo *este*. Vocês estão longe dizem...

X.J ¿Aquilo.

P Esse. Está bem? <Escreve a pergunta e a resposta no quadro>

Q.Q vamos ler?

Q.Q Como é este livro?

Esse livro é grosso.

P Muito bem. X.J?

X.J Como é este livro?

Esse livro é grosso.

P Portanto, eu perguntei “como é este livro”. Vocês responderam “esse livro é grosso”. É parecido com esta pergunta: <aponta para o quadro> como é a cadeira?

Eu também podia ter perguntado: como é *esta* cadeira? E vocês responderam bem. Essa cadeira é preta. Essa para **nü**, esse para **nan**. Perceberam? Esse/essa quando os objectos estão longe de vocês. Se estiverem perto, este/esta. <Faz esquema no quadro>/

Vamos ver a diferença entre Isto/isso.

Isto quando estamos perto. Isso quando estamos longe.

Aquilo quando está longe de mim e longe de ti, longe de nós. Por exemplo: aquilo ali é um quadro. Isso aí é um caderno.

Estão a ver a diferença entre aquilo e isso? <Escreve o esquema no quadro> Aquilo e isso para longe. Portanto, aquilo ali está longe de mim, de ti e dela./ Aquilo ali é um quadro. Mas isso é um caderno ☺ . Só está longe de mim mas está perto de ti ☺ .//

<ENTFT orientada. Ex.: Tens uma caneta, Miguel? (Não/Sofia) Não, não tenho, mas a Sofia tem. / Vocês têm irmãos? (Sim/quatro) Sim, temos. Temos quatro irmãos.>

<RSLEX>

P Q.Q vamos ler a nº1? A pergunta e a resposta, se faz favor.

Q.Q O Steve tem um apartamento em Lisboa?

Não, não tem, mas nós temos.

P Muito bem. Sabe o que é um apartamento? É igual ao sítio onde vocês vivem. É uma casa em altura <explica com a ajuda de desenhos a diferença entre os vários tipos de habitação>

X.J nº2.

X.J O Sr. e a Sr^a Santos têm filhos?

Sim, têm. Têm três filhos.

P Muito bem. J.C nº3, por favor.

J.C Tens uma bicicleta?

Não, não tenho, mas *a* [L]ui tem.

P Calma, há aqui qualquer coisa que está errada. Rui é **nan** ou **nü**?

J.C Nan.

P Então é *o* Rui ou *a* Rui?

J.C O Rui.

P Muito bem. O Rui.

Q.Q, nº 4.

Q.Q Paulo, tens irmãos?

Sim, tenho. Tenho dois irmãos.

P Muito bem. X.J?

X.J Vocês têm um dicionário?

Não, não temos, mas elas têm.

P J.C?

J.C Miguel, tens irmãs?

Sim, tenho. Tenho uma irmã.

P Muito bem. X.J?

X.J Você tem uma borracha?

Não, não tenho, mas ela *tenho*?...

P Ela...

X.J Ela, ela tem?...

P Eu tenho, ela tem.

Então vamos conjugar o verbo ter a ver se sabem.

<A professora conjuga o verbo e os alunos repetem>/

Agora vamos tentar resolver este exercício. Vejam o exemplo.

<**RSLEX** orientados. Ex.: O que é isso aí? (lápiz) *Isto aqui é um lápis.* / O que é aquilo ali? (mesas) *Aquilo ali são mesas.*>

P Então, Q.Q o que é aquilo ali?

Q.Q Aquilo ali é uma pasta.

P X.J o que é isso aí?

X.J Isto aqui são livros.

P J.C o que é isto aqui?

Isso aí é uma borracha.

P X.J a nº4?

X.J O que é aquilo ali?

Aquilo ali é *uma* dicionário.

P *Um* dicionário.

X.J Sim!

P Mas disse *uma*. Um dicionário, está bem?

X.J Oh!...

P Q.Q?

Q.Q O que é isto aqui?

Isso aí são cadeiras.

P J.C?

J.C O que é isso aí?

Isto aqui [i] uma r[e]gua.

P R[ε]gua.

J.C O que é?

P Régua, não sabem o que é uma régua? <Professora mostra o que é uma régua>

P Bom, por hoje é tudo. Estudem o que estivemos a dar hoje. Boa noite.

T Boa noite.

Anexo III

F1

1. Escreva de novo as frases no feminino:

a) Aquele rapaz é bom aluno, mas aquele senhor estuda mais.

J.C Aquela rapariga é boa aluna, mas aquela senhora estuda mais.

b) Este pintor é inglês, mas fala chinês muito bem.

J.C Esta pintora é *inglês*¹, mas fala chinês muito bem.

c) O amigo do meu marido tem um professor chinês.

J.C A amiga *de* menha mulher tem uma professore chinesa.

d) O médico indiano tem olhos verdes, é alto e forte.

J.C A médica indiana tem olhos verdes, é alta e forte.

e) O irmão do meu pai é meu tio.

J.C A irmã *de* menha mãe é menha tia.

f) O professor de cantonês vai muitas vezes almoçar com um amigo espanhol.

J.C A professora de cantonês vai muitas vezes almoçar com uma amiga espanhola.

2. Escreva de novo as frases no plural:

a) O lápis azul é bonito, mas eu gosto mais do verde.

¹ O interlocutor confunde o sentido dos adjectivos pátrios (inglês) com os homónimos adjectivos substantivados (inglês) que designam a língua dos falantes de determinada nacionalidade (inglesa).

J.C Os lápis azuis *é bonito*, mas eu gosto mais *do verde*.

b) O filho da minha professora é simpático, mas tem sempre muito sono.

J.C Os filhos da minha professora são *simpático*, mas *tem* sempre muito {sonos}.

c) Hoje vou à discoteca com aquele rapaz baixo e magro que é meu colega.

J.C Hoje vou à discoteca com *aquele* rapazes *baixo* são² magros que *é meu colega*.

d) A enfermeira espanhola fala muito bem inglês.

J.C As enfermeiras espanholas *fala* {muitos} bem inglês.

e) Aquela cidade portuguesa tem o edifício do mercado muito pequeno e estreito.

J.C *Aquela cidade* portuguesas *tem o edifício do mercado* muito *pequeno e estreito*.

f) Aquela aluna do liceu costuma ir comer ao MacDonald.

J.C *Aquela aluna* dos *liceu costuma* ir comer ao MacDonald.

² Desvio não classificado por a aluna não ter claramente entendido o sentido do conector *e*.

Anexo IV

F6

Escreva uma composição sobre o tema:

O meu amigo...

A minha amiga...

Quem é

Como é

Idade

Profissão

Onde trabalha

Como vai para o trabalho

Onde almoça

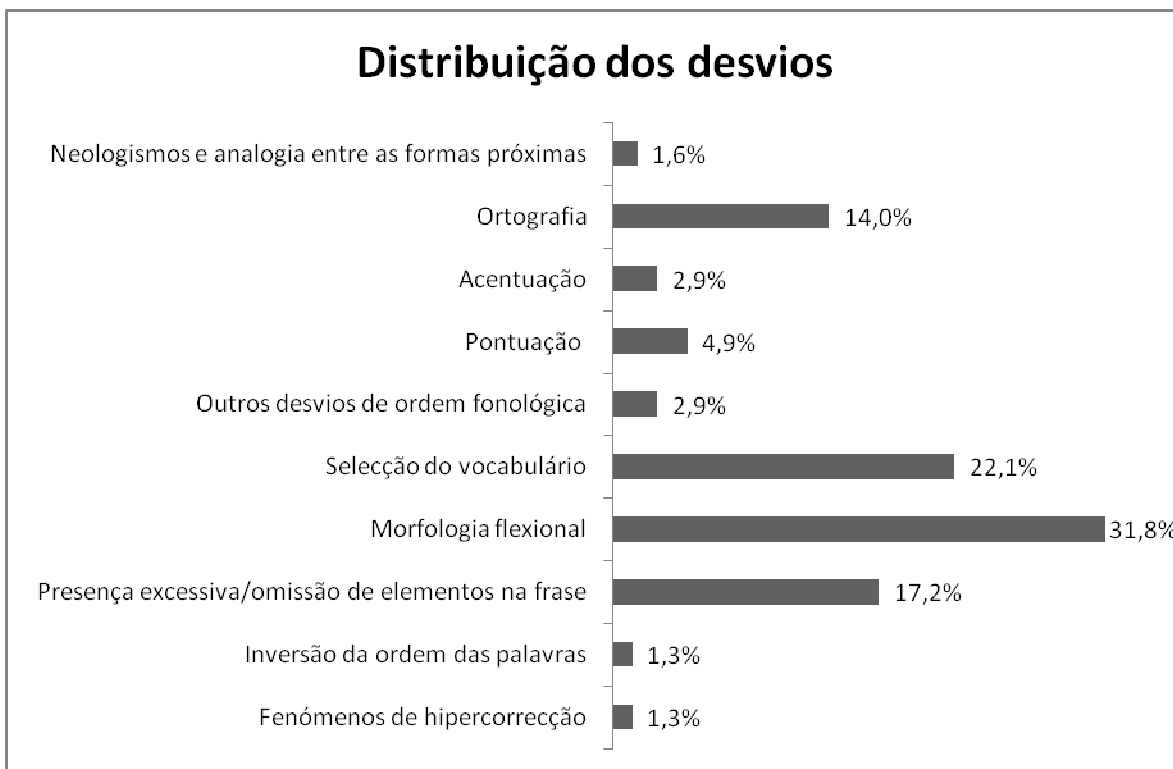
Com quem almoça

Os gostos dele / dela

O que costuma fazer ao domingo

A minha amiga é Márcia. Ela é alta. | magra. | nova e bonita. Ela tem 18 anos. Ela #é trabalha çna loja. Ela costuma ir para o trabalho de caro. Ela vai almoçar çna casa. As vezes **almoçar** no restaurante. Eu gosto muito dela. Ela costuma #fazer (ao domingo) #ir passiare!

Anexo V



Anexo VI

