



Universidade de Aveiro Departamento de de Línguas e Culturas

2020

LIU GUOLIANG

**As perceções dos alunos chineses sobre a
aprendizagem do português como
terceira língua na Universidade de Aveiro**

Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda

2020



Universidade de Aveiro Departamento de de Línguas e Culturas

2020

LIU GUOLIANG

As percepções dos alunos chineses sobre a aprendizagem do português como terceira língua na universidade de Aveiro

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, realizada sob a orientação científica do Professor Abdelilah Suisse, Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas na Universidade de Aveiro.

O júri

Presidente

Doutor Carlos Manuel Ferreira Morais
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora Sara Topete de Oliveira Pita (arguente)
Professora auxiliar convidada, Universidade de Aveiro

Doutor Abdelilah Suisse (orientador)
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Aos meus pais e à minha amiga Victória, por estarem todo este tempo ao meu lado. Pelo seu apoio incondicional e pela compreensão das muitas horas de presença. Aos meus amigos na China que me deram o exemplo de como lutar para enfrentar os desafios e alcançar as metas. Estou agradecida a todos!

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Abdelilah Suisse pela sua paciente orientação e sugestões científicas que me ajudaram na elaboração desta dissertação

palavras-chave

Língua Materna, Língua Segunda, Percepções de aprendizagem, Aquisição de língua, Língua Terceira, Transferência de língua, Dificuldade de aprendizagem

resumo

Durante os meus estudos na Universidade de Aveiro, conheci muitos estudantes chineses que, ao longo do processo da aprendizagem do português, enfrentam várias dificuldades linguísticas que provêm das características próprias das línguas latinas e a sua diferença com o mandarim. Dito isto, pretendemos analisar, nesta dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, as percepções dos alunos chineses sobre a aprendizagem do português como L3 na Universidade de Aveiro. Neste sentido, realizamos um estudo empírico, através do questionário, através do qual destacamos as principais dificuldades linguísticas percebidas pelos alunos chineses. Além disso, identificamos, segundo os alunos chineses, a importância ou não do contributo do inglês, língua europeia, no processo de aprendizagem. Esperamos que as conclusões desta dissertação possam contribuir para a compreensão de alguns processos (psico)linguísticos que podem ocorrer durante a aprendizagem de português por falantes de mandarim.

keywords

mother tongue, second language, apprenticeship perceptions, acquisition of language, third language, transfer of language, learning difficulty

Abstract

During my studies at the University of Aveiro, I met many Chinese students who, throughout the learning process of Portuguese, face various linguistic difficulties arising from the characteristics of Latin languages and their difference with Mandarin. That said, we intend to analyze in this dissertation of Masters in Portuguese Language and Culture the perceptions of Chinese students about learning Portuguese as L3 at the University of Aveiro. In this sense, we carry out an empirical study, through the questionnaire, through which we highlight the main linguistic difficulties perceived by Chinese students. In addition, according to Chinese students, we identify the importance or not of the contribution of English, European language, in the learning process.

We hope that the conclusions of this dissertation will contribute to the understanding of some (psycholinguistic) processes that can occur during learning Portuguese by Mandarin speakers.

Índice

1.Introdução geral.....	1
1.1.Contextualização da aprendizagem e ensino de português na China.....	1
1.2.Objetivos de investigação.....	2
1.3.Estrutura da dissertação.....	3
2.Revisão da Literatura.....	4
2.1.Introdução.....	4
2.2.reflexões teóricas sobre a aquisição/aprendizagem de uma L3.....	4
2.2.1.Aquisição de uma L3:considerações preliminares.....	4
2.2.2.Características específicas de um aprendente de L3.....	6
2.2.3.Fatores que causam a influência interlinguística no processo de aprendizagem de uma L3.....	7
2.2.3.1.Proximidade entre as línguas em contacto.....	7
2.2.3.2.Efeito do estatuto da língua estrangeira.....	9
2.2.3.3.Proficiência linguística em L1e L2.....	10
2.2.3.4.Uso recente e exposição à LE.....	10
2.3.reflexões teóricas sobre a consciência (meta)linguística.....	11
2.3.1.A consciência metalinguística:algumas definições.....	11
2.3.2.Consciência metalinguística e o ensino/aprendizagem de línguas.....	14
3.Estudo empírico.....	18
3.1.Introdução.....	18
3.2.Instrumento de recolha dos dados:o questionário.....	18
3.3.Metodologia da análise dos dados:Estudo empírico.....	19
3.4.O instrumento de recolha de dados-inquérito por questionário.....	20
3.5.Análise dos dados do questionário.....	22
3.5.1.Caraterização dos sujeitos:idade e género.....	22
3.5.2.Perfil linguístico dos alunos:língua materna.....	23
3.5.3.Ocupação profissional.....	24
3.5.4.Perceção dos alunos chineses sobre o domínio da língua portuguesa....	25
3.5.5.Conhecimento em línguas estrangeiras.....	26
3.5.6.Duração de estudos de LE(português).....	27

3.5.7.Contexto educativo da aprendizagem de português.....	29
3.5.8.Consciência linguística dos alunos sobre aspetos considerados indispensáveis na aprendizagem de uma LE(português).....	30
3.5.9.O papel do conhecimento linguístico anterior na aprendizagem de português(L3).....	33
3.5.10.Os elementos indispensáveis para aprender português.....	35
3.5.11.Os hábitos no estudo de português.....	36
3.5.12.Frequência do uso do português fora do contexto pedagógico.....	37
3.5.13.Conteúdos importantes na aprendizagem de português.....	38
3.5.14.As dificuldades encontrou no processo de aprendizagem da pergunta anterior.....	39
3.5.15.Análise das dificuldades referidas pelos alunos no processo da aprendizagem de LE(português).....	41
3.5.16.Conhecimento dos respondentes das características de português.....	43
3.5.17.Análise das dificuldades identificadas pelos alunos.....	44
3.5.18.Os progressos de aprendizagem de LE(português).....	48
4.Considerações finais sobre as dados mais relevantes do estudo empírico.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
Anexos.....	60
Anexo1.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. – Sexos.....	22
Gráfico 1.1-Faixa etária versus sexo.....	22
Gráfico 2. –Distribuição dos inquiridos por LM.....	23
Gráfico 3. – Profissão/Ocupação.....	24
Gráfico 4. – Autoavaliação do nível de português.....	25
Gráfico 5.–Distribuição dos inquiridos pelas LE(português) que conhecem/estudam.....	26
Gráfico 6. – Número de anos de aprendizagem de LE(português).....	27
Gráfico 6.1-Número de anos de aprendizagem de LE(português)	28
Gráfico 7. – Aspetos considerados indispensáveis na aprendizagem de uma LE(português).....	31
Gráfico 8. – O que é indispensável para estudar.....	35
Gráfico 9. – A maneira habitual de aprender.....	36
Gráfico 10. – Frequência da utilização do português.....	37
Gráfico 11. – O mais importante na aprendizagem de uma língua.....	38
Gráfico 12. – Quando começou a estudar português onde tinha mais dificuldade.	39
Gráfico 13. – As dificuldades continuam a ser as mesmas.....	40
Gráfico 14. – As características do português.....	43
Gráfico 15. – A situação de aprendizagem.....	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. – Síntese do inquérito por questionário.....	20
Quadro 2. – O local e o meio de aprendizagem.....	29
Quadro 3. – Contributo de LE(português) no processo de aprendizagem de português.....	33
Quadro 4. – Descrição das dificuldades de aprendizagem.....	41
Quadro 5. – Análise das dificuldades referidas pelos alunos chineses.....	44
Quadro 6. – Autoavaliação sobre as dificuldades na aprendizagem de LE(português).....	49

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

CM - Consciência Metalinguística

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

L3 - Terceira Língua

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

LP - Língua Portuguesa

1. Introdução geral

1.1. Contextualização da aprendizagem e ensino de português na China

No ambiente da plataforma de globalização "Um cinturão e Uma Rota", a importância entre a China e os países que falam português se tornou cada vez mais proeminente. Na última década, com os laços cada vez mais estreitos entre a China e os países de língua portuguesa nos domínios da política, da economia e da cultura, a procura dos quadros especializados na área de Estudos Portugueses continuou a aumentar. Como resultado disso, o ensino do português na China entrou num período de desenvolvimento rápido de maneira que o número de faculdades e universidades que oferecem os cursos de português está a aumentar ano após ano.

Em 2000 havia três universidades que ofereciam o ensino de português, este número aumentou em 2017 para 20 e, segundo os especialistas, não se espera que a taxa de crescimento diminua na próxima década. De acordo com um discurso do diretor do Centro de Ensino e Pesquisa Português de Macau Polytechnic, André, a partir de 2019, 33 universidades na China continental começaram a oferecer os cursos de línguas portuguesas, dos quais 21 têm os cursos de graduação em língua e cultura portuguesas e as restantes (12 universidades) oferecem os cursos opcionais em português. Existem 113 professores de línguas portuguesas nestas universidades, incluindo 77 professores chineses e 36 professores estrangeiros. Entre eles, cerca de 50 professores têm apenas o grau de licenciatura, contando para 46% do total. Os dados acima apresentados mostram que o contexto educativo global dos professores portugueses é relativamente baixo, devido ao rápido desenvolvimento da língua portuguesa principal e à falta de professores.

As universidades que oferecem este curso incluem a Universidade de Pequim, a Universidade de Comunicação da China, a Universidade de Língua Estrangeira de Tianjin, a Universidade Normal de Harbin, a Universidade de Língua Estrangeira Xi'an, a Universidade de Língua Estrangeira Dalian, entre outras.

O principal material didático utilizado no ensino é o "Português para Ensino Universitário" escrito por Ye Zhiliang, que foi publicado pela Ensino de línguas estrangeiras e Investigação Imprensa. Surgiu pela primeira vez em 2010. O primeiro e o segundo volumes são principalmente para o ensino dos primeiros dois anos de ensino. Há também alguns livros auxiliares, tais como "A aprendizagem da língua portuguesa na China", etc. Os professores estrangeiros geralmente não usam manuais, mas

preparavam alguns materiais relevantes. No terceiro ano, a maioria das universidades realiza uma atividade de intercâmbio de estudantes, fora da China, em Portugal ou no Brasil e não realizam nenhum curso durante este período. No quarto ano, a tradução de documentos de negócios é realizada para os diplomados. Quando acabam o curso, os alunos com forte capacidade de aprendizagem podem atingir C1 ou mesmo C2, enquanto aqueles que não estão entusiasmados com a aprendizagem só podem chegar a B1.

De facto, através de vários acordos bilaterais entre China e Portugal, as faculdades e universidades chinesas mais importantes promovem continuamente a cooperação, o intercâmbio no domínio do ensino português, bem como o desenvolvimento do ensino desta língua na China, melhorando a qualidade da formação de professores nacionais. Contudo, podemos dizer que ainda existe alguns problemas no ensino português, por exemplo a falta de manuais uniformizados, a falta das normas curriculares normalizadas e o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação. No que diz respeito à construção do currículo, o problema mais urgente está relacionado com o seguinte: que tipo de métodos de ensino devem ser adotados no ensino português para os chineses para que estes obtenham excelente nível nesta língua.

A base destas informações sobre o ensino do LE(português) na China, decidimos elaborar esta dissertação, intitulada *As percepções dos alunos chineses sobre a aprendizagem do português como terceira língua na universidade de Aveiro a fim de obter o grau de mestre em Língua e Cultura Portuguesa*. Com este tema pretendemos dar voz aos alunos chineses para se pronunciarem sobre o seu processo de aprendizagem do português (L3) depois do inglês (L2). A este propósito, delineamos vários objetivos que vamos referir seguidamente.

1.2 Objetivos de investigação

A presente dissertação explora questões relacionadas com a linguística e o ensino não quais se perfila bases teóricas interdisciplinares focadas, todas, no aprendente de LE(português). Com este trabalho de investigação, pretende-se identificar as percepções dos alunos chineses da Universidade de Aveiro acerca da aprendizagem do português (L3). Deste modo, os objetivos específicos, que giram em torno das percepções dos alunos chineses, consistem em:

- Apresentar os aspectos considerados indispensáveis na aprendizagem de uma LE(português);

- Conhecer os hábitos e estratégias de aprendizagem do português (L3);
- Identificar as dificuldades encontradas no processo do português (L3);
- Salientar o papel do conhecimento linguístico anterior na aprendizagem de português (L3)

1.3 Estrutura da Dissertação

Iniciamos esta dissertação com a revisão de literatura relacionada com alguns processos de aprendizagem de uma LE(português), referindo nomeadamente os fundamentos teóricos publicados sobre a aquisição de uma terceira língua, bem como questões que remitem à consciência (meta)linguística. Na segunda parte, apresentamos o estudo empírico na sua globalidade. Orientando o leitor sobre a nossa perspetiva investigativa, começamos por explicar os aspectos metodológicos, isto é, a construção dos instrumentos de recolha dos dados, de acordo com os objetivos de investigação. Seguidamente, apresentamos a análise dos dados relacionados com os objetivos investigativos traçados. No fim, na terceira parte, são apresentadas considerações finais, baseando-nos nos dados analisados.

2. Revisão da Literatura

2.1 Introdução

Tendo em conta o objetivo da nossa dissertação, que se enquadra nas áreas de aquisição de uma L3, neste caso o português para falante de chinês, é necessário fazer uma revisão de literatura sobre esta temática que nos permite, para além de aprofundar o conhecimento em L3, analisar os dados recolhidos de forma sólida e argumentar as nossas conclusões. Assim, vamos explicar, num primeiro momento, os motivos científicos da emergência da área de investigação em L3, bem como as características do aprendente de uma L3 em comparação a de L2. Consideramos estas questões fundamentais para quem investiga o tema da aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras.

No segundo momento, referimos aos fatores mais relevantes que causam a influência interlinguística no processo de aprendizagem de uma L3. Ainda nesta parte, destacamos alguns aspetos teóricos sobre a consciência metalinguística que nos interessa visto que um dos objetivos desta dissertação é identificar a perspetiva dos sujeitos, como os estudantes de Universidade de Aveiro, em relação ao papel do chinês (L1) e do inglês (L2) na aprendizagem de português (L3).

2.2 reflexões teóricas sobre a aquisição/aprendizagem de uma L3

2.2.1 Aquisição de uma L3: considerações preliminares

Durante muito tempo, todos os estudos sobre a aprendizagem de umas línguas estrangeiras estavam integrados no quadro teórico da aquisição de uma segunda língua (L2) (Selinker, 1992 [1972]; Wang Chuming 1990, etc.). Assim, os estudos empíricos, que se realizavam sobre o contacto linguístico, tinham como objetivo estudar o papel da L1 para as línguas estrangeiras. Esta tendência investigativa estava relacionada “com a grande voga de investigações sobre o bilinguismo, por um lado e, por outro, com o início da valorização do papel da L1, numa perspetiva cognitiva, que se enquadrava [...] na tentativa de uma demarcação das tendências behavioristas que caracterizaram a investigação sobre as línguas estrangeiras nos anos cinquenta” (Suisse, 2016, p. 128).

Nas duas últimas duas décadas, até mesmo antes, o Campo académico da linguagem já começou a prestar atenção à aquisição de uma terceira língua (L3),

nomeadamente no que diz respeito à influência interlinguística no processo de aprendizagem de uma terceira língua (L3). A questão que se colocou estava relacionada com o facto de o quadro teórico da aquisição de L2 não ser suficientemente válido para sustentar os estudos sobre os aprendentes de L3 (Suisse, 2016). Em princípio, no processo da aprendizagem da L3, ao contrário de uma L2, o aprendente pode mobilizar conhecimentos anteriores (L1 e L2) (Fouser, 1995). Como consequência disso, tal como indica Suisse (2016), foram publicados dois livros em dois anos: *English in Europe: the acquisition of a third language* (Cenoz & Jessner, 2000) e *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001). No contexto português, foram publicados estudos sobre o português (L3) no contexto de Marrocos (Suisse, 2010, 2011, 2018; Pinto, 2012, 2015). Nestas publicações foram disseminados vários estudos empíricos nas quais se destacam os vários fatores que condicionam a mobilização do repertório plurilingue em L3, como veremos mais adiante.

É importante sublinhar que uma das questões que foi, desde início discutida e explicada, esclarecida nestes estudos, é o uso de L3 em detrimento da L2, sendo que este último significa qualquer língua estrangeira (português) aprendida depois da L2 (Ellis, 1994; Sharwood Smith, 1994). Assim, de acordo com eles, o termo L3 visa indicar que o aprendente de uma L3 sabe pelo menos 3 línguas (Cenoz & Jessner, 2000).

Importa sublinhar que, por razões sociolinguísticas, a aprendizagem de uma L3 pode ocorrer em várias situações. Neste sentido, Cenoz (2000) apresenta várias situações nas quais situações da aprendizagem da L3. Eis alguns exemplos:

- 1 Aquisição simultânea de L1, L2 e L3;
- 2 Aquisição consecutiva de L1, L2 e L3;
- 3 Aquisição simultânea de L2 e L3, após ter adquirido a L1;
- 4 Aquisição simultânea de L1 e L2, e posterior aquisição de L3, (Cenoz, 2000, pp. 40-41).

Podemos dizer que a proposta de Cenoz (2000) corresponde a algumas situações sociolinguísticas, sobretudo aquelas vividas pelos indivíduos em mobilidade por razões de trabalho ou de estudo. Para comunicarem na sociedade de acolhimento, estes indivíduos costumam aprender de uma L3 ou língua adicional, tal como acontece para os cidadãos chineses ao aprender francês ou espanhol ou português, após terem contactado o inglês. O mesmo acontece ao nível académico, isto significa que quando se aprende

pela primeira vez uma língua estrangeira, tal como acontece na universidade, a referida língua, pela ordem de aprendizagem, costuma ser a terceira ou até a quarta língua, sobretudo em países que promovem o plurilinguismo escolar.

Relativamente ao contexto chinês, a diversidade linguística e a expansão das práticas de ensino de L3 (p.e espanhol, português) em estudantes universitários chineses corresponde à comunicação plurilingue da china para a sua integração económica global.

No que diz respeito à educação plurilingue na China, encontramos opiniões diferentes, alguns autores destacam as vantagens e outros evocam desvantagens. Por um lado, pode-se dizer que a aprendizagem da L3 na China é desenvolvida com base na educação plurilingue, só que muitos problemas ainda não foram resolvidos ao nível do seu ensino, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, ao materiais e métodos de ensino de uma L3 e, por fim, ao sistema de avaliação, para citar apenas alguns exemplos. Por outro lado, podemos constatar que as vantagens da transferência positiva e negativa da L2 (a maioria das vezes é o inglês), em detrimento do chinês, no processo de aprendizagem da L3 estão a ser reconhecidas. Nesta perspectiva, torna-se necessário mobilizar no ensino a base das características comuns das línguas em contacto aproveitando as habilidades plurilingue a fim de promover a melhoria da aprendizagem das L3. Tal como veremos seguidamente, o estudioso Cook considerou que a experiência do aprendente de L3 lhe permite possuir uma multi-competência (Cook, 1996), através da qual é capaz de estabelecer semelhanças entre as línguas já conhecidas e as novas que está a aprender (Hufesein & Neuner, 2004).

2.2.2 Características específicas de um aprendente de L3

O conhecimento plurilingue de duas ou mais línguas permitirá ao aprendente ter mais habilidades linguísticas, facilitando, assim, a aprendizagem de uma L3. Esta facilidade é proporcionada pela transferência positiva dos conhecimentos anteriores (L1 e L2) para a língua em estudo, a L3 (Herdina & Jessner, 2002). Além disso, o aprendente de L3 poderá desenvolver sobre seu próprio processo (estilo) de aprendizagem, a base das experiências anteriores de aprendizagem.

Ora se quisermos comparar falantes monolingues ou bilíngues, os alunos plurilingues não sabem apenas a L1, mas também possuem o conhecimento da L2 e este mesmo conhecimento permite-lhes ter várias competências e habilidades de compreensão e de processamento da língua. Por outras palavras, a acumulação de experiência de aprendizagem em várias línguas poderá facilita de certo modo a

apropriação de uma L3:

In a multilingual system crosslinguistic influence not only takes place between the L1 and the L2 but also between the L2 and the L3, and the L1 and the L3, not forgetting the fact that the influence can also work vice versa in all cases. In comparison to SLA this presents an increase in transfer possibilities which cannot be neglected, or possibly subsumed as L1 influence – as traditional SLA research would suggest (...) (Jesner, 2008, p. 31)

Efetivamente, na área de aquisição de uma L3, segundo os estudiosos (Herdina & Jessner, 2002), a transferência linguística de uma da L1 e da L2 para L3/Ln é condicionada sobretudo pelos fatores seguintes: **i)** proximidade linguística (L1 → L3; L2 → L3; L1 e L2→L3); **ii)** o efeito psicolinguístico da L2; **iii)** proficiência linguística e, finalmente, **iv)** exposição e frequência do uso da LE, como procuramos explicar seguidamente.

2.2.3 Fatores que causam a influência interlinguística no processo de aprendizagem de uma L3

Tal como dissemos inicialmente, as transferências linguísticas acontecem, sobretudo, quando o aprendiz se dá conta da proximidade entre as estruturas linguísticas da L1 e da L2. Mas, quando se aprende uma L3, a transferência se torna quantitativamente diferente porque o aprendiz sempre poderá ativar os conhecimentos na L1 e na L2 ou ambos de forma simultânea. Neste processo de caráter psicolinguístico complexo, dinâmico e heterogêneo intervêm vários fatores (Hufeisen, 2000), como vamos explicar seguidamente.

2.2.3.1 Proximidade entre as línguas em contacto

A tipologia linguística estuda as características comuns das línguas e dialetos das mesmas ou diferentes famílias linguísticas. É considerada um dos fatores a considerar ao analisar a influência da L1 e da L2 no processo de utilização da L3, tal como refere De Angelis, (2007, p. 22) “the distance that a linguist can objectively and formally define and identify between languages and language families”. Aprofundando esta questão, Falk (2012, p. 30) destaca três variações da tipologia a ter em consideração: **i)** a proximidade relacionada com a origem das línguas **ii)** as características linguísticas comuns entre as línguas, mesmo se estas não são da mesma família linguística **iii)** a distância subjetiva ou percebida pelo aprendiz.

De modo geral, em linguística, o método mais familiar para classificação das

línguas é baseado no grau de parentesco. Por exemplo, o inglês e o alemão fazem parte da família das línguas germânica do indo europeu; o russo e polaco pertencem a família das línguas eslava do indo europeu; árabe e hebraico de origem semita. No entanto, a proximidade linguística nem significa sempre que há estruturas semelhantes entre as línguas mencionadas. Exemplificando esta ideia, nota-se diferenças entre o espanhol e o francês em relação ao parâmetro [+/-] do sujeito e/ou entre o português e espanhol relativamente aos falsos amigos (Suisse, 2020).

Importa referir que mesmo que as duas línguas não pertençam à mesma família, podem apresentar características linguísticas similares. Na ordem desta ideia, de acordo com a maioria dos estudiosos portugueses, existe cerca de 1000 substantivos em português que vêm de árabe (Suisse, 2010). Aliás, na opinião de Suisse, existe cerca de 4000 palavras de origem árabe incluindo, nesta lista, os adjetivos, verbos, preposições, etc. A maioria destas palavras apresenta uma característica na composição morfológica, isto é, começam com “Al” ou “A” (tipos de artigos na língua árabe). Muitas palavras árabes são utilizadas na denominação de ferramentas agrícolas, técnicas e pesos e medidas. Há também muitos termos no campo semântico de materiais, exército e administração, incluindo alguns nomes no sul de Portugal, que também são de origem árabe, como: azenha, romã, ameixa, azeite, arsenal, alcácer, alferes, alfaiate, alfândega, etc. Por sua vez, o albanês absorveu algumas palavras latinas muito cedo que tinham muitas características lexicais similares com outras línguas, como alemão e grego.

A terceira variação consiste na distância subjetiva ou psicológica que um determinado aprendente pode construir a base da sua interpretação linguística. Esta semelhança percebida pode não corresponder à realidade nas palavras de De Angelis, (2007, p. 22) “the distance that learners perceive to exist between languages that may, or may not, correspond to the distance that actually exists between them”. Trata-se de uma espécie de percepção que explora se existe uma verdadeira semelhança linguística entre as línguas em contacto. Na aquisição de L3, a L2 pode ter efeitos diferentes na transferência linguística devido a diferentes distâncias subjetivas. A título de exemplo, alguns estudos realizados na Finlândia (Ringbom, 1986; Odlin & Jarvis, 2004) sobre aprendentes bilingues de inglês (L3), falantes de finlandês ou sueco (L1/L2), apontam que a transferência ocorre do sueco (L1/L2) para o inglês em detrimento do finlandês (L1/L2). Segundo estes autores os aprendentes finlandeses de inglês (L3) *percecionam a semelhança* entre o sueco e o inglês e não entre o inglês e o finlandês. Sobre esta questão é importante referir que o grau de distância subjetiva entre as línguas pode ser

influenciado pela idade do aprendiz, visto que no processo de aquisição linguística infantil a consciência metalinguística aparece mais tarde, pois é evolutiva que depende da experiência e dos métodos da aprendizagem (Cf. Suisse, 2016).

2.2.3.2 Efeito do estatuto da língua estrangeira

Na década dos anos oitenta, as pessoas começaram a prestar mais atenção à aquisição de uma L3 e, em seguida, através de estudos empíricos, começou a concluir, tal como dissemos anteriormente, que as causas das transferências linguísticas, para além da L1, pode ser a L2 mais dominada (Fouser, 1995). A influência da L2 ocorre, como dissemos, pela sua proximidade com a L3. Contudo, de acordo com Fouser, muitas vezes, apesar de L1 apresentar semelhanças com a L3, os aprendentes transferem da L2 porque esta tem um efeito psicolinguístico sobre os mesmos. Na literatura sobre a aquisição de L3, quase todos os investigadores dão o exemplo dos estudos empíricos realizado por Williams e Hammarberg (1998). Nestes estudos, os dois autores, chegam a conclusão que as transferências linguísticas nas palavras funcionais surgem quantitativamente mais do alemão (L2), e não do inglês (L1) na produção em sueco L3 (L3): “In the presence of three typologically close languages, the learner thus favored the German L2 over the English L1 for function words” (Williams & Hammarberg, 1998, pp. 387-388). Mas antes de chegar a estas conclusões, os autores informam que os participantes nos estudos falam inglês (L1) e alemão (L2) consideradas línguas tipologicamente mais próximas em comparação ao sueco (L3). De acordo com estes dados, as transferências devem ser equilibradas destas línguas (inglês e alemão) para o Sueco (L3), sobretudo, segundo Williams e Hammarberg (1998), os aprendentes participantes nesta investigação dominam muito bem tanto o inglês (L1, nível nativo) como o alemão (L2, nível quase-nativo) e também as utilizam recentemente.

Com estes dados pormenorizados sobre o estudo empírico, os autores concluem os aprendentes de L3 (sueco) podem desativar o acesso à L1 (inglês) para se apoiarem no seu conhecimento da L2 (alemão), porque esta, de ponto de vista psicolinguístico, tem um status de língua estrangeira em oposição à L1. No âmbito desta reflexão, De Angelis e Selinker (2001) dizem que nos falantes plurilingues existe um modo cognitivo específico, "Talk foreign" e/ou "foreign language mode", que predomina o processo de aprendizagem de uma L3, e através da qual se cria, segundo De Angelis (2005, p. 11), “association of foreignness” entre as línguas em contacto.

2.2.3.3 Proficiência linguística em L1 e L2

A proficiência numa das línguas, que o aprendente conhece, é um dos fatores mais importantes para determinar a probabilidade da transferência de uma língua para a outra. A transferência é mais provável que ocorra em níveis mais baixos de proficiência na língua em estudo, tanto na L2 ou com a L3 (Fu Jingyuan, 2012).

De acordo com Fu Jingyuan (2012), no seu estudo sobre a aprendizagem do francês (L3) de alunos de curso de inglês (L2) na universidade de Heilongjiang, os erros são causados pelas transferências da língua chinesa (L1) e inglesa (L2) e que são mais notáveis ao nível do vocabulário, sintaxe e pragmática. Mas dado as diferenças entre chinês e francês, o inglês produz uma influência maior do que o chinês na aquisição de francês, outra língua europeia. Para além disso, os alunos que têm o melhor nível de inglês, terá mais capacidades de dominar também o francês. Além disso, o estudioso Jin Yanni (2009), através da pesquisa empírica, analisou a transferência do francês (L2) por estudante que aprendem inglês (L3). Conclui que no processo do inglês (L3), os erros de transferência só ocorrem ao nível do vocabulário e da sintaxe. Ao mesmo tempo, há uma transferência negativa de chinês (L1) e francês (L2) em ambos os níveis e, de facto, a transferência negativa do chinês (L1) é ligeiramente mais do que a transferência negativa de francês (L2). Assim sendo, a proficiência natural em L1 e pelo estudo e a prática em L2 podem ser decisivos para que estas línguas possam serem transferidos em L3.

2.2.3.4 Uso recente e exposição à LE

Tal como que a aquisição da L1 é impartível do seu próprio ambiente, a aprendizagem de LE tem de ser praticada e usada regularmente. Assim, de acordo com a teoria da informação apresentada pelos especialistas em 1984, a linguagem que as pessoas aprendem é composta de dois aspetos: *forma* e *significado*, que juntamente existem na memória, que armazena a linguagem. Desta forma, através do estudo da L1 e L2, o significado da linguagem já existe na mente das pessoas. Estas mesmas pessoas, quando compreendem o significado da L3, podem associá-la e desenhá-la nos pontos de conhecimento semelhantes na memória, onde figuram ainda conhecimentos anteriores (L1 e L2) e, portanto, a aprendizagem torna-se mais fácil. Este processo fica mais evidente, quando as pessoas por alguma razão estão mais expostos e têm a oportunidade para usar e pratica a L2. No âmbito desta questão, o fator da utilização recente de uma

língua refere-se a “how recently a language was last used” (De Angelis 2007, p. 35), “podendo igualmente desempenhar um papel importante para que uma língua seja transferível para a L3/Ln” (Suisse, 2016, p. 148).

Em conclusão, consideramos que a aprendizagem de uma L3 é um processo complexo que depende vários fatores. Para além dos fatores acima mencionados, é muito importante ter em conta as variáveis individuais e a capacidade de cada aprendente como aproveita o seu conhecimento linguístico anterior, ativando a sua consciência (meta)linguística no momento de qualquer língua, como iremos explicar seguidamente.

2.3 reflexões teóricas sobre a consciência (meta)linguística

2.3.1 A consciência metalinguística: algumas definições

A consciência metalinguística (CM) é um conceito amplo e tem atraído cada vez mais atenção nos últimos anos nas investigações sobre a aprendizagem das línguas estrangeiras. A metalinguagem é um sistema de linguagem ou símbolo usado para analisar e descrever línguas. Ao descrever uma linguagem, deve haver um conjunto de linguagem especial e símbolos especiais, tais como palavras, frases, vogais, consoantes, etc., que são usados para descrever os conceitos de linguagem nas línguas; por exemplo, as palavras usadas para explicar o significado de uma palavra são também metalinguagem.

Especificamente, a CM pode ser dividida nas seguintes partes. Primeiramente, indica uma compreensão mais profunda da própria linguagem, ou seja, entender que a linguagem não é apenas um símbolo ou uma ferramenta para expressar significado. Por outras palavras, a "meta" é a consciência mais básica da linguagem que pode observar e dividir o objeto da linguagem. Em segundo, é possível distinguir entre a língua e os seus referentes. Por exemplo, os indivíduos precisam ser capazes de perceber que não há correspondência clara entre nomes e pessoas "Mesmo que alguém me chame de outro nome, ainda sou eu e não mudarei por causa das palavras correspondentes." Terceiro, percebo que existem certas estruturas na linguagem e os indivíduos podem manipular conscientemente essas estruturas. Pode-se ver que, a maior parte da consciência da meta-linguagem que entendemos geralmente concentra-se no terceiro nível de entendimento.

A percepção da metalinguagem refere-se à capacidade de compreensão e a operação consciente das regras da linguagem (Nagy & Anderson, 1995), que inclui

principalmente consciência fonética, morfema e ortográfica (Gillon, 2004). A consciência fonológica é o reconhecimento de as comparações, as segmentações e as combinações enunciados de sílabas, pronúncia inicial, rima e fonema, ou seja, as expressões de palavras que rimam o reconhecimento e segmentação de fala única em palavras, e a capacidade de soletrar combinações fonéticas em palavras (Gillon, 2004; Anthony & Francis, 2005).

Em geral, a consciência fonética é a consciência da estrutura fonética da fala (Rvachew et al., 2003). Contudo, a consciência do morfema é um conceito multidimensional, que se refere à capacidade de analisar e manipular palavras flexionadas, palavras derivadas e estruturas morfemas sintéticas (Ramirez et al., 2011). A consciência ortográfica refere-se à capacidade de reconhecer palavras através de usar as informações morfológicas visuais (Nassaji & Geva, 1999). Cada unidade ortográfica é armazenada juntamente com o seu fonema correspondente na memória para promover o acesso direto ao vocabulário (Share & Stanovich, 1995). Essas três consciências da meta-linguagem são habilidades básicas da linguagem, que afetam o desenvolvimento da LM e a aquisição da L2 (Horwitz et al., 2005).

A consciência fonética é a base de silabar, por exemplo, as crianças devem ser capazes de ouvir que a pronúncia de uma palavra é composta de unidades dos sons menores, e essas unidades dos sons menores são a pronúncia de letras, de modo que eles podem pensar nas letras da palavra a partir da pronúncia, ou seja, a sua ortografia. Permite que as crianças aprendam a silabar é treiná-los para soletrar a pronúncia das palavras do método de corda de palavra, assim a consciência fonética é a base de silabar. Em muitas línguas (como inglês, espanhol, francês, chinês, etc.), o desenvolvimento da consciência fonológica tem um impacto importante na ortografia e leitura. A maioria dos estudos descobriu que a consciência fonológica é uma maior previdência de leitura ou ortografia.

A consciência fonética geralmente usa as tarefas de conclusão de sílaba, as de julgamento da mesma sílaba, as de exclusão de sílabas, as de julgamento de fonemas e as de julgamento de rimas (Gillon, 2004). Por exemplo de inglês, “De acordo com a pronúncia da palavra “ *Rabbit* ” ,complete “ *Ra_____* ” ; Quais as partes de “ *complete* ” e “ *compare* ” são pronunciadas da mesma forma? ;Qual é a sílaba restante de “*finish*” após remover a sílaba de “ *fin* ” ? ;Qual das palavras tem a mesma pronúncia como o primeiro som de “bat”: horn, bed, and cup; Qual é a palavra “*bed*”,

depois de substituir o som de / e / pelo som de / i / no meio de rima?” (Liang Lijuan, Chen Baoguo, 2013)

A consciência do morfema, como um tipo de consciência metalinguística, é muito importante na aquisição e o desenvolvimento da língua dos estudantes. O estudo da consciência do morfeme começou em inglês. A consciência do morfema pode promover o conhecimento, a ortografia das palavras, o crescimento do vocabulário e afetar diretamente ou indiretamente a compreensão da leitura. Ao mesmo tempo, existem algumas regras no desenvolvimento da consciência de morfema, que desempenham os papéis diferentes em diferentes estágios de aprendizagem. Além disso, a consciência do morfema é específica em cada língua. Qualquer língua tem a sua própria consciência morfolémico, o que leva as diferentes características da consciência do morfema em diferentes línguas. Por exemplo, em inglês, que tem a regra do contraste forma-som, a pronúncia pode ser lida a partir da ortografia ao ver os morfemas. Portanto, o papel da consciência fonológica pode ser mais forte do que o da consciência morfolémico, enquanto a influência da consciência morfolémico pode ser maior em chinês devido à falta desta característica. Atualmente, a consciência morfolémico tornou-se um tema quente no estudo da LM como no estudo da aprendizagem da L2. (Liang Lijuan & Chen Baoguo, 2013).

A avaliação da consciência do morfema geralmente usa as tarefas de formação de palavras, julgamento e seleção de morfemas sintéticos e morfemas flexionados. (Ramirez et al., 2011; Kieffer & Lesaux, 2012). Por exemplo: “*The man is a great ___.*” (*Tranter, tranting, trantious, trantiful*); De manhã veremos o nascimento do sol, que chamamos “*sunrise*”. Então, veremos a lua nasce à noite, como podemos chamá-la? (*Moonrise*); farm (o raiz de palavra): “*My Uncle is a(Farmer)*”.

A consciência ortográfica existe na maioria das línguas. Quando as crianças processam algumas novas palavras, o processamento de informação ortográfica é relativamente prioritário. Alguns estudiosos (Ramirez et al., 2011) descobriram que a consciência ortográfica desempenha um papel importante na previsão do desenvolvimento da leitura das crianças. E alguns deles também descobriram que as crianças com dislexia podem ter alguns problemas na consciência ortográfica.

A avaliação da percepção ortográfica usa geralmente as tarefas de reconhecimento de palavras verdadeiras e falsas, as de reconhecimento de sequência de letras e as de seleção de pseudo-palavras (Sparks, 2004) Por exemplo, “Selecione um que você acha

que pode ser palavra verdadeira entre as duas opções a seguir (*filv, filk*); As duas palavras a seguir têm a mesma pronúncia, escolha qual é a palavra verdadeira: (*take-taik*), (*believe-beleave*); Qual palavra você pode distinguir da seguinte sequência de letras? (*Cvbdeepdmg*)”.

No processo de aprendizagem e de utilização da LM, devido ao ambiente linguístico, a consciência das regras linguísticas pode não ser tão óbvia. Sente-se que a linguagem é aprendida naturalmente, e não há necessidade de aprender, resumir ou operar as várias regras internas. No entanto, por um lado, os estudos empíricos descobriram que, no processo de aprendizagem da língua materna, as crianças desenvolvem a CM com base no seu conhecimento linguístico gradualmente dominado e enriquecido. Isto desempenha um papel importante no desenvolvimento da língua infantil e mesmo na fase posterior do desenvolvimento da capacidade literária. Se houver problemas no desenvolvimento da consciência das crianças em matéria de metalinguagem, é provável que o desenvolvimento da sua língua e capacidade linguística tenha problemas.

Por outro lado, no processo de aprendizagem de L2, a consciência é explícita e as regras linguísticas é explicado através de regras gramaticais. Por isso, alguns investigadores apontam que o processo de aprendizagem de línguas baseia-se na consciência metalinguística. (Liang lijuan & Li Baoguo, 2013). Por outras palavras, a CM ajuda muito a aprendizagem da LM das crianças e na aprendizagem da L2.

A consciência metalinguística segundo Gombert (1992) compreende: a consciência fonológica; a consciência morfológica; a consciência sintática; consciência metatextual e consciência pragmática. Segundo este autor, a CM é a habilidade de refletir e manipular intencionalmente a língua como objeto do pensamento. Em relação à linguagem, aprendemos que o sistema de linguagem é um sistema regularizado, que inclui os sistemas de regras como fonologia, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Quando um indivíduo toma a linguagem como objeto do processamento cognitivo, entender e dominar esses sistemas de regras contidos na linguagem da perspectiva da forma é a CM.

2.3.2 Consciência metalinguística e o ensino/aprendizagem de línguas

Existem muitos fatores que afetam a aquisição da L2 e L3, incluindo a CM, a capacidade cognitiva geral, os elementos de atitude emocional e a memória de aprendizagem. Nos últimos anos, cada vez mais estudos descobriram que a CM

desempenha um papel importante na aquisição plurilingue, afetando o desenvolvimento de habilidades na L2. (Diaz et al., 2008). A maioria dos estudos sobre a consciência lingüística foram realizadas sobre crianças do ensino primário.

Com efeito, a CM afeta o nível de aquisição de L2, por exemplo, os alunos com fraca consciência fonológica têm um nível inferior de aquisição de L2 (Jacoby et al., 2011). A importância relativa à conscientização fonológica, da consciência morfológica e da consciência ortográfica na aquisição de L2 não é a mesma (Hu, 2012). Elas interagem com as características da linguagem, as mudanças na capacidade da linguagem, os fatores cognitivos gerais e as atitudes emocionais, afetando conjuntamente a aquisição de L2 (Sparks & Gathercole, 1993; Engel de Abreu & Gathercole, 2012). Por isso, pode dizer-se que o papel da CM na aquisição da segunda língua é variável e complexo, como vamos ver, seguidamente, através de alguns estudos empíricos.

Horwitz et al. (2005) investigou 145 alunos da escola primária cuja língua materna era hebraica e o inglês (L2). Os resultados mostraram que a consciência sobre a pronúncia, ortografia e leitura do vocabulário do hebraico previu significativamente o nível da pronúncia das letras do inglês, do reconhecimento da palavra e da compreensão da leitura.

Ramirez et al. (2010) realizou um inquérito sobre 97 crianças no grau 4º da escola primária e no grau 7º cuja língua materna é o espanhol e o inglês (L2). Constatou-se que a consciência dos morfemes em espanhol está obviamente relacionada com a capacidade de leitura do vocabulário inglês (L2). Apresentado resultados similares, Deacon et al. (2011) analisou a consciência ortográfica e a capacidade de leitura das 97 crianças da escola primária, cuja língua materna era o espanhol e o inglês (L2). Verificou-se que, depois de controlar o nível de educação da mãe, a nomeação rápida, a consciência fonológica e outros fatores, a consciência ortográfica do espanhol estava significativamente correlacionada com a capacidade de leitura inglesa.

Pasquarella et al. (2011) mediu a sensibilização morfolémica, o tamanho do vocabulário, a leitura do vocabulário e a compreensão da leitura dos 137 alunos do ensino primário do Grau 1 ao Grau 4 cuja língua materna era o chinês e o inglês (L2). Neste estudo foram comparados a influência intralinguagem e interlingüística. Os resultados mostraram que o modelo da influência interlingüística se encaixava bem. Este estudo mostra que a consciência morfolémica é transferida entre as línguas, isto é, entre o

chinês e o inglês.

Em termos gerais, a consciência metalinguística desempenha um papel importante não só no desenvolvimento da capacidade da língua nativa, mas também na aquisição da segunda língua.

Jeon (2011) conduziu uma série de medições nos 188 alunos do ensino médio (idade média: 15.83 anos) cuja língua materna é a coreana e o inglês (L2), incluindo a descodificação fonética, a compreensão de oral, o conhecimento do vocabulário, a compreensão da leitura de texto, a sensibilização para a leitura metacognitiva e a sensibilização para a morfologia. A análise da regressão descobriu que, depois de controlar todas as influências de outros fatores, a consciência do morfema pode explicar claramente a variação da capacidade de leitura, indicando que a consciência do morfema tem um poder preditivo significativo na capacidade de leitura da L2.

A importância relativa das consciências mudará quando as características da L2 e da LM forem diferentes ou iguais (Yeong & Liow, 2012). Constata-se também que, com a melhoria da capacidade de aprendizagem na L2, a importância relativa das três consciências também vai mudar (Hu, 2012).

As diferenças entre a L2 e a LM afetam o papel da consciência fonológica, da consciência morfológica e da consciência ortográfica na aquisição da L2. Schiff e Calif (2007) investigou a conscientização fonológica, a consciência ortográfica, a consciência morfológica e a capacidade de leitura oral do vocabulário em duas línguas dos 57 alunos do ensino médio do 5º ano, cuja língua materna é hebraico e o inglês (L2). As características similares das línguas, tais como morfologia, têm um impacto positivo no desempenho da tarefa, enquanto as características diferentes, como fonética, têm um impacto negativo no desempenho da tarefa. Os resultados mostram que a similaridade fonética ou morfológica entre a L2 e a LM facilita o processamento da L2, enquanto as características dissimilares dificultam o processamento. Pode inferir-se que a consciência fonológica é particularmente importante para os falantes nativos do hebraico.

A transferência de linguagem cruzada entre a LM e a L2 refere-se à previsão da aquisição da L2 de acordo com o desenvolvimento da capacidade da LM, ou seja, no início do desenvolvimento da capacidade da LM, a diferença de capacidade linguística entre os indivíduos está significativamente relacionada com o nível de aquisição da L2 subsequente (Dufva & Voeten, 1999).

Síntese

A luz das reflexões teóricas procurámos explicar alguns aspectos sobre a aquisição da terceira língua, destacando os fatores que condicionam a influência interlinguística. Seguidamente focamos o papel importante da CM na aquisição da L2, referindo alguns estudos empíricos. Assim, o primeiro ponto ficámos a saber que a conjugação de vários fatores (proximidade e proficiência linguística, a exposição e efeito do estatuto de L2) condicionam, ou não, a transferência linguística. Por outras palavras, a transferência linguística poderá ser mais previsível entre as línguas próximas. Contudo, alguns estudos destacam a importância da exposição às línguas como fator relevante para que haja influência interlinguística. Neste processo de aprendizagem de línguas (L2 e L3), a CM dos alunos pode ser também decisivo para que haja transferência linguística, pois é através da percepção consciente sobre a proximidade, ou não, entre as línguas que o aprendiz pode mobilizar o seu conhecimento linguístico anterior (fonológico, lexical, sintático, pragmático) na aprendizagem de uma L2 e L3. Muitos destes fatores acima citados, associados com a atitude do aprendiz e metodologias de ensino, podem tornar a aprendizagem de uma determinada língua lenta ou acelerada.

Em termos de aprendizagem de uma LE (L2 ou L3), há muitos fatores, que causam, ou não, as dificuldades no processo da aprendizagem destas, que não são independentes, como procuramos explicar nesta dissertação.

No ensino de uma LE, devemos prestar atenção à orientação da consciência do metalinguismo, treinar os estudantes com má memória de trabalho, e regular ativamente as suas emoções. Atualmente, tem sido dada cada vez mais atenção ao método de ensino explícito e à instrução linguística estruturada multissensorial. Este método requer o ensino sistemático e claro de fonética e sintaxe na sala de aula, efectuando gradualmente passo a passo, através da prática repetida até que os alunos a dominem, mobilize completamente a audição, visão, toque e cinética dos alunos.

3. Estudo empírico

“Ensinar e aprender uma língua viva estrangeira (LE(português)), em contexto formal de aprendizagem, implica a necessidade de uma reflexão sobre, entre outros aspetos, o(s) objetivo(s) e os objetivos desse ato, tanto mais que o encaremos não como um produto acabado, mas como reflexo de um processo espreado no tempo, realizado num dado contexto e por eles marcadamente determinado.”

(Bizarro, 2008, p. 82)

3.1 Introdução

O objectivo deste capítulo é apresentar, descrever e validar as orientações metodológicas utilizadas neste estudo, tendo em conta os objectivos da investigação no contexto do ensino da língua portuguesa na China. Através desta forma, tentamos fornecer aos leitores o nosso processo investigativo. Deste modo, na primeira fase, explicar os objetivos do estudo, através dos quais podemos justificar a nossa posição metodológica. Na segunda fase, vamos concentrarmos nos instrumentos de coleta de dados, explicando o propósito de cada uso dessas ferramentas durante o inquérito, bem como as técnicas usadas para analisar os dados.

Mas, antes de explicar os instrumentos de escolha dos dados, importa relembrar os objetivos desta dissertação, anunciados na introdução, e que visam estudar, de modo geral, as percepções dos alunos chineses da Universidade de Aveiro sobre as dificuldades linguísticas no processo de aprendizagem de português (L3). Especificando, a análise dos dados visa alcançar os objetivos seguintes: i) apresentar os aspectos considerados indispensáveis na aprendizagem de uma LE(português); ii) conhecer os hábitos e estratégias de aprendizagem; iii) identificar as dificuldades encontradas no processo de português (L3); iv) salientar o papel do conhecimento linguístico anterior na aprendizagem de português (L3).

3.2 Instrumento de recolha dos dados: o questionário.

Para responder às questões de investigação, elaboramos um questionário que engloba 24 perguntas, incluindo as perguntas de escolha única, perguntas de escolha múltipla e outras partes os alunos tinha que preencher os espaços em branco. Para a

caracterização do perfil dos informantes, colocamos, inicialmente, questões relacionadas com a idade, género, língua materna e ocupação profissional. Seguidamente, inquirimos os alunos sobre a autoavaliação das línguas estrangeiras, a duração da sua aprendizagem e a exposição as mesmas (cf. Suisse, 2019). Em seguida, procurámos saber onde e como aprendeu estas línguas e quais são, na sua opinião, fatores indispensáveis para aprender uma língua. Avançando nas questões, pretendemos identificar os efeitos positivos ou negativos de outras línguas no processo da aprendizagem do português (pergunta 11). O objetivo desta questão é compreender a perceção dos alunos sobre transferência e a mobilização do conhecimento linguístico prévio, como já mencionámos, no processo de aprendizagem de português. Além disso, e para aprofundar esta questão, solicitámos aos inquiridos para especificarem em que aspetos - tais como pronúncia, ordem de palavras, gramática, etc, se nota o contributo dos conhecimentos linguísticos prévios. A continuação as perguntas que colocamos estavam mais direcionadas para a perceção dos estudantes sobre questões indispensáveis no processo de aprendizagem de português (perguntas, 12, 13, 14 e 15). Com o intuito de identificar a perceção e compreensão dos estudantes de português no processo de aprendizagem português, foram colocadas várias perguntas sobre as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem – a perspetiva dos alunos – a vários níveis (perguntas 16, 17, 18 e 19). As últimas perguntas (20, 21, 22, 23 e 24) tinham como objetivo recolher, respetivamente, perceções dos alunos sobre as características do português, o seu uso no quotidiano para a sua aprendizagem, nem como tem sido a experiência da mesma.

3.3 Metodologia da análise dos dados Estudo empírico

Uma vez que o objetivo desta dissertação é compreender as perceções dos alunos chineses da Universidade de Aveiro, no âmbito da aprendizagem de português (L3), este estudo empírico, situa-se metodologicamente, no quadro de paradigmas de investigação qualitativa compreensiva, de cariz interpretativo e indutivo, mas, ao mesmo tempo, usamos a análise quantitativa. Neste sentido, para interpretar os dados nos apoiamos em análises quantitativas assentes em princípios estatísticos descritivas apresentadas em forma de gráficos, destacando o número de frequência de determinada resposta (cf, Suisse, 2016). De acordo com os resultados do inquérito, obtivemos 34 respostas dos inquiridos válidas que foram analisados.

3.4 O instrumento de recolha de dados - inquérito por questionário

A fim de alcançar plenamente os objectivos propostos, devemos escolher os instrumentos utilizados na recolha e análise de dados. Neste sentido, tendo em conta a natureza do estudo proposto, foi realizado um inquérito ao questionário entre estudantes chineses na Universidade de Aveiro. Considerando o tempo da realização desta dissertação, o inquérito limitou-se a questões fechadas. O referido questionário assegura igualmente o anonimato, que é protololo usado nestes tipos de estudos. No caso de uma amostra relativamente elevada, consideramos que este instrumento (questionário) é o mais adequado, porque é conveniente ao tratamento estatístico das informações recolhidas.

A partir do Quadro 1 vamos explicar o interesse investigativo de cada pergunta do questionário relacionada com as os objetivos/ questões de investigação. Por ser um estudo empírico, optamos por elaborar gráficos e percentagens sobre as respostas feitas pelos alunos.

Quadro 1. Síntese do inquérito por questionário

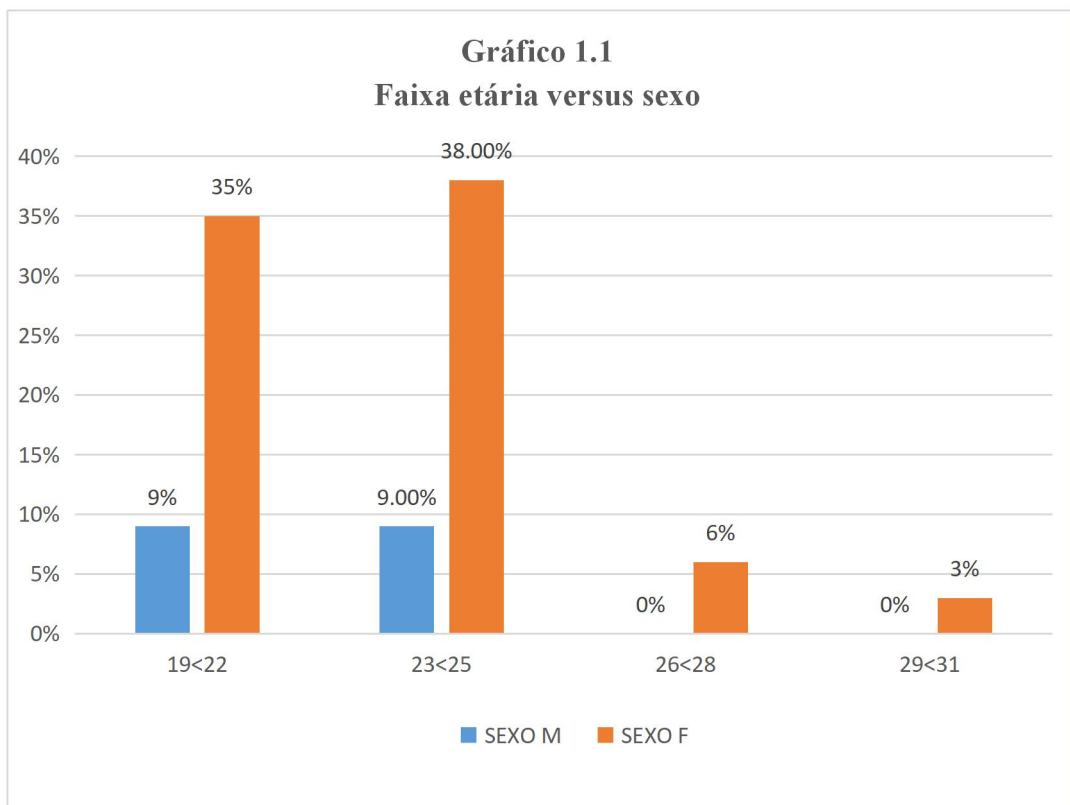
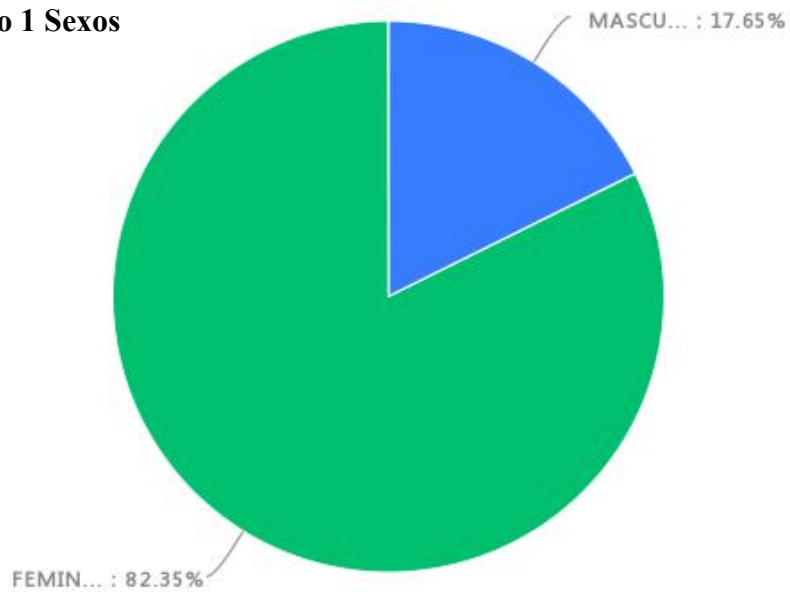
Perguntas	Objetivos
Género	- Identificação do público-alvo (informantes) - Caracterização do perfil linguístico e social do público-alvo.
Idade	
Línguas materna	
Profissão	
Grau de instrução	
As línguas estrangeiras que estudaram ou estão a estudar	
Tempo de aprendizagem da	- Identificar as LE(português) estudadas - Identificar o tempo de

LE(português)	aprendizagem da LE(português)
Os fatores considerados indispensáveis para aprendizagem de uma língua	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a percepção dos alunos sobre a aprendizagem de uma língua, bem como os elementos que eles consideram indispensáveis - Avaliar a exposição à língua portuguesa - Evolução na aprendizagem de
Os comportamentos linguísticos que ajudam para aprender uma LE(português)	
Avaliação geral da aprendizagem de línguas estrangeiras	
A frequência do uso da Língua Portuguesa fora das aulas	
As alterações de dificuldades no percurso da aprendizagem LE(português)	
A características do português	A atitude para a aprendizagem de LE(português)
A reflexão sobre a experiência da aprendizagem do LE(português)	A avaliação do percurso da aprendizagem de LE(português)

3.5 Análise dos dados do questionário

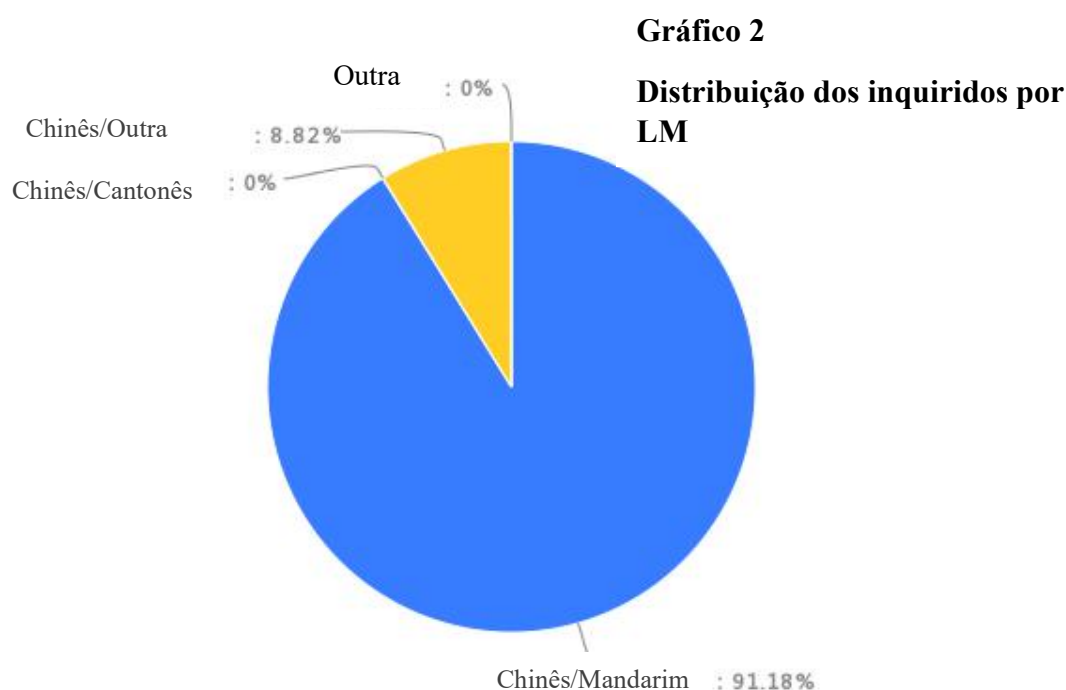
3.5.1 Caratecrização dos sujeitos: idade e género

Gráfico 1 Sexos



Quanto às características do grupo etário do público que estão a aprender o português na UA (Gráfico 1), verifica-se que os grupos etários de 23 e 25 anos de idade representam 38% (34 respondentes). Além disso, os alunos de 19 e 22 anos de idade contabilizam 44%. Apenas 8% das amostras corresponde ao grupo etário de 26 anos ou acima desta idade. Estes diferentes valores levam-nos à conclusão de que os informantes, aprendentes de LE(português) são jovens, o que não surpreende, porque os entrevistados são estudantes universitários. Contudo, podemos encontrar nas universidades portuguesas alunos inscritos com idades maiores, o que não se verifica nesta situação. Em termos de género, o nosso estudo revela que 82% dos alunos eram principalmente femininos, ou seja, 28 de 34 que responderam são alunas e os restantes (18%) eram alunos (um total de 6 alunos).

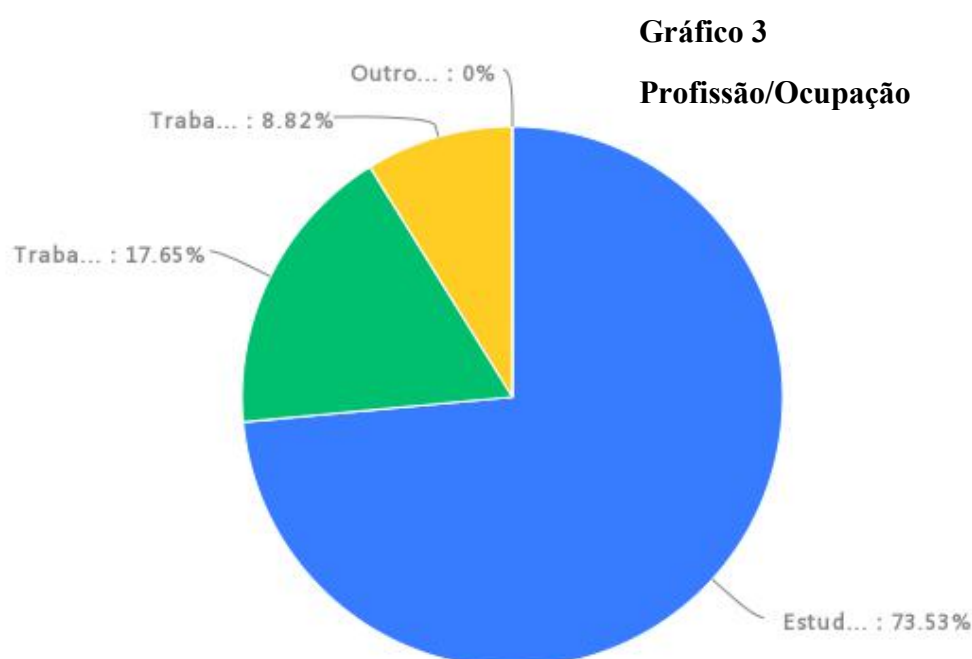
3.5.2 Perfil linguístico dos alunos: língua materna



A maioria dos inquiridos afirma ter a LM do mandarim, contando com o 91.18% do total. No que se refere ao número das pessoas que utilizam o cantonês como LM, constatamos que este idioma é menos estudado, mas isto se explica pelo facto de os respondentes ao inquirito serem todos residentes no continente chinês. Quanto ao 8.82%

dos estudantes alegou ter outra língua chinesa, mas não especificou qual língua era, o que pode significar que os estudantes a entendiam como os dialetos de outras partes da China, já que cada vez mais atenção foi dada apenas aos estudantes cujos registos referia à língua chinesa. Além disso, como a maioria dos estudantes vem do nordeste da China, onde as pessoas quase falam mandarim na sua vida diária, o número de falantes nativos de mandarim é muito maior do que outras pessoas.

3.5.3 Ocupação profissional



Até agora, 73.5% dos respondentes ainda são estudantes, inclusive 16% deles já estão envolvidos em algum trabalho na China. Verifica-se que há também algumas pessoas, trabalhadores no exterior, mas esse é um número muito pequeno, contando apenas para 3%. É fácil ver que alguns estudantes exercem os tipos de trabalho, tais como operadores, especialistas em Marketing e tradutores. Só um tem uma profissão especial como engenheiro de *marketing*, neste caso devia ser uma empresa estrangeira ou internacional. Aliás, não há dúvida de que o trabalho estará estreitamente relacionado com o português. Entre essas ocupações, a tradução é o mais comum uma vez que o curso de LE(português) os capacita para exercem esta profissão ou outros afins.

3.5.4 Perceção dos alunos chineses sobre o domínio da língua portuguesa

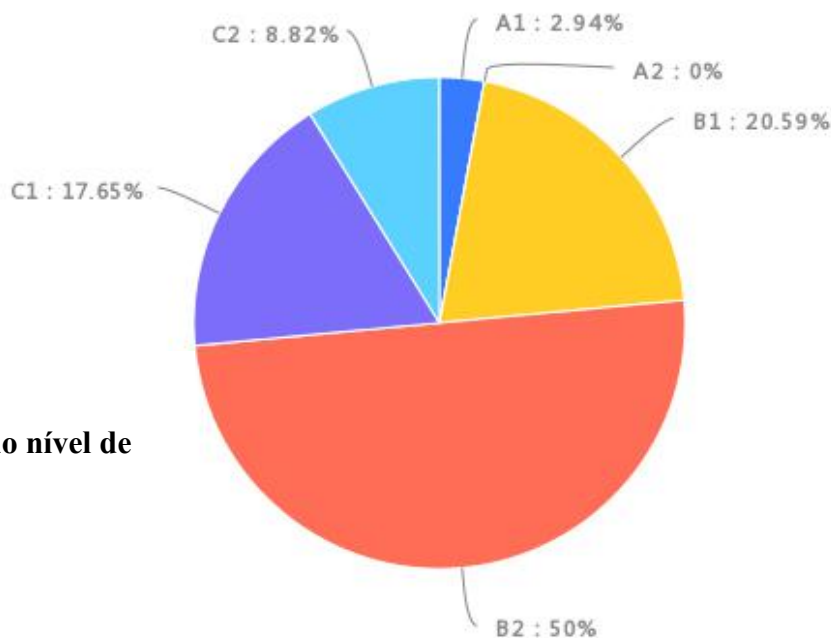
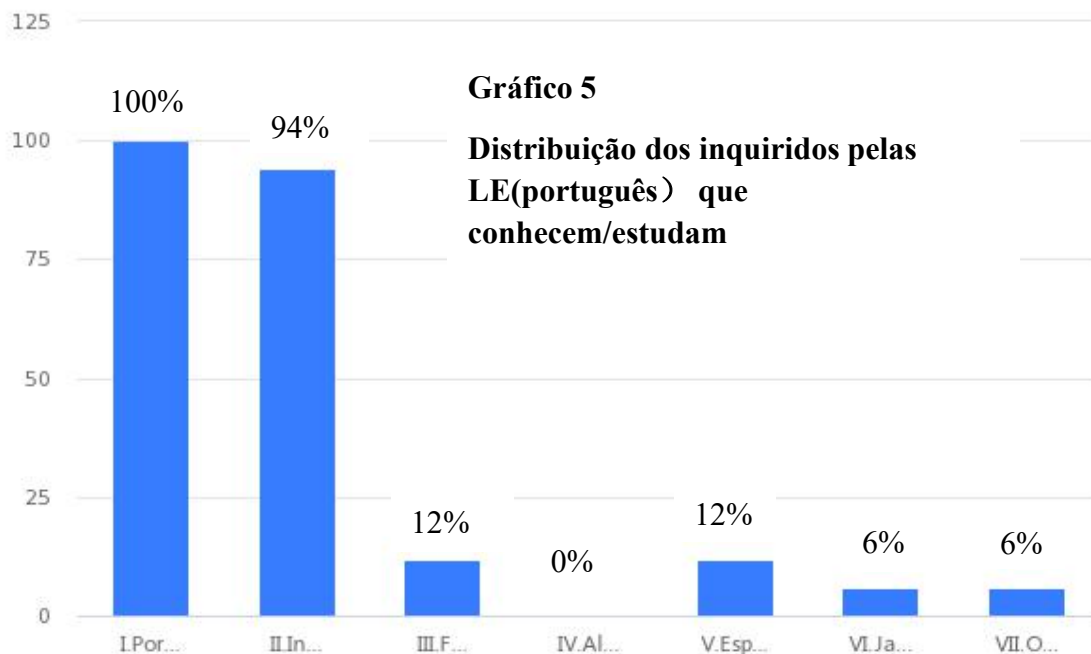


Gráfico 4

Autoavaliação do nível de LE (português)

A partir deste gráfico, podemos ver claramente que 50% dos respondentes dizem que atingiram o nível B2. De um modo geral, com o grau da licenciatura em línguas nas universidades chinesas podem permitir os alunos atingir quase o nível B2, isto é, o nível médio. No entanto, 20.59% deles informam que estão a aprender o português num nível correspondente ao B1, enquanto ninguém indica que possui o nível A2 em português. Apenas um aluno (2.94% dos alunos inquiridos) afirma ter o nível A1. Estes alunos são geralmente mais jovens e ainda não atingiram os requisitos para a graduação. A maioria dos estudantes chineses que estudam o português na Universidade de Aveiro podem ser classificados em duas categorias, a exceção daqueles que foram para Aveiro para o estudo no programa de intercâmbio no terceiro ano de universidade. Estes estão a frequentar o Mestrado. Entre estes alunos, 17.65% dizem que atingiram o nível C1 e 8.82%, na sua opinião, atingiram um nível mais alto, que é o C2. Julgamos que isso é devido à situação de imersão linguística, proporcionada pela residência temporária em Portugal.

3.5.5 Conhecimento em línguas estrangeiras



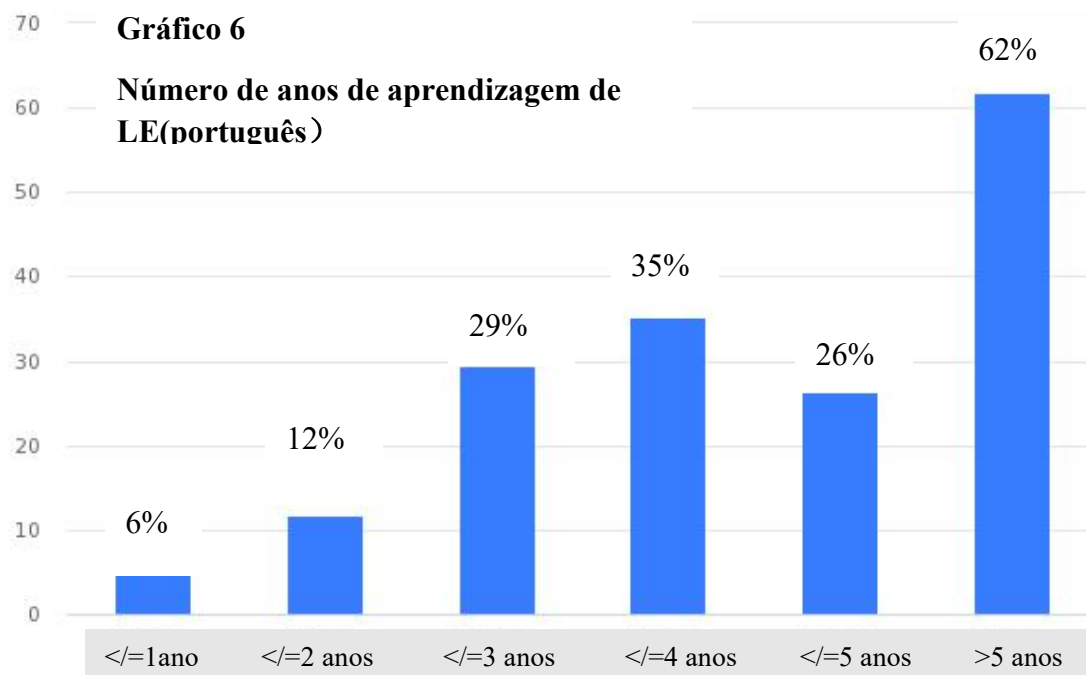
A maioria dos estudantes chineses da Universidade de Aveiro dizem que, como línguas estrangeiras, têm conhecimento em inglês (L2) e o português (L3). Precisamente, 94% dos 34 respondentes disseram que estavam a aprender inglês. Verifica-se que a diferença percentual entre estas duas línguas (inglês e português) e as outras (o francês, japonês e espanhol) é muito grande. Em concreto, os que aprenderam o francês representam 12%. A mesma percentagem verificada em relação aos aprendentes de espanhol. Enquanto, os alunos que frequentaram o japonês representam apenas 6%. No entanto, o alemão, amplamente utilizada em Europa, tem uma taxa de aprendizagem de 0%. Além disso, 6% dos respondentes indicaram que eles aprenderam outras línguas, mas não há nenhuma descrição detalhada a este respeito.

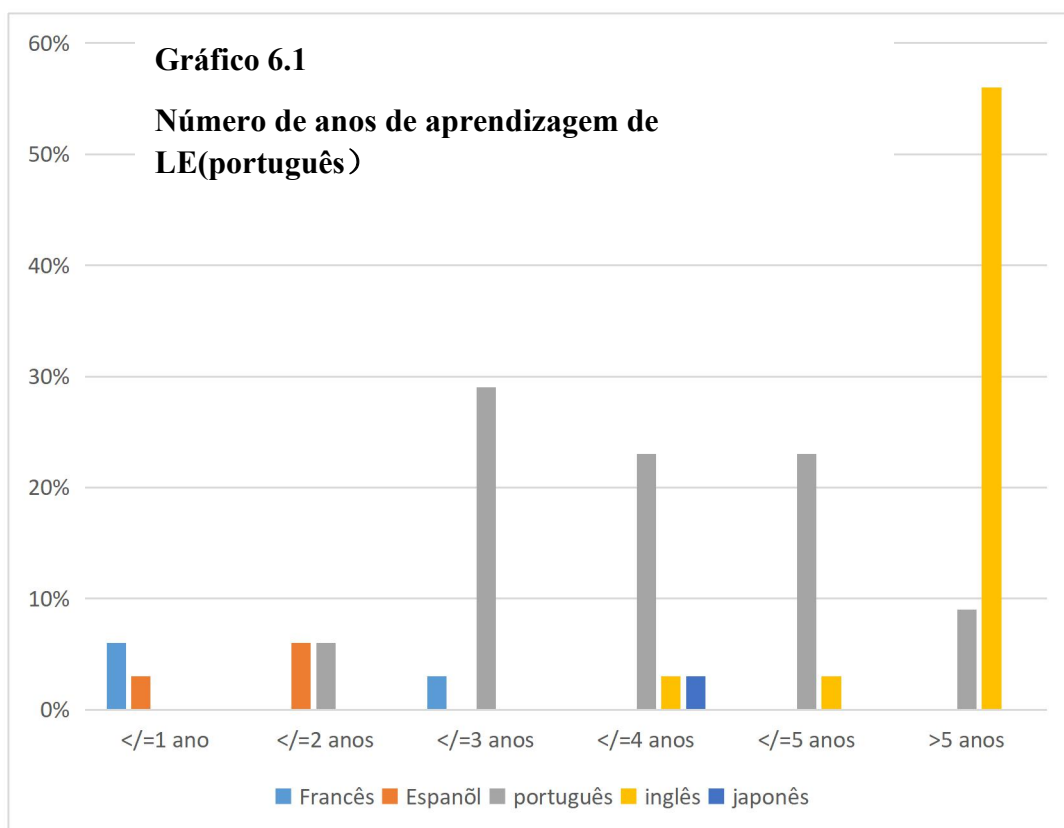
Conclui-se que o perfil linguístico dos alunos corresponde à política linguística na China que opta pela aprendizagem do inglês como segunda língua (primeira língua estrangeira). Em relação às outras línguas (francês, espanhol, japonês), estas podem ter sido frequentes pelos alunos chineses nos cursos livre ou em escolas de idiomas, tanto na China como em Portugal.

Portanto, estes dados indicam que os alunos chineses são plurilingues, na medida que algum conhecimento parcial em várias línguas. A maioria dos alunos teve o

contacto com o inglês (L2) antes de aprender o português (L3) o que poderá ser importante nas perceções dos alunos sobre o processo de aprendizagem sobre a língua-alvo (português).

3.5.6 Duração de estudos de LE(português)





Através dos dados observados, resulta fácil constatar que a maioria dos estudantes chineses têm aprendido LE(português) por mais de cinco anos, isso se verifica em 62% dos inquiridos. Os restantes têm estudado por três a cinco anos e apenas alguns (18%) têm frequentado a LE(português) por menos de dois anos. Como é esperado, o inglês ainda é a língua mais estudada, pois 56% dos alunos dizem que aprenderam a referida língua por mais de cinco anos; enquanto apenas 3% deles estudam o japonês por quatro anos e, por último, 9% referem que têm estudado o espanhol e francês por um a dois anos.

Questionando sobre os anos de aprendizagem da língua portuguesa, verificamos que os resultados foram diferentes. Assim, apenas 9% dos sujeitos dizem que tinham estudado o português durante mais de cinco anos. Um total de 6% dos respondentes menciona que tinham aprendido o português por menos ou igual a dois anos; enquanto 23% dos estudantes informa que tinham frequentado o português há cinco anos. Esta mesma percentagem (23%) representa aqueles o estudo de português há quatro anos. Destaca-se, portanto, que o maior número de alunos, representando 29%, que estudou o português durante três anos. Por último, ninguém diz que aprendeu o português menos ou igual a um ano.

3.5.7 Contexto educativo da aprendizagem de português

Respostas
China, Portugal
3 anos na China e 2 anos em Portugal
China, Portugal
Portugal, Universidade
UA
Universidade
O curso da Universidade
UA
Universidade, participar da aula
Universidade, participar da aula;
O inglês começa na escola primária e o português é ensinado em universidades domésticas
China
Universidade na China, estudo de intercâmbio em Aveiro
O curso da Universidade
Universidade
Estudar português na universidade na China e em Portugal
Graduação universitária - Português; aprendizagem de negócios Inglês
Universidade
Portugal
Universidade
Portugal
Universidade
Estudar por própria
Escola
Escola
Escola, professor
Universidade
Universidade
Universidade

Universidade
UA
Universidade na China
Escola, auto-estudo online, aula de tutoria
Universidade

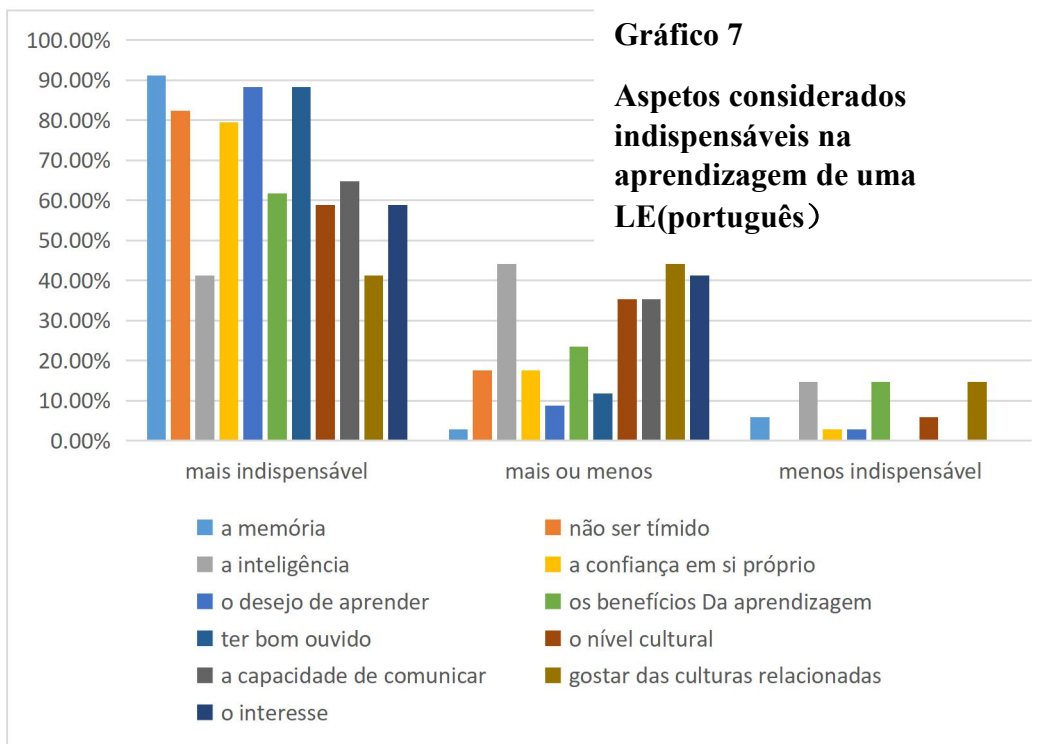
Quadro 2. O local e o meio de aprendizagem

Os inquiridos expressaram quase a mesma resposta. Eles estudaram os cursos de português na universidade, focando a aprendizagem em sala de aula em vez de aprender, sem estarem em situação de imersão. Alguns deles aprenderam as línguas estrangeiras através de auto-estudo *online* e outros em cursos na escola. Quase metade do número estuda português em Portugal, enquanto outros estudaram português tanto na China e em Portugal. No entanto, deste ponto de vista, a aprendizagem de português em Portugal é uma escolha mais comum e trará resultados mais elevados.

A maioria dos estudantes tem experiência semelhante na aprendizagem das línguas, pois aprenderam o inglês desde a infância ao contrário do português, língua que esta inserida no currículo somente a partir da universidade. De facto, como já foi mencionado anteriormente, na China, é muito comum oferecer cursos de inglês a partir da educação pré-escolar. A partir dos dados da tabela, podemos constatar que um pequeno número de pessoas alcança os seus objetivos através de autoestudo e tutoria extracurricular.

Os dados apresentados mostram que os alunos chineses têm a consciência sobre a importância do plurilinguismo está cada vez mais notável.

3.5.8 Consciência linguística dos alunos sobre aspetos considerados indispensáveis na aprendizagem de uma LE(português)



Nesta questão, resumimos as respostas. Na **posição 1**, isto é, no processo de aprendizagem a LE(português), são selecionados como os fatores mais necessários. Há três fatores mais proeminentes. Assim, para 91.18% dos respondentes, a memória é o fator mais importante e indispensável na aprendizagem de línguas, o que não é controverso porque a aprendizagem de línguas não funcionará sem uma boa capacidade de memória. Mesmo na abordagem comunicativa, a capacidade da memória não é considerada um dos fatores mais importantes na aprendizagem. A memória é um elemento básico da aprendizagem. É por causa da existência da memória e a sua ativação que o conhecimento e experiência adquiridos pelos indivíduos podem ser continuados, acumulados e até usados em contextos comunicativos. Como o famoso psicólogo Schecherov da antiga União Soviética disse, “A memória é a pedra angular do desenvolvimento psicológico.” Se os humanos não têm memória, então a percepção não pode deixar os vestígios e as pessoas sempre estarão no estado de recém-nascido.

No entanto, através do público que está acostumado ao ensino da memória, consideramos normal que as pessoas considerem este fator mais relevante do que outros fatores. O segundo foi o desejo de aprender e tem bom ouvido, contando com 88.24% das respostas, seguido por não ser tímido, contando com 82.35% das respostas.

O resultado do segundo fator mais ou menos necessário (**posição 2**) não é o mesmo que o fator necessário. Aqui, 41.18% dos respondentes acreditam que eles gostam da cultura portuguesa e a porcentagem de respondentes que pensam que este é um fator indispensável é exatamente o mesmo que o dos respondentes que pensam que é um fator dispensável. O mesmo é 41.18% de inteligência está no gráfico do primeiro fator indispensável. O interesse, capacidade de comunicação e o nível de educação são os fatores importantes para as pessoas que não são tão curiosas sobre a aprendizagem LE(português), e em cada fator vai responder mais de 30%.

Contudo, as percentagens tinham um indicador mais elevada do que o segundo e terceiro factor. Em segundo lugar, 23.53% das pessoas pensavam que os benefícios da aprendizagem não eram necessários, o que representa uma proporção elevada (17.65%) e o segundo foi o fator de “tem bom ouvido” foi sublinhado por 14%. A memória e a desejo de aprender continuam a ser um dos fatores mais importantes para pessoas menos curiosas, contando com 10% do total.

Quando eles foram questionados sobre os fatores que eles pensavam que a maioria dos elementos da aprendizagem era menos indispensável, os alunos chineses não fornecem resultados muito diferentes. Embora houvesse algumas flutuações relativas à primeira posição e à segunda posição, os resultados foram surpreendentemente consistentes. Os primeiros fatores considerados desnecessários foram “a inteligência”, “os benefícios da aprendizagem” e “gostar da cultura desta LE(português)”. Estes três fatores contados para 14.71% do total. eles também estão nos três primeiros nos fatores mais ou menos disponíveis. Segundo, a memória e o nível da educação são menos de 6%. A maioria dos estudantes pensa que a memória é o fator mais necessário na aprendizagem, apenas 5.88% dos respondentes pensam que este fator não é necessário. Na análise da primeira posição, a confiança é um factor muito importante. Apenas 2.94% dos respondentes pensam que a confiança é um factor desnecessário e o mesmo aplica-se ao desejo de aprender. Aqui, ninguém pensa que “não ser tímida”, “tem capacidade de comunicação”, “tem bom ouvido e tem interesse” são desnecessários. Estes fatores são geralmente considerados muito importantes. Os entrevistados chegaram a um consenso neste aspeto.

3.5.9 O papel do conhecimento linguístico anterior na aprendizagem do português (L3)

Quadro 3. Contributo de LE(português) no processo de aprendizagem de português (L3)

RESPOSTAS
Nada
Sim, por exemplo, a escrita de muitas palavras em inglês é semelhante.
Pronúncia
Sim, algumas palavras em inglês são semelhantes a português
As palavras são semelhantes
Nada
A família de línguas Latinas tem as regras gramaticais semelhantes, o que torna fácil tirar conclusões de uma instância.
A gramática influencia e a tradução ajuda
Gramática
Nada
A gramática e a maneira de memória
Nada
Gramática
Pronúncia
A gramática e ordem de Palavras
Algumas palavras em inglês são semelhantes ao português
Palavras importadas em português; algumas palavras semelhantes ao inglês
Nada
Pronúncia
Nada
Há alguma ajuda,,mas também tem alguns problemas, por exemplo, gramática e pronúncia semelhantes são fáceis de confundir.
Gramática
Nada
Gramática
Sim,gramática
Sim, podemos aprender com outras línguas da mesma família de línguas em pronúncia, ordem de palavras e gramática
Nada

Família de línguas românticas
Ordem de Palavras
Pronúncia, gramática
Nada
Gramática
O inglês ajuda o português na gramática e no vocabulário, o português e o espanhol ajudam-se mutuamente, o inglês ajuda o francês
Palavras

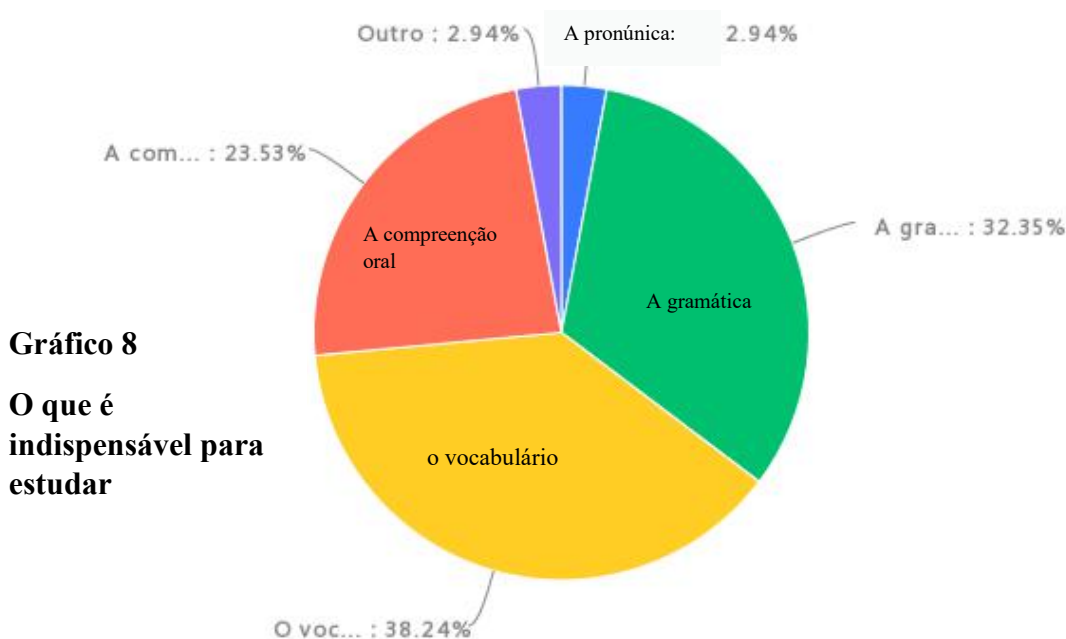
Nota: na tabela acima, a fonte vermelha indica gramática, a fonte azul indica pronúncia, a fonte verde representa vocabulário, a fonte roxa representa a etimologia, e o fundo profundo da fonte representa resposta inválida.

O que é surpreendente é que 26.4% das pessoas pensam que a aprendizagem de LE(português) não é útil para aprender o português. Por um lado, eles têm as suas próprias opiniões divididas em várias categorias. Por outro lado, devido à natureza morosa do questionário, a atitude de não levar a sério as perguntas de preenchimento em branco também pode levar a esta situação. Entre as respostas complicadas, resumimos as seguintes categorias: vocabulário, gramática, pronúncia e ordem de palavras. Entre eles, 41% deles pensam que o estudo da gramática do português pode ter apoio em LE(português), 20.5% deles prestaram atenção à similaridade do vocabulário, 17.6% deles referem-se à pronúncia de LE(português) no processo de aprendizagem de português, e 8% deles usaram o método de aprendizagem da ordem de palavras. Por conseguinte, na maioria dos casos, a língua estrangeira desempenha um papel importante na aprendizagem de LE(português), tal como foi mencionado na revisão da literatura (De Angelis 2007; Suisse, 2016).

Verificamos que 41% dos alunos acreditam que a aprendizagem de outras línguas estrangeiras irá ajudá-los a aprender português, porque a experiência de aprendizagem de pessoas que adquiriram três línguas estrangeiras ajudou-os a adquirir a capacidade de aprendizagem plurilingue. Através desta capacidade, eles podem estabelecer as semelhanças entre a língua conhecida e a nova língua que estão a aprender, e depois para produzir a maior eficiência de aprendizagem. Na China, a aprendizagem de línguas terceiras é desenvolvida com base na educação bilíngue. Dominar o conhecimento multilingue de duas ou mais línguas permitirá aos estudantes dominar mais competências linguísticas, promovendo assim a aprendizagem da terceira língua. Além

disso, Herdina & Jessner (2002) mencionou uma vez que esta conveniência é fornecida através da transferência antecipada de conhecimentos anteriores (L1 e L2) para a língua estudada L3. Além disso, os alunos que sabem mais que dois idiomas podem desenvolver os seus próprios processos de aprendizagem com base nas suas experiências de aprendizagem anterior. Se quisermos comparar os estudantes monolíngüísticos com os estudantes bilíngües, os plurilíngües podem não só compreender a sua língua materna, mas também adquirir o conhecimento da segunda língua, o que lhes permite dominar as várias habilidades e os métodos de compreensão e processamento de linguagem. Por outras palavras, a experiência de aprendizagem acumulada nas várias línguas pode, em certa medida, promover a utilização de L3.

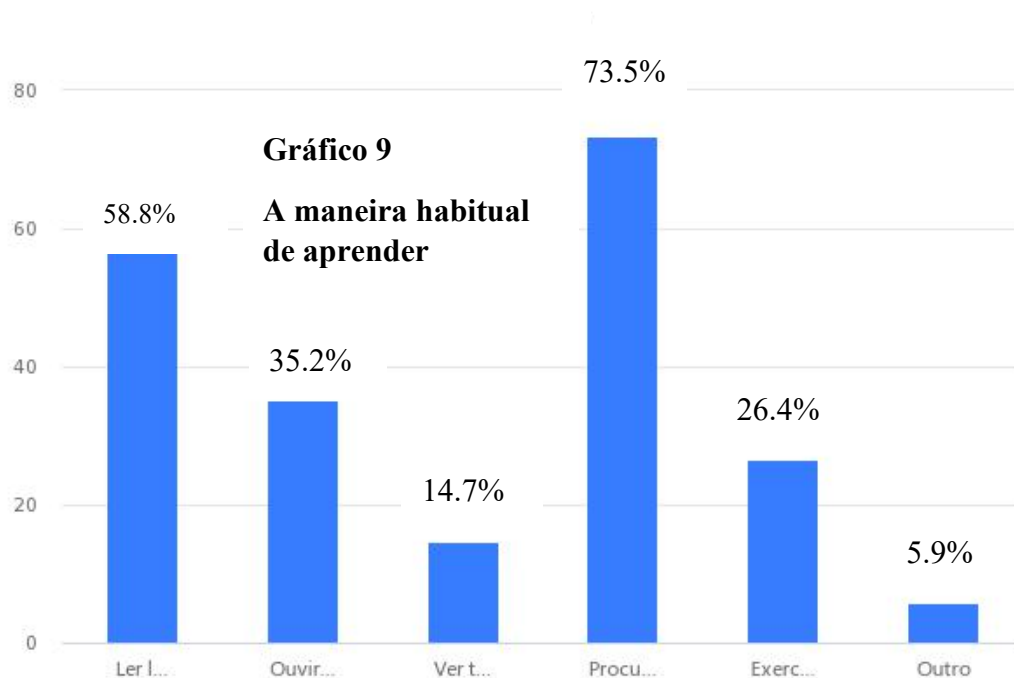
3.5.10. Os elementos indispensáveis para aprender português



No processo de aquisição da língua portuguesa, os dados recolhidos por nós mostram que apenas 2.94% de pessoas pensam que a pronúncia é um factor indispensável, enquanto quase um quinto dos inquiridos pensa que a compreensão da oralidade é indispensável. Uma proporção das afirmações dos alunos diz que a gramática e o vocabulário é indispensável, atingindo a percentage de 32.35% e 38.24%.

Isto mostra que a importância dada à gramática e ao vocabulário na aprendizagem e comunicação em português.

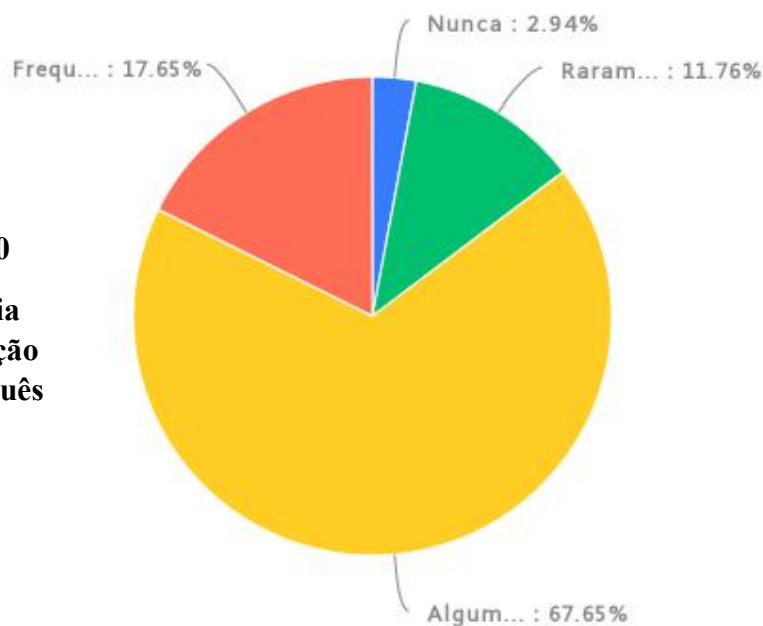
3.5.11. Os hábitos no estudo de português



Uma vez que a pergunta não só requer uma única resposta, o número de respostas excede o número de respondentes. No gráfico acima apresentado, podemos avaliar quando os respondentes usam o português. Note-se que na vida diária, precisamente através da leitura de livros, jornais e revistas que os inquiridos têm contacto com a língua portuguesa, contando com 58.8%. No processo de aprendizagem, devido à necessidade de aceder aos materiais auxiliares, para além das aulas, o número de alunos que utilizam o manual de gramática e vocabulário e o livro de instruções é também muito elevado, registando 73.5%. 26.4% deles contactou a capacidade de escrita através das várias maneiras. Por outro lado, os inquiridos usam meios audiovisuais para praticarem português, como assistir TV (14.7%), ouvir música e rádio (35.2%). Entre todos os propósitos do português, oral, ou seja, diálogo, está um pequeno número de usuários. Neste caso, apenas 5.9% dos usuários estão na explicação da opção "outro", bem como as letras de leitura.

3.5.12. Frequência do uso do português fora do contexto pedagógico

Gráfico 10
Frequência da utilização do português



A fim de desenvolver as competências de compreensão e de expressão da informação oral, os inquiridos têm o hábito de utilizar o português à vontade fora da sala de aula. O facto de a maioria das pessoas (67.65%) usar, às vezes, a língua fora da sala de aula. Esta resposta representa a maioria das opiniões das pessoas. Este dado corresponde à situação de imersão dos alunos chineses na aprendizagem de português na Universidade de Aveiro. Encontrapartida, 11.76% dos alunos empregam o português ocasionalmente fora do contexto pedagógico, mas 2.94% nunca o pratica nas outras situações. Esta pequena percentagem não deve interagir com a comunidade portuguesa, salvo em situações reduzidas. Por fim, sublinha-se que apenas 17.65% dos respondentes dizem que muitas vezes fazem uso desta língua.

3.5.13. Conteúdos importantes na aprendizagem de português

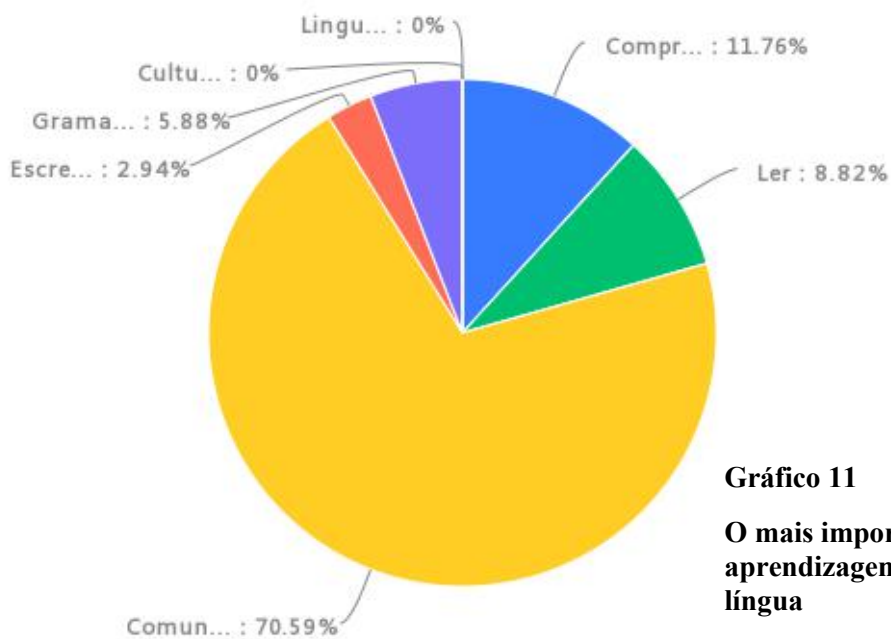


Gráfico 11
O mais importante na aprendizagem de uma língua

Na Universidade de Aveiro, 70.59% dos respondentes escolheram a comunicação oral e 11.6% escolheram a compreensão de oral. Portanto, é muito importante prestar atenção à importância da compreensão e falar no processo de aprendizagem. Por outro lado, 8.82% e 5.88% dos respondentes apontam que a leitura e a gramática também são importantes durante o processo de aprendizagem. Mas a cultura e a linguística podem ser os fatores secundários na aprendizagem e ninguém indicou esta opção.

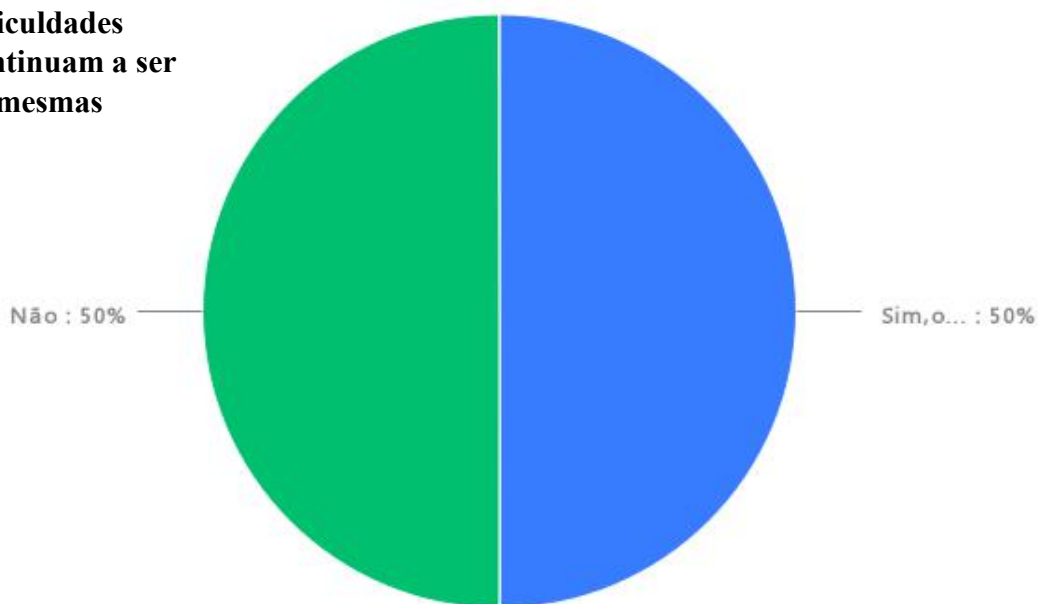
3.5.14. As dificuldades encontradas no processo da aprendizagem de português (respostas relacionadas com a questão anterior)



Ao observar Gráfico 12, é fácil averiguar que as dificuldades dos respondentes no início da aprendizagem são as mais intuitivas e superficiais. Portanto, sobre esta questão, “a organização de frases” é a primeira escolha do público. Esta dificuldade é causada pelas enormes diferenças de gramática e a ordem de palavras entre as duas línguas. Como muitos deles, 44.12% são difíceis de expressar claramente no início da aprendizagem. Para um iniciante, é quase impossível compreender completamente a língua-alvo falada pelo professor. 17.65% dos respondentes afirmou que uma das maiores dificuldades no início foi compreender o significado das palavras e frases e a língua e cultura envolvidas, que foram causados pela riqueza, ambiguidade e os diferentes significados do vocabulário português. Para estar familiarizado com estas informações, é necessário ter um longo tempo de aprendizagem e acumulação de conhecimento linguístico. Parece que 11.76% deles têm dificuldade em lembrar as regras de pronúncia, o que é normal no início de aprender uma nova língua por falta de

automatização sólida.

Gráfico 13. As dificuldades continuam a ser as mesmas



Em seguida, Gráfico 13 mostra claramente o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Metade dos estudantes resolveram as suas dificuldades anteriores através da aprendizagem contínua, ou seja, os problemas com que se preocupavam no início já não os incomodavam, enquanto a outra metade deles ainda tinha os mesmos problemas de aprendizagem, o que mostrou que estas dificuldades não tinham nada a ver com a duração da aprendizagem. Esta evolução pode ser relacionada o desenvolvimento da consciência linguística sobre a semelhança entre as línguas europeias, o inglês e o português. Tal como afirmámos anteriormente, de facto, 41% dos alunos disseram o estudo da gramática do português pode ter sido uma mais-valia para outras línguas estrangeiras. Para além disso, 20.5% julgam que a similaridade do vocabulário, 17.6% deles referem-se à pronúncia de LE(português) poderão desempenhar uma importância no processo de aprendizagem de português.

3.5.15. Análise das dificuldades referidas pelos alunos no processo da aprendizagem de LE(português)

Quadro 4. Descrição das dificuldades de aprendizagem.

Respostas
NADA
Parece difícil quando alguém está a falar rapidamente.
Não confiante
Modificação do verbo
Sou tímido, então raramente comunico com os outros.
Pronúncia inadequada
Tenho medo de falar por timidez
O meu ouvido não é muito bom. Espero que eu possa melhorá-lo.
Ouvido
Palavras que não conheço
Não há vocabulário suficiente ou, ocasionalmente, há algumacalão não consegue entender
Não posso memorar
Tímido
No processo de comunicação, há diferenças culturais e palavras imprecisas.
Tenho medo de comunicar
Ouço oficialmente
Não podemos comunicar
Menos Oportunidades de comunicação
Ouvido
Oral
Ouvido, palavras
Pronúncia
NADA
Não posso falar
Oral não é fluente

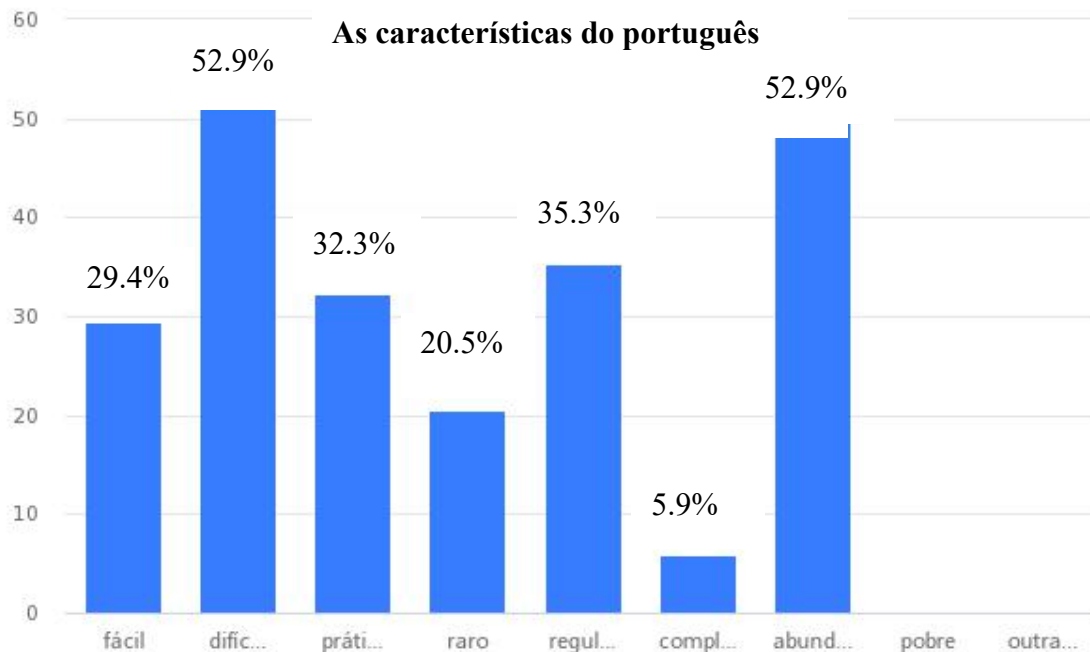
Falta de oportunidades
Comunicar
Palavras
Pronúncia
Ouvido
Palavras
Tenha medo de comunicação, fique nervoso.
Ouvido, palavras

Nota: As respostas com perguntas de vocabulário foram marcadas de amarelo, contando com 26% do total; as respostas com problemas de pronúncia foram marcadas como cinzento, contando para 26% do total; as respostas que se sentiam não confiantes e tímidas sobre a conversa foram marcadas em azul claro, contando com 15% do total; as respostas com dificuldades em ouvir para a compreensão foram aprofundadas, contando com 21% do total, e as respostas sem marcas representavam a falta de oportunidades de comunicação e outras razões individuais, contabilizando 12% do total, e os NADA eram inválidos.

Além de um número muito pequeno de alunos (9%) pensa que as oportunidades de comunicação são raras e as diferenças culturais afetam o progresso da aprendizagem. Constata-se que há cerca de um quarto dos alunos não tem a capacidade de ouvir e não conseguem entender o discurso dos estrangeiros, neste caso os portugueses. Afirmam que são tímidos e não podem tomar a iniciativa para falar; as suas pronúncias e a linguagem falada não são corretas, o que leva a obstáculos de comunicação. Isso acontece porque eles podem não se lembrar claramente da conjugação verbal, para além de que o seu vocabulário é limitado. Em suma, as dificuldades concentram-se fundamentalmente no problema da comunicação considerada a principal prioridade da aprendizagem de línguas.

3.5.16. Conhecimento dos respondentes das características de português

Gráfico 14.



Nos dados recolhidos, como mostrado no gráfico acima, ou seja, 52.9% dos respondentes pensam que a aprendizagem de línguas era difícil, enquanto 29.4% dos respondentes acham que a aprendizagem de línguas era fácil. Quando era difícil para eles falar português, os respondentes evocam os aspetos negativos relacionadas com o ensino ou com a duração (tempo) da aprendizagem que eram reduzidos. Quando o processo de aprendizagem é relativamente fácil, os estudantes são mais propensos a ter o conhecimento positivo e a identificação das características da língua-alvo. No entanto, não devemos esquecer que, para muitos estudantes, as dificuldades se tornaram um desafio, o que significa que este aspecto é uma aprendizagem activa na educação. Pois, para além da dificuldade de enfrentar durante a aprendizagem do português, existem outros aspetos que apontam para as próprias características do português. Pelo menos 52% dos estudantes concordam que o português é uma língua que merece ser estudada em todos os aspectos.

Urge sublinhar que a prática foi reconhecida por 32.3% e ninguém sentiu que a LE(português) era pobre. Apenas 5.8% pensou que o português era uma língua complexa, o que é muito inferior ao esperado. É de notar que a percentagem de

estudantes que percebem que a aprendizagem é regular e simples (35.2%) é aproximadamente igual à percentagem de estudantes que consideram que a aprendizagem é fácil. Ainda há quase 20% que são da opinião que o português é uma língua rara.

3.5.17. Análise das dificuldades identificadas pelos alunos

Quadro 5. Análise das dificuldades referidas pelos alunos chineses

Indique,por favor:	Porquê?
<p>单词太多了</p> <p>Tem muitas palavras</p>	<p>记不完</p> <p>Não posso me lembrar</p>
<p>前置词使用</p> <p>Utilização de pré-posições</p>	<p>搭配很多</p> <p>Um monte de collocalizações</p>
<p>老师上课讲的太快跟不上</p> <p>O professor falou muito rápido para acompanhar a aula.</p>	<p>听力水平低</p> <p>O nível de ouvido é muito baixo.</p>
<p>背单词</p> <p>Memorizar as palavras</p>	<p>总忘</p> <p>Sempre esquecer</p>
<p>单词和语法</p> <p>Palavra e gramática</p>	<p>词汇量大才可以很好的与人交流</p> <p>Posso comunicar-se muito bem com as pessoas apenas quando tenho um grande vocabulário</p>
<p>发音</p> <p>A pronúncia</p>	<p>读不好</p> <p>Não posso ler bem.</p>
<p>听力能力差</p> <p>Falta da capacidade de ouvido</p>	<p>练习不足, 反应慢</p> <p>Falta de prática,a reacção é lenta</p>
<p>听力难提高</p> <p>É difícil melhorar o seu ouvido.</p>	<p>想要更多的字幕节动画片, 但往往不多。</p> <p>Quero mais espectáculos e desenhos animados com legendas, mas normalmente não encontrei muito.</p>
<p>听力</p> <p>O ouvido</p>	<p>缺乏练习</p> <p>Falta de exercício</p>
<p>语法难背</p> <p>Gramática é difícil para lembrar</p>	<p>不规则变位太多</p> <p>Há muitas variações verbais irregulares</p>

<p>词汇</p> <p>Palavras</p>	<p>记忆词汇方法不当</p> <p>O método de memorização do vocabulário não é apropriado</p>
<p>语法太多</p> <p>As gramáticas são muitas</p>	<p>记不住</p> <p>Não posso me lembrar</p>
<p>整体的进步</p> <p>O processo inteiro</p>	<p>缺少锻炼</p> <p>Falda de exercício</p>
<p>听力部分</p> <p>A parte de ouvido</p>	<p>许多连读和弱读，已经词汇量不足</p> <p>Há muita conexão e leitura fraca na pronúncia, já sinto que o meu vocabulário é insuficiente</p>
<p>语言组织</p> <p>A organização da linguagem</p>	<p>语序与中文不同</p> <p>A ordem de palavras é diferente de chinês.</p>
<p>听力困难</p> <p>A dificuldade de ouvido</p>	<p>吞音以及语速快，年龄大的人吐字不清晰</p> <p>eles falam rápido, muitas sílabas são omitidas, e as pessoas mais velhas não pronunciam claramente.</p>
<p>口语</p> <p>O oral</p>	<p>太难说了吧</p> <p>É tão difícil falar</p>
<p>口语交流的场景涉及过少，文化交流过少</p> <p>Há muito poucas oportunidades de comunicação oral e intercâmbio cultural</p>	<p>学习不够深入</p> <p>A aprendizagem não é profunda</p>
<p>听力</p> <p>Compreensão de oral</p>	<p>听不懂</p> <p>Não posso perceber</p>
<p>口语听力</p>	<p>很难</p> <p>Tão difícil</p>
<p>词汇记忆</p> <p>A memória das palavras</p>	<p>有的词汇，很难应用到生活当中</p> <p>Algumas palavras são pouca útil na vida</p>
<p>理解老师讲的</p> <p>Perceber o que o professor ensinou</p>	<p>学科太多</p> <p>Há tantos assuntos</p>
<p>无</p> <p>Nada</p>	<p>无</p> <p>Nada</p>

<p>写作</p> <p>A escrita</p>	<p>中文式葡萄牙语句子</p> <p>A frase portuguesa como o chinês</p>
<p>虚拟式语法</p> <p>Conjuntivo</p>	<p>难以选择正确的时态方式</p> <p>É difícil escolher o correto tempo do verbo</p>
<p>词汇</p> <p>Palavras</p>	<p>词汇量不够导致无法表达想要表达的东西</p> <p>Não há vocabulário suficiente para expressar o que quero expressar</p>
<p>和口语</p> <p>Compreensão de oral e oral</p>	<p>交流机会少</p> <p>Tem pouca oportunidade de comunicação</p>
<p>语法</p> <p>Gramática</p>	<p>易忘</p> <p>É fácil esquecer</p>
<p>Compreensão de oral</p>	<p>文化影响</p> <p>A influência da cultura</p>
<p>发音</p> <p>Prunúncia</p>	<p>很难</p> <p>É difícil</p>
<p>听不懂课</p> <p>Não posso entender o processo da aula</p>	<p>不愿意学</p> <p>Não gosto de estudar</p>
<p>词汇</p> <p>Palavras</p>	<p>记不住</p> <p>Não posso me lembrar</p>
<p>过一段时间就会忘</p> <p>Será esquecido depois de algum tempo.</p>	<p>不复习 不保证每天学习</p> <p>Não reviso, não posso garantir que estude todos os dias.</p>
<p>词汇</p> <p>Palavras</p>	<p>记不住</p> <p>Não consigo me lembrar</p>

Com o intuito de facilitar a expressão clara das ideias dos alunos chineses permitimos que as respostas sejam em mandarim.

Com efeito, e com base nos dados coletados, concluímos que, no processo de aprendizagem, os problemas encontrados pelos alunos se dividem principalmente em diversas categorias, tais como vocabulário, gramática, pronúncia, compreensão oral, fala e escrita. Assim, 17,6% dos alunos respondem que têm várias deficiências para

assimilarem o vocabulário. eles sempre sentem que as suas reservas de vocabulário não são suficientes e não são capazes de transmitir o seu significado correto durante a comunicação com os outros. O vocabulário não pode ser bem utilizado na vida, ao analisar as razões dadas pelos estudantes, o que significa que o domínio do vocabulário está relacionado à memória e à comunicação. Verificamos que 17,6% das pessoas também têm dificuldade em aprender a gramática: as preposições e os subjuntivos incomodam e são difíceis de aplicá-los. Escolhem raramente a colocação correta ou o tempo verbal apropriado, a memorização da gramática ainda é incompleta e não clara. Tudo isto é visto pelos alunos como problemas relevantes que atrasa a aprendizagem de línguas. Outros alunos (17,6%) chineses da UA dizem que têm medo de errar a pronúncia das palavras portuguesas. Aham que a sua pronúncia não é padronizada visto que não há muito pouco intercâmbio cultural e contextos naturais de prática com os nativos.

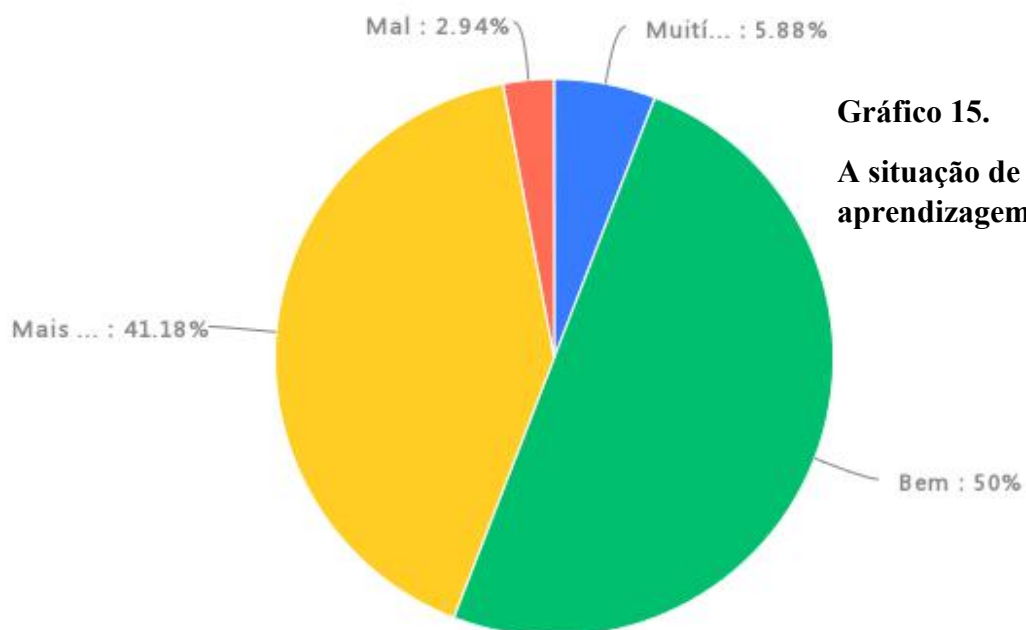
De acordo com a análise de várias dificuldades no processo de aprendizagem, é mencionado na resposta que a palavra ordem em português é muito diferente a do chinês. Como tal, isso resulta problemas no que diz respeito a sintaxe gramaticais, causando transferências negativas, sobretudo do chinês. Estas respostas reflectem a enorme diferença entre chinês e português. Em contraste, o grau de transferência do inglês varia com o grau de domínio de cada pessoa. Neste sentido, como vimos na parte teórica, os erros de transferência só ocorrem a níveis léxicos e sintáticos no processo de aprendizagem de terceira língua dos estudantes chineses. Ao mesmo tempo, a transferência negativa chinesa e a transferência negativa inglesa existem em ambos os níveis. Na verdade, a transferência negativa Chinesa (L1) é ligeiramente mais do que a transferência negativa inglesa (L2). No entanto, a maior vantagem de estudar na universidade de Aveiro é que está no ambiente de imersão que permite usar uma língua estrangeira de forma regular. Muitas pessoas perceberam que não têm a determinação de comunicar com os outros. Sob este tipo de auto-exame e impulso, eles terão um melhor efeito de aprendizagem. Estas causas evocada apontam para as principais dificuldades encontradas na pronúncia da língua portuguesa

Talvez como consequência do que foi dito, 32.3% dos inquiridos têm grandes dificuldades na interação oral, ou seja, perceber tudo que é ouvido na língua portuguesa. Um pequeno número de alunos, representado em 8.8% tem dificuldade em compreender as mensagens do professor durante a aula, pois dizem que os professores falam muito rápido e o conteúdo da comunicação é complicado e variado. Assim, 23.5% dos

inquiridos pensam que a razão da falta da compreensão na interação é devido à prática insuficiente. Alguns alunos salientam que havia muitos poucos recursos audiovisuais para auxiliar a aprendizagem, o que torna difícil praticar o português. Apenas 3% dos alunos dizem que encontram as dificuldades no processo de escrita, o mau domínio da língua levou à transferência negativa da sua língua materna (chinês) para o português. No entanto, tão elevado como 64.7% dos respondentes teve um efeito de memória fraca porque não fez os devidos esforços no estudo para dominar o vocabulário e a gramática, como consequência das suas próprias atitudes e comportamentos negativos na aprendizagem de LE(português).

Em suma, consideramos que os fatores da falta de motivação para aprender, a falta de integração na vida local e a relutância em rever com frequência as aulas para consolidar o conhecimento são os problemas comuns para os alunos chineses, afigurando-se como um obstáculo no caminho para a aprendizagem/ aquisição de português (L3).

3.5.18. Os progressos de aprendizagem de LE(português)



Quadro 6. Autoavaliação sobre as dificuldades na aprendizagem de LE(português)

RESPOSTAS
一步步学就慢慢好起来了(Passo a passo, vai ficar melhor.)
很久不碰葡语了(Não toco em português há Muito tempo.)
学习兴趣不强烈 惰性强(O interesse pela aprendizagem não é forte,tem uma forte inércia.)
口语表达能力还不足(A capacidade de expressão oral não é suficiente.)
与人交流太少, 以后要多与人沟通(Há muito pouca comunicação com as pessoas, então devemos comunicar com as pessoas mais no Futuro)
自己信心不够(Não tenho confiança suficiente.)
性格内向, 不喜欢与陌生人交流, 导致口语进展缓慢(A personalidade é muito introvertida, não gostam de comunicar-se com estranhos, resultando em lento progresso do inglês oral.)
保持学习的习惯, 尤其是语言的学习(Manter os hábitos de aprendizagem, especialmente a aprendizagem de línguas)
Resposta inválida
坚持(isistir)
学习资源丰富(Os recursos de aprendizagem rica)
Resposta inválida
兴趣不高(O meu interesse não é muito alto.)
缺乏交流伙伴和词汇量的补充较少(Falta de parceiros de comunicação e o sulemento de vocabulário é menor)
语言组织方面有困难(Há dificuldades na organização linguística)
枯燥的 需要重复练习 (É chato, preciso de repetição.)
成绩还行(O registro acadêmico foi mais ou menos bem.)
学习过程良好(O processo é mais ou menos bem)
就很一般(mais ou menos)
难 没有语言天赋(É difícil, sem o talento linguístico)
我在生活中, 会经常使用葡语与人沟通(Na minha vida, uso sempre o português para comunicar-me com as pessoas.)

应用葡语的地方少(O português raramente é utilizado)
No
积累 (Acumulação)
相比于其他语种 比较好学(Comparando com outras línguas, é mais fácil de aprender)
在词汇量方面尚有欠缺(Ainda há falta de vocabulário).
接触葡语时间短(O contacto com o português é demasiado curto)
兴趣(O interesse)
No
按部就班(Seguir a ordem prescrita)
Resposta inválida
Resposta inválida
口语和听力欠缺 不敢走出去(Falta de oral e ouvido, não se atreva a sair.)
主动学习.进步较快(Aprendizagem activa. Tem o progresso rápido)

A partir do Quadro 6, podemos ver claramente que 41.18% não está muito confiante quanto às coisas estarem a correr bem, respondendo mais ou menos, uma percentagem de 50% diz que na sua aprendizagem de LE(português) as coisas estão a correr bem e 2.94% assume que as coisas estão a correr mal. É gratificante que 5.88% deles ainda pensem que o seu progresso na aprendizagem é muitíssimo bem. Quer o progresso seja bom ou mau, tem as suas próprias razões. De acordo com a resposta à pergunta anterior, sabemos que cerca de 6% das pessoas pensam que o processo da aprendizagem é muito simples e corre bem. A partir da lista de razões específicas da tabela acima, podemos ver que algumas respostas optimistas e confiantes indicam que eles estão interessados em aprender português, e a aprendizagem ativa pode fazer muitos progressos rapidamente. Isto também verifica a nossa pesquisa anterior sobre a importância do interesse na aquisição de línguas.

Os alunos apresentam a explicação de que têm um bom desempenho académico, mas não explicam a sua aprendizagem a partir da perspectiva da prática. E alguns alunos apresentam a confusão e as dificuldades sobre as dificuldades de comunicação e conversa provocadas pela má iniciativa de aprendizagem e falta de confiança, a outra

parte da resposta obteram umas soluções melhores. Por exemplo, alguns alunos pensam que a sua capacidade de expressão oral não é suficiente, a comunicação com outros é demasiado pequena, a auto-confiança não é alta, introvertida, não gostam de se comunicar com estranhos, resultando nos progressos lentos na oralidade. Quase todos os principiantes chineses enfrentam este problema. Inclui a falta de parceiros de comunicação, a falta de complemento de vocabulário, as dificuldades na organização linguística e a falta de integração de campo em português. Na vida, devem atrever-nos a comunicação com os outros, nunca percam de todas as oportunidades de comunicação, e praticam tanto quanto possível para alcançar o propósito de compensar as deficiências. Na solução para este problema, podemos referir-nos à experiência de L1 ao aprender L2. A maior semelhança entre L2 e L3 tornará a aprendizagem desta última menos difícil. Por exemplo, vamos usar palavras inglesas em vez de palavras desconhecidas na comunicação portuguesa, associar palavras semelhantes com memória e assim por diante. Como a exposição de L3 mencionada anteriormente, as influências de uma L2 são mais notadas na produção de uma L3 se a língua tiver sido usada há pouco tempo. O efeito do uso recente, segundo o autor, pode ser propiciado por qualquer contacto recém-estabelecido com a L2, seja este evidenciado em termos de produção ou de percepção.

Além disso, os alunos de LE(português) pensam que os seus interesses em aprender não são fortes, e a sua inércia é muito intensa, eles não vão tomar a iniciativa de aprender por um longo tempo. Há também muitas pessoas que se sentem entediadas porque precisam de praticar repetidamente. De facto, é muito simples cultivar o seu interesse. Em comparação com outras línguas, o português não é uma língua difícil de aprender, o seu sentido de alegria e satisfação é suficiente para se encorajar e se tornar a sua motivação para aprender. O resto das pessoas pensam que o vocabulário é relativamente contado e o tempo de contacto é curto, e a aprendizagem só pode ser atingida através da acumulação lenta, não com pressa.

4. Considerações finais sobre os dados mais relevantes do estudo empírico

De acordo com os resultados da pesquisa mostrados no Gráfico 6.1, mais 50% estudaram o inglês na escola por mais de cinco anos, assim quase todos os inquiridos aprenderam inglês. Não importa como adquiriram o inglês, a aprendizagem a longo tempo desta língua germânica irá permitir-lhes ter os métodos básicos de aprender L2 e

as competências de estudar uma (L3).

Combinado com os dados no Gráfico 7, podemos analisar que os respondentes atribuem uma grande importância ao desempenho da memória (91.18%) e ouvido (88.24%), e o papel da capacidade de comunicação (64.71%) não pode ser subestimado assim, depois de termos adquirido uma segunda língua, não há dúvida sobre a melhoria da nossa capacidade audio-visual. Em consequência disso, podemos afirmar que a aprendizagem de L3 na China deve continuar a ser desenvolvida com base na educação bilíngue. Dominar o conhecimento plurilingue de duas ou mais línguas permitirá, efetivamente, aos estudantes dominar mais competências linguísticas, promovendo assim a aprendizagem da L3. Esta facilidade é fornecida através da transferência antecipada de conhecimentos prévios (L1 e L2) para a língua estudada L3 (Herdina & Jessner, 2002). Além disso, os alunos de L3 podem desenvolver as suas próprias visões autónomas sobre a aprendizagem com base na sua experiência de aprendizagem anterior. Quando os estudantes acordam para a proximidade de estrutura entre a L1 e a L2, uma transferência de linguagem de L2 positiva ocorrerá, tendo um impacto sobre a aprendizagem de L3.

No ensino de línguas estrangeiras na China, pode dizer-se que os métodos de ensino inerentes têm vantagens e desvantagens, mas é óbvio que a consciência da língua estrangeira é muito forte quando os estudantes são adultos. Muitas crianças aprendem 26 letras quando nem se lembram de fonema chinesa. Como estamos familiarizados a enorme dificuldade com as línguas europeias, dominar o português que é relativamente semelhante com o inglês, sem dúvida, ajuda-nos-rá a aprender português facilmente.

Em primeiro lugar, acreditamos que aprender inglês (L2) pode cultivar a consciência e as estratégias de aprendizagem. Na fase da educação básica na China, as principais tarefas do currículo inglês são estimular e cultivar o interesse dos estudantes em aprender esta língua europeia, construir a auto-confiança dos estudantes, formar os bons hábitos de aprendizagem e as estratégias de aprendizagem eficazes, desenvolver a capacidade de aprendizagem autónoma e espírito de cooperação, lançar uma boa base para a sua aprendizagem ao longo da vida. A estratégia de aprendizagem é a garantia de melhorar a eficiência da aprendizagem e de desenvolver a capacidade de aprendizagem autónoma. A aplicação das estratégias de aprendizagem deve ser estreitamente combinada com o cultivo da capacidade de aprendizagem autónoma, consolidando sempre as competências de aprendizagem de outras novas línguas. A formação desta consciência não é igual com a consciência de metalinguagem formada ao aprender a

língua materna. Isto também se verifica nos resultados experimentais dos estudiosos mencionados no ponto (2.3). Na aquisição da terceira língua, os estudantes tendem a obter mais transferência linguística a partir da segunda língua que tem um maior efeito psicológico sobre eles (Suisse,2010,2016).

De acordo com o método de ensino ajustado, o ensino audio-visual utiliza os auxílios visuais para ensinar na língua-alvo e realiza o diálogo e a discussão sobre um determinado tema, poderá ser fructífero na aprendizagem contextualizada de línguas. Este método, baseado nas teorias relevantes da aquisição da L2, podendo ser aplicado em L3, enfatiza a imitação, a repetição e a formação de hábitos relacionados com a linguagem. Sob a influência deste tipo de ambiente de ensino, as capacidades dos estudantes de compreender, ouvir e falar, que são as mais preocupadas pelos estudantes, foram treinadas. Além disso, outros materiais intuitivos de ensino podem tornar o ensino mais dinâmica e interessante. Nesta base, os alunos em contato com uma nova língua, especialmente uma língua semelhante ao inglês, será mais confortável na aprendizagem de línguas. Muitos assuntos estão longe de ser fáceis de concretizar. Do ponto de vista dos estudantes, como aprender bem o português está a enfrentar muitos problemas. Mas como mostrado no Gráfico 6, a maioria das pessoas experimenta o poder de inglês na aprendizagem de português. A questão que se coloca e é mais problemática consuste no enorme vocabulário de língua portuguesa.

Num mundo cada vez mais globalizado, o inglês desempenha um papel de liderança na aprendizagem. No entanto, não é difícil encontrar muitas palavras com ortografia semelhante em duas línguas com base na aprendizagem de inglês (L2), o que economiza muito tempo e energia para compreender e lembrar o significado das palavras. Além disso, a similaridade da gramática melhora muito a eficiência da aprendizagem da gramática portuguesa e o grau de semelhança na pronúncia ajuda as pessoas a adaptar-se rapidamente para completar com a pronúncia que é diferente do chinês. Tudo isto pode ser atribuído à transferência positiva da segunda língua, que também se pode dizer que provém da aplicação da comunalidade entre as línguas,

Mesmo no processo cognitivo, a pronúncia de português e de inglês são semelhantes, comparativamente ao chinês. Por isso, tem de ser dito que o aluno chinês tem menos dificuldade em aprender a pronúncia portuguesa, porque a sua ortografia é muito semelhante à que em chinês, pinyin (a letra chinesa). Isto ajuda um iniciante a pronunciar uma nova palavra de forma simples e correta. Aliás, o conhecimento de pinyin também pode permitir que os alunos adquiram através de fonemas léxicos sem

professor. Por exemplo, ao aprender uma nova língua estrangeira, as pessoas geralmente acham que aprender uma pronúncia estranha é difícil. No entanto, a partir dos dados apresentados pela Gráfico 12, podemos ver que apenas 11.7% de pessoas pensam que a pronúncia é difícil de aprender no início da aprendizagem portuguesa. Por exemplo o Gráfico 8 mostra, também, que apenas 2.94% de pessoas querem se concentrar em aprender a pronúncia. Pode ser visto a partir disto que, na premissa de que os estudantes chineses dominam a sua língua materna, a pronúncia de português não é muito difícil para os estudantes chineses. A maioria das pessoas pode ler as palavras portuguesas da forma como eles soletram em chinês: Depois de dominar as habilidades de pronúncia de todas as letras, elas podem facilmente soletrar qualquer palavra, que é o mesmo caso em aprender chinês.

Importa sublinhar que na aprendizagem de inglês não podemos fazer isso porque as regras de pronúncia das letras são várias e, por isso, não é fácil pronunciar uma palavra de forma correta pela pronúncia de letras unicamente. Em chinês, podemos ler qualquer palavra desde que nos lembremos da pronúncia das pinyin. Este fenómeno leva ao resultado que apenas um número muito pequeno de pessoas pensa que a pronúncia portuguesa é difícil, como mostrado no Quadro 7. Ainda em relação ao Gráfico 8, este também mostra que quase ninguém conta que a pronúncia de aprendizagem é indispensável porque é fácil para eles. Além disso, não se pode duvidar da importância da consciência de metalinguagem na aquisição da terceira língua. Como Nagy e Anderson apontaram em 1995, a consciência de metalinguismo é a consciência e a aplicação da estrutura da linguagem. A primeira língua dos estudantes é um elemento importante na aquisição da segunda e da terceira língua, porque a base da compreensão da língua estrangeira é o conhecimento, a inteligência, a capacidade e a experiência da sua língua materna, que é uma espécie de efeito de promoção. eles usarão conscientemente ou subconscientemente a língua materna, o que pode ajudar os alunos a compreender melhor as características formais e as pragmáticas da língua-alvo. Mesmo que, por vezes, a conversão entre a língua materna e a língua-alvo não seja inteiramente correcta, não se pode dominar a língua-alvo tão rapidamente e com tanta precisão sem a capacidade de análise abrangente, discriminação comparativa, recomendação e capacidade de julgamento da língua materna. O papel da língua materna é especialmente proeminente na expressão da capacidade de comunicação da língua, o que também pode explicar porque é que os estudantes cuja língua materna é romena são normalmente melhor em falar português do que outros estudantes. Além

disso, os linguistas geralmente acreditam que as palavras na primeira língua são muito benéficas na promoção da compreensão do significado das novas palavras na língua-alvo e rapidamente associando as palavras desconhecidas. Através do conhecimento da língua materna, o significado da linguagem já existe na mente das pessoas. Para as mesmas pessoas, quando eles entendem o significado de L3, elas podem conectá-lo com o significado semântico da sua língua materna, e encontrar os pontos de conhecimento semelhantes na sua memória para atraí-los para fora, onde o conhecimento anterior (L1) ainda aparece, assim a aprendizagem torna-se mais fácil. Além disso, ao aprender português, tornou-se uma medida ordinária e comum rotular as palavras com pinyin e associar a interpretação chinesa. Pode-se ver que toda a linguagem de uma pessoa desempenha um papel significativo na aprendizagem de línguas estrangeiras.

No fim, esperamos que este estudo tenha explicado, de certo modo, as percepções dos alunos chineses sobre o seu processo da aprendizagem de português (L3), depois de inglês (L2). Ditas percepções poderão de alguma forma ajudar os professores de PLE para compreenderem como os alunos chineses mobilizam o seu conhecimento anterior no processo de aprendizagem de português (L3). Isso tem uma grande importância no ensino focado no aluno, isto é, no seu perfil linguístico, e nas características cognitivas específicas, tal como se consta na literatura especializada em didática das LE.

Referências bibliográficas

Antony, H. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 255-259.

Deacon, S. H, Chen, X., Luo, C & Ramirez, G. (2013). Beyond language borders: orthographic processing and word reading in Spanish-English bilinguals. *Journal of Research in Reading*, 36, (1), 58-74.

Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459-484.

Bizarro, R. (org.) (2008). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas*. Porto: Areal Editores, S.A.

Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 8-29). Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner, (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 8-29). Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G (2005). Interlanguage transfer and function words. *Language Learning*. 55(3), 379-414.

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer in competing linguistic systems in the multilingual mind. In: J. Cenoz; B. Hufeisen U. & Jessner (Eds.). *Cross-linguistic Influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.

Diaz, B., Baus, C., Escera, C. & Sebastián-Galles, N. (2008). Brain potentials to native phoneme discrimination reveal the origin of individual differences in learning the sounds of a second language. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 105, (42), 16083-16088.

Dufva, M., & Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20, 329-348.

Engel de Abreu, P. & Gathercole, E (2012). Executive and phonological processes in second-language acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 104, (4), 974-986.

Falk, Y. (2012). *Gingerly studied transfer phenomena in L3 Germanic syntax. The role of the second language in third language acquisition*. Utrecht: LOT Publications.

Fouser, Robert J. (1995). Creating the Third Self: Pragmatic Transfer in Third Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 15, 49-58.

Gillon, G. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. New York: Guilford Press Anthony.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.

Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hufeisen, B. (2000). A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 209-229). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hu, C.F. (2013). Predictors of reading in children with Chinese as a first language: a developmental and cross - linguistic perspective. *Reading and Writing*. 26,163–187.

Instituições de investigação científica da comissão de línguas estatais (2019) 澳門助推中国葡语教学大发展. *Macau promove o desenvolvimento do ensino português na China*. Recuperado de: <http://yyzk.shyywz.com/ltt/message!detailMessage.do?id=ce2d2a89-eb2c-4577-8b86-863eea07fb87>

Jacoby, H., A. Goldstein, A., & Faust, M. (2011). Electro-physiological correlates of speech perception mechanisms and individual differences in second language attainment. *Psychophysiology*, 48, 1516-1530.

Jeon, E. H. (2011). Contribution of morphological awareness to second-language reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95, (2), 217-235.

Jingyuan, F. (2012). A influência da língua materna e da segunda língua na aprendizagem de francês como segunda língua estrangeira, Dissertação do Mestrado. Universidade de Heilongjiang: China.

Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language acquisition. *Language Awareness*, 8, (3-4), 201-209.

Kahn-Horwitz, J. Shimron, J., & Sparks, R. L. (2005). Predicting foreign language reading achievement in elementary school students. *Reading and Writing*, 18, 527-558.

Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Direct and indirect roles of morphological awareness in the English reading comprehension of native English, Spanish, Filipino, and Vietnamese speakers. *Language Learning* 64 (4), 1170-1204.

Miguel, N. M. (2012). Grapho-morphological awareness in Spanish L2 reading: how do learners use this metalinguistic skill?. *Language Awareness*, 21, (1-2), 197-213.

Liang L., & Chen, B. (2013). 元语言意识对第二语言习得的影响及其与其他因素的交互作用 *A influência da consciência metalinguística sobre a aquisição da segunda língua e a sua interação com outros factores*. Recuperado de: <https://www.doc88.com/p-1913030963821.html>

Luo Y., & Dong G. (2011). 视听说教学在第二语言习得中的功能 *A função do ensino audio visual oral na aquisição de segunda língua*. Recuperado de: <http://www.doc88.com/p-9012353247573.html>

Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1995). Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages. *Illinois Technical Reports*, 618, 1-7.

Nassaji, H., & Geva, E. (1999). The contribution of phonological and orthographic processing skills to adult ESL reading: Evidence from native speakers of Farsi. *Applied Psycholinguistics*, 20, 241-267.

Odlin, T., & Jarvis S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism* 1(2), 123-140.

Pasquarella, A., Chen, X., Lam, K., Luo, Y. G., & Ramirez, G. (2011). Cross-language transfer of morphological awareness in Chinese-English bilinguals. *Journal of Research in Reading*, 34, (1), 23-42.

Pinto, J. (2012). A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlinguísticas. In A. García Benito, & I. Ogando (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y la Lusofonia (SEEPLU)* (pp. 217-239). Cáceres: SEEPLU / CILEM / LEPOLL.

Ramirez, G., Chen X., Geva, E., & Luo, Y. G. (2011). Morphological awareness and word reading in English language learners: Evidence from Spanish-and Chinese-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 32, 601-618.

Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In E. Kellerman, & M. Sharwood-Smith (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 150-162). Oxford: Pergamon.

Selinker, L. (1992 [1972]). La interlengua. In J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 79-101). Madrid: Visor.

Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1995). Metalinguistic awareness and literacy acquisition in different languages, *Illinois Technical Reports*, 618, 1-7.

Schiff, R. & Calif, S. (2007) Role of phonological and morphological awareness in L2 oral word reading. *Language Learning*, 57, (2), 271-298.

Share, D. L., & Stanovich, K. E (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1-57.

Sparks, R. L. (2004). Orthographic awareness, phonemic awareness, syntactic processing , and working memory skill in hyperlexic children . *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 359- 386.

Sparks, R., & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 77, (3), 289-302.

Suisse, A. (2010). Análise da transferência na aprendizagem do português como L3 por alunos marroquinos. *Línguas 2010: Pontes, portas, janelas, espelhos e redes* (pp. 31-45). Arolingu@as. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Suisse, A. (2011). Os desafios do ensino-aprendizagem do português como terceira língua estrangeira no contexto universitário marroquino. *Magrigeria*, 4, 169-184.

Suisse, A. (2016) *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de Aveiro

Suisse, A, & Andrade, A.I. (2018). Fatores relevantes na apropriação de uma terceira língua: importância para o conhecimento do professor de língua estrangeira. *As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros* (pp. 9-30). AROLÍNGUAS. FLUP e-DITA.

Suisse, A. (2020). *A Influência Interlinguística na Aprendizagem de uma Segunda e Terceira Línguas*. Aveiro: UA Editora.

Susan, R., Ohberg, A., Grawberg, M. & Heyding, J. (2003). Phonological awareness and phonemic perception in 4 – year – old children with delayed expressive phonology skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 463-471.

Wei, T., & Ning, X. (2012) *国内三语习得研究综述 A revisão dos estudos nacionais sobre aquisição de línguas terceiras*. Recuperado de: <https://wenku.baidu.com/view/793692280066f5335a8121f0.html#>

Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19, (3), 295-333.

Yanni, J. (2009). O papel do chinês e do inglês na aquisição francesa- Um estudo empírico sobre os erros na escrita francesa dos estudantes chineses de curso de inglês, Dissertação de Mestrado, Universidade Dalian de Tecnologia: China.

Yeong, S. H. M., & Liow, S. J. R. (2012). Development of phonological awareness in English-Mandarin bilinguals: A comparison of English-L1 and Mandarin-L1 kindergarten children”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 111-126.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO NA UNIVERSIDADE DE AVEIRO

As perceções dos alunos chineses sobre a aprendizagem do português como terceira língua

1、

Sexo:

MASCULINO

FEMININO

2、

Idade:

3、

Língua materna:

Chinês/Mandarim

Chinês/Cantonês

Chinês/Outra

Outra _____

4、

Profissão/Ocupação:

- Estudante(ainda não está a trabalhar)
- Trabalhar na China
- Trabalhar nos outros países
- Outros _____

5、

Se estar a trabalhar, o que é a sua ocupação? (" No "para não tem)

6、

Agora o seu nível de língua portuguesa é:

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

7、

Línguas estrangeiras que conhece:

- I.Português
- II.Inglês
- III.Francês
- IV.Alemão

- V.Espanhol
- VI.Japonês
- VII. Outra, indique qual _____

8、

Tempo de aprendizagem das Línguas Estrangeiras (indique-as I, II, III, IV, V, VI, VII, Qual e quanto tempo):

- Menos/igual ano _____
- Menos/igual dois anos _____
- Menos/igual três anos _____
- Menos/igual quatro anos _____
- Menos/igual cinco anos _____
- Mais/igual cinco anos _____

9、

Onde e como aprendeu a língua a partir da pergunta anterior:

10、

Na sua opinião, julgue o grau em que os seguintes fatores são indispensáveis para aprender uma língua:

	mais indispensável	mais ou menos	menos indispensável
a memória	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
não ser tímido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

a inteligência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a confiança em si próprio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o desejo de aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
os benefícios Da aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ter bom ouvido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o nível cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a capacidade de comunicar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gostar das culturas relacionadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11、

Se você aprender uma língua que não seja o português, será útil para a sua aprendizagem portuguesa? Essa língua ajudará a aprender o português? Se a resposta for sim, onde se aparece? Especifique em que aspectos, tais como pronúncia, ordem de palavras, gramática, etc.

12、

Para aprender português o que é indispensável é estudar:

- A pronúncia
- A gramática
- O vocabulário
- A compreensão de oral
- Outro _____

13、

Em estudar o português costuma:

- ler livros, jornais ou revistas
- Ouvir música, rádio
- Ver televisão
- Procura o manual de gramática e vocabulário e o livro de instruções
- Exercícios de escrita
- Outro _____

14、

Fora das aulas, quando é que usa o português:

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente

15、

O que acha mais importante na aprendizagem de uma língua? (Escolhe só uma opção) :

- Compreender de oral
- ler
- Comunicar e falar
- Escrever
- Gramática
- Linguística
- Cultura

16、

Que dificuldades encontrou no processo de aprendizagem da pergunta anterior :

17、

Quando começou a estudar português onde tinha mais dificuldade :

- Em compreender o professor
- Em regras de pronúncia
- Na organização da frase
- Em compreender o significado Das Palavras e frases e a língua e cultura envolvidas
- Outro _____

18、

As dificuldades continuam a ser as mesmas:

- Sim, o que é que mudou:) _____

- Não

19、

Qual é a parte em processo de aprendizagem que ache mais difícil?

Indique,por favor: _____

Porquê? _____

20、

As características do português na sua ideia (as várias opções):

- fácil
- difícil
- prático
- raro
- regular e simples
- complexo
- abundante
- pobre
- outras _____

21、

Usa o português em que situações:

- No convívio com os amigos (ou os conhecidos) fora ou dentro do local de trabalho
- No trabalho e relacionado com a área profissional

- Nas aulas
- Na família de acolhimento
- Nos supermercados, bancos e outros locais públicos
- Outro _____

22、

Aprende português porque :

- Acredita-se que o multilinguismo é útil
- Quer ser tradutore outras profissões afins
- Quer viver em Portugal, no Brasil, ou outros países que falam português
- Outro _____

23、

Na sua aprendizagem as coisas correram:

- MUITÍSSIMO BEM
- Bem
- Mais ou menos
- Mal

24、

Por favor, explica o motivo da pergunta acima referida:

Obrigadíssima pela sua participação!

