



LI ZHUO

**Estudo de Expressões Idiomáticas
no Âmbito do Ensino de Português na China**



LI ZHUO

**Estudo de Expressões Idiomáticas
no Âmbito do Ensino de Português na China**

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 da Prof.^a Doutora Wang Suoying, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho a todos pelo incansável apoio. Obrigado.

O júri

Presidente

Prof. Doutor Carlos Manuel Ferreira Morais
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Maria Teresa Murcho Alegre
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Wang Suoying
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Gostaria de agradecer de forma sincera a todos aqueles que me apoiaram durante a realização do presente trabalho.

À minha Professora Wang Suoying, pela orientação, disponibilidade e paciência no meu processo de aprendizagem do português e de realização desta dissertação.

Aos professores do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro que me ajudaram a alcançar uma posição mais elevada no meu percurso académico.

Aos meus pais, pelo encorajamento e confiança ao longo de toda a minha vida.

Ao meu melhor amigo Zhu Zhixin, sempre disposto a dar-me uma ajuda não só na aprendizagem do português, como também na minha vida quotidiana em Portugal.

A todos os amigos que participaram neste trabalho, pela colaboração e contribuição.

À minha namorada Li Simin, pelo amor, suporte, compreensão, simpatia e tolerância. A companhia dela ao longo destes últimos dois anos faz-me imensamente feliz.

Muito obrigado a todos!

Palavras-chave

expressão idiomática, comunicação intercultural, alunos chineses, ensino de português como língua estrangeira.

Resumo

As expressões idiomáticas desempenham um papel importante na comunicação intercultural, pois não só transmitem os conhecimentos linguísticos, como também revelam os valores culturais fundamentais duma comunidade linguística, constituindo uma componente importante e indispensável da matéria do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira para desenvolver as competências da comunicação intercultural dos falantes fora da comunidade linguística.

No entanto, no ensino de Português Língua Estrangeira na China, as expressões idiomáticas não são devidamente valorizadas tanto por docentes como por discentes.

A presente dissertação analisa as principais dificuldades dos alunos chineses em relação ao uso e à compreensão das expressões idiomáticas portuguesas e propõe algumas soluções concretas para o seu ensino e aprendizagem nos cursos de Português Língua Estrangeira na China, de modo a dar uma pequena contribuição para a melhoria das competências dos aprendentes chineses na comunicação intercultural entre o mundo chinês e o mundo português.

Keywords

Idiomatic expression, intercultural communication, Chinese students, teaching Portuguese as a foreign language.

Abstract

Idiomatic expressions play an important role in intercultural communication, as they not only transmit linguistic knowledge, but also reveal the fundamental cultural values of a linguistic community, constituting an important and indispensable component of the subject of teaching and learning a foreign language to develop the intercultural communication skills of speakers outside the linguistic community.

However, in the teaching of Portuguese as a Foreign Language in China, idiomatic expressions are not properly valued by both teachers and students.

This dissertation analyzes the main difficulties of Chinese students in relation to the use and understanding of Portuguese idiomatic expressions and proposes some concrete solutions for their teaching and learning in Portuguese as a Foreign Language courses in China, in order to make a small contribution to the improvement of Chinese learners' skills in intercultural communication between the Chinese world and the Portuguese world.

Índice

Índice de Gráficos.....	iii
Lista de Acrónimos.....	iv
Capítulo I - Introdução	1
1.1 Justificações e objetivos	1
1.2 Metodologia de investigação.....	3
1.2.1 Pesquisa bibliográfica e webgráfica.....	3
1.2.2 Instrumentos de recolha de dados	4
1.2.2.1 Questionário	4
1.2.2.2 Entrevista	7
1.3 Estrutura do trabalho	8
Capítulo II - Enquadramento teórico	8
2.1 Breve estudo de cultura e língua	8
2.1.1 Definição de cultura.....	8
2.1.2 Definição de língua.....	9
2.2 Língua e cultura: um par interligado	13
2.3 Comunicação intercultural	16
2.4 Introdução de fraseologia	18
2.4.1. A fraseologia segundo os autores relevantes.....	19
2.4.2. As unidades fraseológicas	20
2.5 A definição de expressão idiomática	20
2.5.1 Traços característicos de Els	22
2.5.2 Tipologia de EIs	27

2.6 Fraseologia em chinês	28
2.7. Conclusão do estudo comparativo entre as EIs em português e as EIs em chinês....	32
Capítulo III - EIs para desenvolver as competências da comunicação intercultural..	35
3.1 A importância de ensinar as EIs nas aulas de português aos falantes chineses.....	35
3.2 O ensino das EIs nas aulas de PLE a alunos chineses.....	39
3.2.1 Descrição e análise dos questionários.....	40
3.3 Entrevista ao informante-chave.....	62
3.4 A estratégia para o ensino das EIs aos alunos chineses.....	64
3.4.1 Lista das EIs ao serviço a alunos chineses.....	64
Capítulo IV - Conclusão.....	66
4.1 Considerações finais.....	66
4.2 Língua, Cultura e Intercultura	66
4.3 Propostas para melhorar o ensino e a aprendizagem das EIs.....	67
Referências bibliográficas.....	69
Anexo I - Questionário	73
Anexo II - Entrevista	81
Anexo III - Lista Bilingue de EIs Portuguesas.....	84

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idade.....	41
Gráfico 2 - Género.....	42
Gráfico 3 - O tempo de aprendizagem de português.....	42
Gráfico 4 - O nível de proficiência na língua portuguesa.....	43
Gráfico 5 - O contacto com o português fora da sala de aula.....	44
Gráfico 6 - Se “sim”, de que modo?.....	44
Gráfico 7 - Costuma falar português fora da sala de aula?.....	45
Gráfico 8 - Se “sim”, com que tipo de falante comunica?.....	45
Gráfico 9 - Conhece bem EIs do português?.....	46
Gráfico 10 - Se “sim”, onde aprendeu as EIs?.....	47
Gráfico 11 - Já alguma vez aprendeu as EIs na sala de aula?.....	48
Gráfico 12 - Se “sim”, qual é a sua opinião acerca da aprendizagem das EIs?.....	48
Gráfico 13 - Já alguma vez encontrou dificuldades em compreender as EIs?.....	49
Gráfico 14 - Quais são as suas dificuldades quando tem contacto com as EIs?.....	50
Gráfico 15 - Costuma usar as EIs na oralidade ou na escrita?.....	51
Gráfico 16 - Se “sim”, em que situação usa as EIs?.....	52
Gráfico 17: Considera que as EIs são importantes para o desenvolvimento das competências comunicativas?.....	52
Gráfico 18: Para compreender melhor uma expressão idiomática portuguesa, é necessário informar-se dos seus valores culturais escondidos?.....	53
Gráfico 19: Para uma melhor comunicação intercultural em contextos culturais diferentes, acha que as EIs podem desempenhar um papel importante?.....	54
Gráfico 20: Tem vontade de aprender mais expressões idiomáticas nas aulas de português?.....	55

Lista de Acrónimos

CAPLE = Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira

EI = Expressão Idiomática

EIs = Expressões Idiomáticas

PL = Língua Portuguesa

PLE = Português Língua Estrangeira

QECR = Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

UF = Unidade Fraseológica

UFs = Unidades Fraseológicas

Capítulo I - Introdução

1.1 Justificações e objetivos

A escolha do estudo de expressões idiomáticas ao serviço do ensino de português na China como tema desta dissertação foi determinada pela crescente interação entre a China e o mundo lusófono nestas últimas duas décadas. Ao nível da comunicação política e económica, verifica-se um aprofundamento da parceria estratégica entre a China e os países de língua portuguesa, acompanhando um reforço contínuo da conexão entre os países. No domínio de comércio, a China tornou-se um dos parceiros mais importantes de quase todos os países lusófonos.

Perante a crise económica global, os vários países podem embarcar no comboio de alta velocidade do desenvolvimento da China e aproveitar as vantagens fornecidas pela economia chinesa. Em termos de investimento, os canais de financiamento entre a China e os países lusófonos são muito diversificados. O Brasil, Angola e outros países de língua portuguesa tornaram-se, sem dúvida, mercados importantes para as empresas chinesas que pretendem desenvolver os seus negócios internacionais.

Neste contexto, o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira revelam-se cada vez mais relevantes, pois os chineses que sabem falar português são, neste momento, insuficientes para cumprir a gigantesca tarefa de comunicação entre o mundo chinês e o mundo lusófono. Esta comunicação de grande escala abrange os domínios da política, economia e cultura, sendo este o motivo pelo qual o ensino do português está em ascensão na China, com um número crescente de cursos universitários de português destinados a nativos de chinês, totalizando, neste momento, mais de cinco dezenas.

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação* (doravante referido como QECR), as competências comunicativas consistem em:

“Um conjunto de competências gerais apropriadas como, por exemplo, o conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nesta

comunidade e na própria sociedade do aprendente), as capacidades interculturais (que medeiam entre as duas culturas), a competência de aprendizagem e as capacidades práticas do quotidiano e da competência de realização.” (QECR, 2001, p.219)

Portanto, a aprendizagem de uma língua não se baseia apenas em dominar as regras gramaticais e o vocabulário necessário porque o uso da língua deve ser pragmático e funcional para concretizar as competências comunicativas na realidade social.

Neste sentido, a fim de adquirir e melhorar as competências comunicativas, aprender uma língua exige também um conhecimento profundo da cultura que a rodeia, pois, como todos sabemos, uma língua é um meio de comunicação que vai evoluindo ao longo do tempo, sendo inevitavelmente influenciada pela cultura. Partindo desta assunção, constatamos que as expressões idiomáticas (EIs) constituem um instrumento linguístico que concretiza a união entre a língua e a cultura e que ajuda os aprendentes a melhor entender a cultura que transportam, visto que elas representam uma das partes mais interessantes da cultura e o resumo de experiências quotidianas duma comunidade linguística, sendo uma parte integrante indispensável da riqueza linguística e cultural de um povo. Na nossa modesta opinião, as EIs representam uma das formas linguísticas mais pragmáticas no dia-a-dia, na medida em que ajudam a adquirir competências comunicativas interculturais por parte dos universitários chineses na sua aprendizagem da língua portuguesa, razão pela qual escolhemos para o tema e título deste trabalho *Estudo de Expressões Idiomáticas no Âmbito do Ensino de Português na China*.

No entanto, verifica-se uma série de dificuldades no processo de compreensão e aprendizagem das EIs por parte dos discentes chineses, resultantes de várias práticas adotadas no ensino de português na China, tais como não incluir a componente das EIs no plano curricular dos cursos de português, não dar a devida atenção à ligação cultural entre as duas línguas, não preparar exercícios específicos para treinar alunos de níveis diferentes, para além de ignorar a influência da língua materna sobre os chineses na sua aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE). Ainda a propósito desta última questão, convém lembrarmos que, ao aprenderem uma nova língua, os discentes costumam estabelecer um

conjunto de conexões entre ela e a sua língua materna, à procura de semelhanças e diferenças entre elas, o que deve ser levado em devida consideração quando se fala sobre o ensino de português na China.

Com base nas justificações acima mencionadas e com o intuito principal de melhorar as competências comunicativas interculturais dos discentes chineses, pretendemos alcançar os seguintes objetivos concretos e faseados ao longo deste trabalho: através de uma abordagem sobre o relacionamento entre a língua, a cultura e a intercultural, justificar a importância de incluir as EIs no ensino de PLE a chineses; através de uma breve apresentação sobre as “unidades fraseológicas” e uma análise comparativa entre as EIs portuguesas e as EIs chinesas, perceber sobretudo as diferenças entre as EIs das duas línguas e identificar as dificuldades com as quais se deparam os chineses na sua aprendizagem; através de uma análise pormenorizada dos resultados do inquérito, conhecer o status-quo da aprendizagem de EIs no âmbito do ensino de PLE na China e detectar as falhas nessa prática, tentando apresentar algumas propostas específicas que visem ajudar os discentes chineses neste aspeto, incluindo sugestões para planos curriculares, modelos de exercícios adequados e uma lista bilingue português/chinês das EIs, ao serviço dos discentes chineses.

1.2 Metodologia de investigação

Com a finalidade de garantir o rigor científico deste trabalho de investigação, recorreremos à pesquisa bibliográfica e webgráfica e ao inquérito realizado por questionário e por entrevista para o efeito, para a abordagem do tema central em questão.

1.2.1 Pesquisa bibliográfica e webgráfica

Cervo et al. (2007) afirma que a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. (Cervo et al., 2007, p.61)

Diversas fontes relacionadas com o tema da dissertação são utilizadas, analisadas e referenciadas: documentos escritos, livros, dissertações existentes, revistas e dicionários relacionados com a área temática das EIs.

Durante a pesquisa, procurámos analisar os conceitos relacionados com a cultura e as EIs das duas línguas, os traços característicos relevantes e as tipologias das EIs, a fim de fazer uma breve análise contrastiva entre as EIs da língua portuguesa e da língua chinesa. Esta parte de pesquisa bibliográfica serve como enquadramento teórico da nossa dissertação.

1.2.2 Instrumentos de recolha de dados

Quanto à escolha de uma maneira adequada para concretizar a nossa pesquisa, vamos citar Carrancho (2005):

“Para ser bem-sucedido em uma pesquisa, o pesquisador depende muito da qualidade dos instrumentos que utiliza para coletar os dados em sua investigação, isto é, como se levantam informações para uma pesquisa, quais os tipos de instrumentos mais comumente utilizados.”
(Carrancho, 2005, p.88)

Portanto, para obter resultados mais confiáveis e completos, o presente trabalho recorre a dois instrumentos de recolha de dados: questionário e entrevista. No entanto, a pesquisa foca-se no questionário realizado via Internet, tendo a entrevista o objetivo de recolher informações complementares ao questionário, de modo a aperfeiçoar o presente trabalho de investigação.

1.2.2.1 Questionário

De acordo com Gil (1999), o questionário,

“Constitui, hoje, uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais (...) como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações

vivenciadas, etc.” (Gil, 1999, p.125)

Em baixo estão exibidas as principais vantagens da pesquisa de questionário:

- a) Como os questionários podem ser enviados por via online, podemos atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam espalhadas por diferentes áreas geográficas.
- b) Garantir o anonimato da resposta.
- c) Não expõe os investigadores à influência das opiniões e ao aspeto pessoal do entrevistado. (Gil, 1999, p.125)
- d) Permite que as pessoas respondam quando lhes for mais conveniente.

No entanto, essa pesquisa também tem as suas limitações:

- a) Não garante que a maioria das pessoas irá preenchê-lo e devolvê-lo, o que pode resultar numa redução substancial da representatividade da amostra.
- b) Exclui indivíduos que não sabem ler e escrever, o que pode levar a distorções significativas dos resultados da investigação em alguns casos.
- c) Caso o participante não consiga entender corretamente as instruções e as perguntas colocadas, o questionário online pode impedir o participante de receber ajuda.

Pesando os benefícios e as limitações que um questionário revela, consideramos que os benefícios tornam esta técnica bastante adequada ao presente trabalho. As limitações do questionário podem ser reduzidas por certos tratamentos especiais na sua elaboração e utilização, como por exemplo apresentar o questionário em português e em chinês, para facilitar o seu entendimento por parte dos participantes chineses, e recorrer a todos os meios possíveis para promover o inquérito junto do público-alvo, explicando-lhe a importância e o objetivo da pesquisa, a fim de angariar mais participantes.

Em linha com estas considerações, esta dissertação usa o questionário como um método de pesquisa fundamental para desenvolver a nossa pesquisa prática, tendo sido elaborado um questionário (cf. Anexo I) destinado ao nosso público-alvo.

● **Teste-piloto do questionário**

A fim de assegurar o rigor científico da pesquisa, é necessário efetuar a distribuição de um teste-piloto a alguns representantes do nosso público-alvo. O objetivo do teste-piloto é verificar se o questionário tem confiabilidade, validade e operabilidade suficientes.

Nesta perspetiva, antes de termos distribuído os questionários formais, fornecemos um questionário preliminar a quatro alunos chineses, dos quais, dois tinham experiência de estudar no estrangeiro e outros dois, não. Com base nos dados recolhidos no teste-piloto, melhorámos uma série de detalhes do questionário, culminando na produção da sua versão final, a ser usada nesta pesquisa.

● **Aplicação do questionário a alunos chineses**

Note-se que quanto maior for o tamanho da amostra, maior objetividade e precisão mostrarão os dados. Consequentemente, se um inquérito envolver apenas alunos de uma universidade, com as mesmas condições no âmbito académico, os dados recolhidos serão muito limitados, tornando os resultados do inquérito menos convincentes.

Neste sentido, o nosso inquérito envolveu 88 alunos chineses de PLE pertencentes a seis universidades, sendo três universidades portuguesas e três universidades chinesas.

Das universidades portuguesas, onde se incluem a Universidade de Aveiro, a Universidade de Lisboa e a Universidade de Minho, participaram mestrandos da edição 2018 e da edição 2019, com pelo menos 4 ou 5 anos de aprendizagem de português.

Das três universidades chinesas, onde se incluem a Universidade de Estudos Internacionais de Jilin, a Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian e a Universidade de Línguas Estrangeiras de Zhejiang, participaram alunos da edição 2017, com pelo menos três anos e seis meses de aprendizagem do português.

Um dos objetivos dessa pesquisa era identificar as diferenças entre os cursos de português ministrados em diferentes estabelecimentos, de modo a encontrar alguma inspiração no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem das EIs.

A nossa pesquisa foi realizada num contexto mundial de pandemia Covid-19, pelo que

o questionário foi distribuído e recolhido via internet, de modo a evitar os contactos físicos desnecessários.

E os resultados do inquérito foram tratados com recurso ao Microsoft Excel, visto que o programa permite apresentar os resultados de maneira gráfica e precisa.

1.2.2.2 Entrevista

A entrevista no âmbito do presente trabalho foi realizada por meio de vídeo conferência. Tratou-se de uma conversa com uma leitora de português sobre o plano curricular do ensino de português, tendo sido abordada a questão das EIs e apresentadas sugestões para melhorar a situação atual. Este procedimento visava recolher informações complementares ao questionário.

A leitora é da Universidade de Estudos Internacionais de Jilin e o seu nome não foi revelado neste trabalho, por forma a preservar a sua privacidade pessoal.

1.3 Estrutura do trabalho

A presente dissertação encontra-se segmentada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo funciona como Introdução, apresentando justificações, objetivos e metodologia da pesquisa.

O segundo capítulo abordará conceitos e definições relacionados com a matéria, servindo de referencial teórico para fundamentar o presente trabalho.

O terceiro capítulo visa salientar a importância de incluir a componente das EIs no plano curricular de PLE destinado a discentes chineses. Nesta órbita, será apresentado um inquérito sobre as EIs na perspetiva da comunicação interlingual e intercultural, bem como a análise dos resultados do inquérito, composto pelo questionário e pela entrevista.

Na última parte do presente trabalho, serão feitas algumas considerações finais sobre a nossa pesquisa, com o objetivo de reforçar o papel das EIs no ensino de PLE a chineses, ao serviço do desenvolvimento das competências da comunicação intercultural dos alunos chineses.

Capítulo II - Enquadramento teórico

2.1 Breve estudo de cultura e língua

2.1.1 Definição de cultura

Tendo a nossa dissertação o objetivo de promover a competência de comunicação intercultural através da análise de expressões idiomáticas, consideramos que é importante sabermos primeiro como se define o termo “cultura”.

De acordo com Kramsch (1998), a língua é uma das principais formas de representação da cultura, pois o uso habitual da língua é deixado pelos nossos antepassados e pode ser encontrado em qualquer língua, não apenas no português e no chinês. Por outras palavras, a língua é portadora da cultura, representando a essência de um forte sabor nacional e uma marcante conotação cultural.

A análise sobre várias definições de cultura mostra que existem basicamente duas visões contraditórias sobre o seu significado, sendo uma clássica e a outra moderna. Conforme a definição clássica, “cultura é usada para contrastar com barbárie, que repousa em última análise sobre a conceção clássica do que constitui excelência, em arte, literatura, costumes e instituições sociais”¹. (Lyons, 1981, p.301) Essa visão da cultura como civilização e progresso humano avançado foi adotada por pensadores do Iluminismo do século XVIII, mas é veementemente contestada e criticada hoje.

Hoje em dia, as pessoas tendem a aceitar o sentido antropológico deste termo, isto é, a cultura é empregue sem qualquer referência crítica à “qualidade estética ou intelectual da arte, literatura, instituições de uma sociedade particular, etc”. (Lyons, 1981, p.302)

Tylor, antropólogo britânico, foi pioneiro na observação da cultura com um olhar moderno, apresentando em 1871, em *Primitive Culture*, como definição de cultura “o conjunto complexo que inclui o conhecimento, a crença, a arte, a moral, o direito, o costume e todos os outros hábitos ou capacidades adquiridas pelo Homem enquanto membro da sociedade”². Nesta definição de Tylor, considerado o pai do conceito moderno de cultura,

¹ A tradução é nossa.

² Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom: Tylor, Edward Burnett, Sir, 1832-1917: Free Download, Borrow, and Streaming: Internet Archive, consultado em 20/05/2021; a tradução é nossa.

foi-nos passada, claramente, a seguinte mensagem através das palavras “adquiridos” e “membro da sociedade”: Para o Homem, a cultura não é algo inato, mas algo adquirido socialmente, o que, na nossa modesta opinião, ajuda-nos a perceber a obrigatoriedade de aprender a cultura transportada pela língua estrangeira, no contexto sociolinguístico.

A cultura vai-se adaptando ao desenvolvimento das sociedades existentes, constituindo um fenómeno histórico, uma vez que qualquer sociedade tem uma cultura própria que se pode adaptar e evoluir ao ritmo do desenvolvimento material e imaterial. A cultura tem uma grande dimensão ideológica que não está apenas intimamente ligada às circunstâncias políticas e económicas, mas que também influencia a sociedade e o estilo de vida globalmente. (José, 1996, p.7-11)

Galisson estabeleceu uma diferença entre “cultura erudita e cultura partilhada”. Para este autor, a cultura erudita refere-se sobretudo à arte, história, literatura, etc., sendo uma cultura-ostentação, enquanto a cultura partilhada, entendida também como cultura popular, não se ostenta e não é uma glória para ninguém, pois pertence a todos e aproxima as pessoas ajudando-as a viver juntas. Como exemplo de cultura partilhada, Galisson propôs nos anos 80 o conceito de “lexicultura”, chamando atenção para a cultura transportada pelas palavras, consideradas como “passagens privilegiadas da cultura”. (Galisson, 1984, p.57-58)

Todas estas teorias servem para fundamentar a nossa premissa de que as EIs refletem valores culturais.

2.1.2 Definição de língua

As definições de língua não são difíceis de encontrar: Sapir (1921), Bloch & Chomsky (1957), Hall (1976) e Robins (1979) já citaram algumas delas. Cada definição tem a sua característica própria, por isso, todas são justificáveis quando consideradas em relação ao campo de interesse do autor e aos métodos de pesquisa. Na verdade, um exame integrado de várias definições é bastante revelador quanto às características fundamentais da língua.

Em virtude disso, as principais propriedades da língua podem ser resumidas da seguinte forma:

1. A língua é dual, arbitrária e produtiva

A língua é dual. De acordo com Lyons (1982, p.20), “by duality is meant the property of having two levels of structures, such that units of the primary level are composed of elements of the secondary level and each of the two levels has its own principles of organization.” Concretamente, podemos entender que uma língua pode ser analisada em dois níveis: o nível inferior de sons sem significado na forma falada (fonemas) e o nível mais alto de unidades com significado (morfemas); e os morfemas são combinados sistematicamente entre si e de várias maneiras para formar palavras e frases sem fim. Por outras palavras, as letras formam palavras, as palavras formam frases, e assim por diante. Não há limite para a construção de novas palavras, frases e discursos. A dualidade da língua é uma propriedade necessária sem a qual a língua não pode satisfazer a necessidade humana de comunicação. A dualidade também constitui a base para outras características da língua: arbitrariedade e produtividade.

A noção da arbitrariedade da língua está relacionada com a conexão entre a forma de uma palavra e o seu significado. “A grande maioria das palavras em todas as línguas não são onomatopoeias: A conexão entre a sua forma e o seu significado é arbitrária, porque dada a forma, ela não pode prever o significado, dado o significado, a forma não pode ser prevista.” (Lyons, 1981, p.19) Por um lado, a arbitrariedade torna a língua mais flexível e adaptável e, por outro lado, torna-a mais difícil de se aprender.

Intimamente associada à dualidade e arbitrariedade, existe uma outra propriedade da língua: produtividade. Todos os sistemas de língua permitem que os seus utilizadores construam e entendam infinitas declarações que eles nunca ouviram ou leram antes.

As três propriedades básicas da língua anteriormente referidas: dualidade, arbitrariedade e a produtividade coexistem e interagem de várias maneiras, ajudando a estabelecer uma relação estreita entre a língua e a cultura, e a levar em conta a diversidade cultural.

2. A língua é um sistema comportamental.

A língua é, antes de tudo, um sistema de símbolos que pode ser estudado analiticamente. Mas este sistema “of itself is purely abstract, in that it has no physical existence”, but “is actualized on particular occasion in the language behavior of individual members of the language community”. (Lyons, 1981, p.10) Assim, a aprendizagem de uma língua representa, na verdade, o estudo e a aprendizagem do comportamento dessa língua baseada no sistema de língua. Esta visão é defendida por muitos linguistas, entre os quais, Saussure (1916) que enfatizou o caráter social dos sistemas de língua. Embora os sistemas de língua possam ser estudados independentemente dos seus correlatos psicológicos ou sociológicos, no que se refere à linguística tradicional, o estudo do sistema de língua não é de toda uma tarefa da linguística. Em relação ao ensino de línguas, o objetivo é usar a língua em contextos sociais reais, e o comportamento da língua, e não o sistema de língua abstrato, deve ser a principal preocupação.

3. A língua tem formas faladas e escritas

Não existe nenhuma dúvida controversa de que a língua pode ser escrita e falada. O que tem sido discutido no estudo e aprendizagem de língua é que no caso de uma língua falada ser desleixada e fora do padrão, não valerá a pena ser aprendida. Até ao início do século XX, a linguística tradicional e o ensino tradicional de línguas preocuparam-se exclusivamente com a língua da literatura e muito desconsideradamente com a língua falada. Felizmente, com o desenvolvimento da linguística aplicada no século XX, essa interpretação distorcida da língua falada mudou constantemente, e, hoje em dia, é geralmente aceite que a língua falada seja mais básica do que a língua escrita. Isso não ocorre apenas por a língua falada ser mais importante para a comunicação quotidiana, mas também por a língua falada representar a base da língua literária e da troca de ideias. Assim sendo, o ensino de línguas focou-se principalmente no ensino de formas faladas que estão evidente e intimamente relacionadas com o contexto social.

4. A língua tem variedades

“A língua muda de três maneiras principais: ao longo do tempo, no espaço e no contexto social.” (Holmes, 1992, p.20) A variação ao longo do tempo é a variação diacrónica, sendo temas de estudo da mudança de língua, por exemplo, o português antigo, o português médio e o português moderno. A variação sincrónica, como variação no espaço físico e social, é frequentemente chamada de dialeto regional e/ou dialeto social. Esses dialetos pressupõem uma forma padrão que é falada por emissores de rádio e televisão e que é ensinada nas escolas. A distinção entre essas variedades da língua é importante porque um aluno de línguas estrangeiras deve ser exposto tanto à forma padrão quanto às suas variedades, especialmente as sincrónicas, para aprender a ser versátil no uso da língua em situações do mundo real. Esses três tipos de variação estão inextricavelmente ligados, pois a evolução da língua ao longo do tempo é baseada em dialetos regionais e sociais.

5. A língua é estilisticamente variável

Além das três variações acima mencionadas, há uma outra dimensão de variação: a variação estilística. A mesma informação pode ser transmitida de várias maneiras, dependendo de quem está a emitir, para quem está a ser dirigida e para onde está a ser enviada. A ocasião e o contexto afetam a escolha do estilo por parte dos produtores de mensagens, estilo esse que é, muitas vezes, decidido pelo grau de formalidade, classificado como formal, neutro, informal e íntimo. Escolher um estilo adequado a cada mensagem produzida constitui uma parte importante do uso correto e eficaz de uma língua.

6. A língua é biológica e cultural

O Homem é caracterizado pelo seu sistema de língua. Nenhum outro animal possui uma ferramenta semelhante. Isso ocorre porque os seres humanos têm uma capacidade inata de aquisição da língua que lhes permite aprender a compreender e produzir enunciados, sendo a língua, nesse sentido, biológica. No entanto, para que uma criança consiga adquirir a língua da sua comunidade, não basta ter apenas a habilidade inata, pois é preciso garantir que a

criança não seja privada de um ambiente sociolinguístico. O processo de aquisição da língua por parte das crianças coexiste com o seu processo de socialização. Por outras palavras, as crianças adquirem simultaneamente a língua e a cultura. Portanto, a propriedade biológica e a propriedade cultural não podem ser consideradas em separado, pois são intimamente interdependentes.

A língua pode ter muitas outras propriedades que ajudam a refletir a sua natureza. As diversas propriedades acima identificadas e abordadas servem ao propósito desta tese, pois têm uma implicação comum de que a língua está intrinsecamente relacionada com a cultura.

2.2 Língua e cultura: um par interligado

A apresentação das características da língua e da cultura na secção anterior mostra um relacionamento íntimo entre elas, reconhecido por todos, sem controvérsia. O que tem gerado discussões académicas refere-se ao grau e às maneiras pelas quais uma influencia a outra. A nosso ver, a abordagem desse relacionamento afetará inevitavelmente a prática de ensino de línguas e culturas estrangeiras. Uma sociedade é sempre referida como um perfil duma cultura, o que implica a ocupação de uma posição central na sociedade por parte da cultura. Este valor específico da cultura é claramente manifestado na língua, ou seja, a língua é uma manifestação da cultura, outro fenómeno característico de uma sociedade.

O bom senso das pessoas é fundamental para a compreensão da importância da cultura para a língua, mas o impacto desta na cultura tende a ser esquecido. A língua é intrínseca à interação humana. Halliday (1978) identifica sete funções da linguagem instrumental, regulatória, interacional, pessoal, heurística, imaginativa e informativa. Embora isto não seja uma lista completa, é o suficiente para mostrar que a língua é usada para refletir a cultura de várias maneiras. Sem a língua, é impossível que as informações culturais sejam acumuladas e transmitidas. A publicidade constitui um excelente exemplo do uso da língua para esclarecer a realidade. E o Confucianismo e o Cristianismo são heranças preciosas divulgadas no mundo inteiro, de geração em geração, por meio da comunicação oral e de

livros escritos. Goodenough (1981, apud Samovar e Porter, 1995) resume a importância da língua para a cultura de uma forma muito eloquente:

“A língua, portanto, permite às pessoas comunicarem o que fariam se tal e tal acontecesse, organizarem as suas experiências em categorias abstratas e expressarem pensamentos nunca antes falados. A moralidade, a religião, a filosofia, a literatura, a ciência, a economia, a tecnologia e inúmeras outras áreas do conhecimentos e crenças do ser humano, assim como a habilidade de aprender e manipular todas elas, dependem desse tipo de comunicação a nível superior³.” (Samovar e Porter, 1995)

Sapir (1958) e Whorf (1956) são outros dois estudiosos de renome que atribuem uma grande importância ao efeito da língua na cultura. Eles defendem que a língua determina o pensamento e a visão de mundo, e que a cultura e o pensamento dependem da língua. Com base no argumento de Sapir sobre a língua, Whorf, um aluno deste, após um estudo metódico, apresentou a famosa Hipótese Sapir-Whorf (SWH). A ideia central do SWH é que a língua funciona, não simplesmente como um dispositivo para relatar experiências, mas também, e mais significativamente, como forma de definir a experiência dos seus falantes / emissores. Whorf (1956) resume a hipótese da seguinte forma:

“The background linguistic system (in other words, the grammar) of each language is not merely a reproducing instrument for voicing ideas but rather is itself the shaper of ideas, the program and guide for the individual’s mental activity, for his analysis of impressions, for his synthesis of his mental tock in trade. Formulation of ideas is not an independent process, strictly rational in the old sense, but is part of a particular grammar and differs, from slightly to greatly, as between different grammars. We dissect nature along lines laid by our native languages. The categories and types that we isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds and this means largely by the linguistic system in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and

³ A tradução é nossa.

ascribe significance as we do, largely because we are parties to an agreement to organize it in this way an agreement that holds through our speech community and is codified in the patterns of our languages. The agreement is, of course, an implicit and unstated one, but its terms are absolutely obligatory; we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees.” (Whorf, 1956, p.212)

Esta citação ilustra bem a visão de Sapir e Whorf sobre o determinismo da língua, que, logo após sua publicação, recebeu veementes ataques e críticas. Embora seja geralmente admitido que o determinismo da língua é muito extremo e absoluto, a outra versão do SWH é amplamente aceite: “A língua, em certa medida, afeta os padrões de pensamento das pessoas e da sua percepção e interpretação da natureza.” Por outras palavras, “línguas diferentes moldam o nosso pensar de modos diferentes. Uma língua influencia aspectos da percepção ou da cognição.”⁴

Uma outra teoria que reflete o efeito da língua na cultura é a visão da língua como uma semiótica social. Esta visão sustenta que a língua desempenha um papel decisivo no processo de socialização da criança.

“No desenvolvimento da criança como ser social, a língua desempenha um papel relevante. A língua é o principal canal através do qual os padrões de vida são transmitidos a ela e é ensinado a agir como um membro de uma 'sociedade' no meio de vários grupos sociais, tais como a família, o vizinho e assim por diante; e a adotar a sua 'cultura', os seus modos de pensamento, a ação, a sua crença e os seus valores ... Tudo isso ocorre por meio da língua. São os usos quotidianos mais comuns da língua que servem para transmitir, à criança, as qualidades essenciais da sociedade e da natureza do ser social.”⁵ (Halliday, 1978, p.36)

Posteriormente, Ochs Elinor reforçou essa visão ao introduzir a noção de socialização da língua de Bambi e Elinor (1986). Segundo essa perspetiva, considera-se que a língua é indispensável para a aquisição, transmissão e desenvolvimento da cultura.

⁴ [Sapir-Whorf, linguagens de programação e startups de tecnologia \(manualdousuario.net\)](http://manualdousuario.net), consultado em 15/05/2021.

⁵ A tradução é nossa.

Merece ser lembrado o conceito de “lexicultura” defendido por Galisson e apresentado na secção 2.1.1 deste trabalho. O ser humano, ao adquirir a língua, adquire simultaneamente o valor cultural que ela transporta, sobretudo na parte das unidades lexicais.

Concluindo, a cultura, no seu sentido lato, permeia todos os aspetos da sociedade. A língua, como uma das partes importantes da sociedade, é moldada e condicionada pela cultura. O falar e o compreender de uma língua ocorre sempre num contexto sociocultural, pelo que a língua só ganha vida quando funciona nesse contexto. Para além disso, os fatores culturais constituem o principal ímpeto para a evolução da língua.

Por outro lado, a língua é mais do que um veículo de comunicação e uma personificação da cultura. Ela influencia a cultura moldando os padrões de perceção e do pensamento e ajudando-nos a programar as ideias. Ela é uma pedra angular da cultura que, por sua vez, é aprendida através da língua. As pessoas usam a língua para receber, armazenar, manipular e gerar símbolos.

A língua, como parte da cultura e portadora da cultura, é um instrumento único, simples e mágico que possibilita que as pessoas compartilhem os seus estados interiores com as outras. Essa relação de interdependência entre língua e cultura leva a um corolário de que a aprendizagem de línguas e a aprendizagem da cultura estão intrinsecamente conectadas. Esta lei tem sido comprovada pela prática usual de aprendizagem da língua materna no processo de socialização, revelando-se um desafio sério na área de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para salientar a importância do ensino da cultura no ensino de línguas estrangeiras, a próxima secção será dedicada a uma breve análise da comunicação intercultural.

2.3 Comunicação intercultural

Os seres humanos consideram-se especialistas na comunicação linguística entre eles, praticada desde o início da história da Humanidade. Eles pensam que sabem quais são os problemas de comunicação e como vão resolvê-los.

Infelizmente, muitas das coisas relacionadas com a comunicação, que os seres humanos consideram óbvias, levam a uma comunicação ineficaz, sobretudo quando se trata de uma comunicação com membros de outras culturas ou grupos étnicos. Perante esta situação, é preciso termos conhecimentos suficientes sobre a competência comunicativa intercultural.

A comunicação intercultural tem sido o tema de investigação de académicos desde os anos 1960. Samovar e Porter (1985) definiram o contacto intercultural como “ocorrendo apenas quando o criador da mensagem é de outra cultura”. Para Collier e Thomas (1988) a competência comunicativa intercultural verifica-se entre indivíduos que se descrevem como culturalmente distintos. Essa competência é tipicamente expressa em três níveis: cognitivo, emocional e organizacional (Kim, 1980), que podem ser descritos em termos de inteligência, motivação e aptidões. Isso implica que diferentes formas de informação podem ser usadas para moldar a competência. A maturidade cultural requer, então, a compreensão da sociedade e das regras de comunicação.

No entanto, que conhecimento e quais aptidões constituem essa competência?

Embora tenha sido considerável a pesquisa feita sobre o significado e a conceptualização da competência comunicativa intercultural (Ruben, 1976; Hawes e Kealey, 1981), não se chegou, ainda, a um acordo sobre uma definição concreta. É amplamente aceite que a formalidade e a eficácia são dois fatores importantes na tomada de decisões num contexto intercultural. Uma estratégia eficaz é aquela que alcança metas, objetivos ou incentivos valiosos a baixo custo. A adequação desta garante que leis, tradições, regras e normas sociais da relação não sejam comprometidas. Esses padrões duplos, ao se comunicarem entre as culturas, são essenciais para conceituar a competência comunicativa intercultural.

2.4 Introdução de fraseologia

Como o elemento nuclear da nossa dissertação refere-se às expressões idiomáticas, constituídas por meio da combinação de diversos termos, ou unidades fraseológicas, consideramos que o estudo da fraseologia deve ser introduzido neste trabalho. Em outros

termos, para uma melhor compreensão sobre as EIs, vale a pena debruçarmo-nos primeiro sobre as unidades fraseológicas e a fraseologia, considerando a sua abordagem uma base teórica desta investigação.

A fraseologia começou a ser estudada no século XIX. Segundo Burger et al. (2007), o linguista francês Charles Bally (1951) definiu, pela primeira vez, unidades fraseológicas (UFs) como combinações fixas de palavras. O estudo da fraseologia é uma área bastante controversa, e a discussão deste assunto tem aumentado ao longo do tempo, com interesses constantemente renovados. Apesar de existirem bastantes estudos académicos sobre a fraseologia, alguns estudiosos continuam a lamentar que ela não tenha sido suficientemente investigada.

2.4.1. A fraseologia segundo alguns autores relevantes

Os elementos linguísticos que seleccionámos para o foco deste trabalho, no âmbito de aprendizagem de línguas estrangeiras, são expressões idiomáticas e frases criadas, ou seja, unidades fraseológicas que devem ser definidas no seu campo de estudo, a fraseologia.

Na verdade, o estudo da fraseologia relaciona-se com sequências fixas, compostas por mais de duas palavras, chamadas de "unidades fraseológicas". Elas formam um variadíssimo conjunto, que se distingue pela fixação dos seus constituintes, conforme frases diferentes.

De acordo com as definições distintas recolhidas através da pesquisa em dicionários, a fraseologia é classificada, de uma forma geral, em linguística, como a formação de frases em uma determinada língua. Conforme o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), a fraseologia define-se como o “estudo ou compilação de frases feitas a partir de um determinado idioma; frase ou expressão cristalizada, cujo significado geral não é literal; frase feita, expressão idiomática (por exemplo, cair como um patinho), ligadas às áreas da gramática, lexicologia / lexicografia e linguística.”

Seguidamente, Ortíz Alvarez (2002) referiu que:

“A fraseologia é considerada como um património linguístico de grande valor, onde se manifesta a visão do mundo, os costumes populares e a tradição. No entanto, infelizmente, o

grau de desenvolvimento da teoria fraseológica ainda é insuficiente. [...] os linguistas não parecem ter chegado a um acordo acerca das unidades de estudo da fraseologia e escolhido o termo para se referir a elas, também não unificam critérios na hora de classificar essas expressões.” (Ortíz Alvarez, 2002, p.179-180)

Segundo a teoria de Rey (2004, p.115), geralmente, a fraseologia é conhecida como um estudo específico em referência à combinatória fixa, o que simboliza um grupo de palavras fixo, que não permite a substituição de nenhum dos seus elementos por outro, tais como expressões idiomáticas, frases criadas, locuções fraseológicas, fórmulas de rotina, colocações fixas de palavras, refrãos e outras parémiás, os quais possuem propriedades comuns, por exemplo, pluriverbalidade, ficção de componentes, idiomaticidade, iconicidade da sequência fixada e repetição no discurso e institucionalidade.

2.4.2. As unidades fraseológicas

As unidades fraseológicas (UFs) constituem o foco da pesquisa em Fraseologia. Com base em Zuluaga (1980, p.16-19), as unidades fraseológicas são todas as construções linguísticas formadas por combinação fixa de duas ou mais palavras. Em linha com o desenvolvimento dessa ideia, Corpas Pastor (1996, p.20) define as unidades fraseológicas como “unidades lexicais, formadas por mais de duas palavras gráficas no seu limite inferior situando-se o seu limite superior no nível da frase composta”.

No entanto, foi Bally (cf. 1951, apud Wang, 2012, p.14) quem descreveu duas categorias de fraseologia do ponto de vista estilístico e semântico, conforme o grau de fixação a diferir entre elas:

- a) Séries fraseológicas ou agrupamentos usuais (*séries phraséologiques ou groupements usuels*)
- b) Unidades fraseológicas (unités phraseologiques) (cf. Bally, 1951)

Submetidas a uma análise comparativa, recorrendo à descrição do autor, a primeira categoria apresenta combinações livres, sendo a sua fixação relativa e transitória, o que

permite que os novos elementos entrem e os elementos constituintes saiam, enquanto a segunda categoria revela uma fixação absoluta e indecomponível.

Por sua vez, Zuluaga (1980) sugere uma classificação de fraseologia de acordo com duas perspetivas: a característica interna (fixação e idiomacidade) e o valor semântico-funcional, ou seja, funções sintáticas e estruturação gramatical.

Quando se trata de características internas, Zuluaga (1980) divide as UFs em três grupos com base no seu grau de idiomacidade:

- a) expressões fixas com menos grau de idiomacidade, mostrando significado literal;
- b) expressões semi-idiomáticas fixas que são consideradas idiomáticas, embora não possuam um grau completo de idiomacidade;
- c) expressões fixas idiomáticas, que possuem um grau total de idiomacidade.

Em termos do valor semântico-funcional, Zuluaga (1980) salienta que, para além da estrutura gramatical, as unidades fraseológicas possuem funções sintáticas no discurso. Segundo o autor, encontram-se dois grupos de expressões fixas:

- a) locuções, como expressões equivalentes a unidades lexicais, usadas no discurso após a sua combinação com outros componentes e divididas em quatro tipos, nomeadamente locuções nominais, adnominais, adverbiais e verbais.
- b) enunciados fraseológicos, capazes de constituir por si só um enunciado completo, o que é exemplificado pelos provérbios.

2.5 A definição de expressão idiomática

As expressões idiomáticas representam uma parte essencial da comunidade linguística e na secção anterior deste trabalho, as EIs são consideradas todas como UFs com uma característica de idiomacidade.

De acordo com Hobeika-Chakroum (Hobeika-Chakroum, 1995, p.68), “idiomacidade contém uma imagem que pode refletir modos de vida, tradições, costumes, eventos ou representações específicas a que esta língua pertence.”⁶ Como resultado, a ideologia dum

⁶ A tradução é nossa.

sociedade pode ser encontrada nas EIs da sua língua. Estas têm sido transmitidas ao longo do tempo, encontrando-se presentes na mente dos falantes, que as usam quase sem querer no seu discurso. Para um melhor esclarecimento do conceito de EIs, apresentamos, a seguir, algumas definições de diferentes autores.

Segundo o *Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa* (1965), o termo EIs é definido como “expressões próprias, peculiares a determinada língua. São construções sintáticas que revelam o cunho característico do idioma.” (Bueno, 1965, p.1842)

Ortíz Alvarez (2002) descreve EIs nas seguintes palavras:

“Entendemos por expressão idiomática a combinação (sintagma) metafórica de traços característicos próprios que se cristalizou pelo uso e frequência de emprego (passando da individual para a social) numa determinada língua, apoiada na sua tradição cultural. Do ponto de vista estrutural, ela representa uma lexia indecomponível e é constituída por mais de uma palavra. Do ponto de vista semântico, o significado dos seus elementos constituintes não corresponde ao sentido geral do todo, o sentido global do conjunto não é igual à somatória das suas partes; portanto, a interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos seus elementos.” (Ortíz Alvarez, 2002, p.199)

O linguista americano Hockett (apud Nogueira, 2008, p.48) fornece uma conceção mais original ao argumentar que “toda a forma gramatical em cujo sentido não se possa inferir a partir de sua estrutura é uma expressão idiomática”.

Com base nos conhecimentos dos autores supracitados, constatamos que as EIs, como parte de combinações linguísticas, são formadas ao longo do tempo, podendo as EIs regionais também apresentar características particulares com forte sabor cultural duma sociedade a que pertencem.

Ao nível da linguística, as EIs não podem ser traduzidas palavra a palavra. Por outras palavras, o significado das EIs não é interpretado de modo literal como as suas palavras mostram separadamente.

A partir destas orientações dos autores supra citados, pretendemos continuar a completar um melhor esclarecimento no sentido de aperfeiçoar o nosso trabalho, exemplificando as propriedades internas das EIs.

2.5.1 Traços característicos das EIs

Levando em consideração as características das EIs, adotámos as propostas de Zuluaga (1980) e Corpas Pastor (1996), as quais abordam tanto as suas características ao nível da estrutura interna como o seu significado semântico prático.

As características internas serão apresentadas nesta secção, de modo a sermos orientados para uma maior especialização no domínio do ensino e estudo das EIs.

Fixidez

Esse traço característico distintivo é frequentemente conhecido por outros nomes: estabilidade (cf. Klare, 1986; Vilela, 2002), e indecomponibilidade sintática (cf. Xatara, 1998). Essas palavras, com alguma diferença, descrevem geralmente aquelas frases já reproduzidas, sem que o seu sentido seja alterado pelos seus falantes. Depois de a expressão ter sido criada e adotada por membros de uma comunidade linguística, ela passa por um processo de cristalização. Os falantes vão aprender e repetir sem a decompor nos elementos constituintes.

Porém, Ortíz Alvarez (2000) reconhece que existem variações sob várias formas, morfológicas, lexicais ou por extensão, isto é, em EIs a adição de uma palavra ou a troca de uma palavra por outra variável pode ser feita desde que não seja comprometido o seu sentido real e global. Ou seja, as variações ou as alterações são aceites e possíveis apenas quando elas não alterem o sentido das EIs envolvidas.

Conforme a abordagem de Zuluaga (1980), entendemos que a fixidez pode ser das categorias gramaticais, da ordem dos componentes e do inventário dos componentes, para além da fixidez transformativa.

Vamos esclarecer o assunto com alguns exemplos de Rebelo e/ou Vilela, citados por Polónia (2009, p.27-31).

I. Fixidez das categorias gramaticais

A EI “abrir os cordões à bolsa” no sentido de “gastar dinheiro” não pode ser alterado para “abrir os cordões ao saco”, devendo manter os componentes lexicais e semânticos originais. Mas é permitida a variação “alargar os cordões à bolsa”, através de um sinónimo, para exprimir a mesma ideia.

Do mesmo modo, “vender gato por lebre”, que significa “enganar os clientes vendendo coisas falsificadas ou de qualidade duvidosa”, não pode ser substituído por “vender gatos por lebres”, alterando o número singular dos dois substantivos para o plural. Mas é permitida a variação “comprar gato por lebre”, no campo lexical, através de um antónimo, para significar “ser enganado”.

Mais um exemplo neste aspeto: “não ter papas na língua” pode ser substituído por “sem papas na língua”, com alteração do verbo para preposição, a exprimir o mesmo sentido.

II. Fixidez na ordem dos componentes:

“Ir de cavalo para burro”, no sentido de “passar para uma situação ou estatuto pior do que aquele em que se estava”, não se pode alterar para “ir de burro para cavalo”.

III. Inventário dos componentes:

“Dar uma mãozinha” não pode ser alterado para “dar mãozinha”, suprimindo um componente.

De igual modo, “ficar nas nuvens” não pode ser mudado para “ficar muito nas nuvens”, adicionando um componente.

IV. Fixidez transformativa:

“Não pregar olho”, na voz ativa, não pode ser mudado para “o olho não foi pregado (por alguém)”, na voz passiva.

Importa-nos lembrar que o número de componentes que podem ser modificados é muito reduzido. Para além disso, de acordo com Ortíz Alvarez (2000, p.141), algumas expressões idiomáticas permitem a adição de elementos sem afetar a sua definição, o que indica que eles são relativamente estáveis.

Segundo Zuluaga (1980, p.109), essas variantes não podem modificar o significado da expressão, sendo quase iguais em termos de forma e conteúdo.

Idiomaticidade

A idiomaticidade é conhecida como um traço necessário das expressões idiomáticas, e é usada em sentido estrito na análise de expressões idiomáticas, referindo-se à diferença entre os sentidos interno e externo de uma palavra idiomática. O termo de idiomaticidade é descrito como “o traço semântico próprio de certas construções linguísticas fixas, cujo sentido não pode ser estabelecido a partir dos significados dos seus componentes, nem do da sua combinação”. (Zuluaga, 1980, p.122)

De acordo com Vilela (2002), ao interpretarmos as EIs enunciadas por falantes de outras comunidades linguísticas, a sua compreensão é sempre uma barreira para os falantes fora destas comunidades, uma vez que as EIs não são entendidas literalmente palavra a palavra.

Adicionalmente, a idiomaticidade, segundo Tagnin (2005), pode ocorrer em maior ou menor grau, de forma absoluta ou parcial, sendo expressões totalmente idiomáticas aquelas em que nenhum dos constituintes contribui com o seu significado para o significado total da expressão. Por exemplo: a expressão *falar pelos cotovelos* pode refletir uma idiomaticidade parcial, uma vez que o sentido literal do verbo *falar* é preservado. Em contraste, *bater as botas* representa uma idiomaticidade total.

Opacidade

A opacidade costuma estar relacionada com a idiomaticidade das EIs e refere-se à carência de transparência que elas revelam. Somente seria possível interpretá-las se se tivesse o sentido da sua convencionalidade, o que garante que o recetor deverá entender o significado da palavra na sua totalidade e perceber de que forma esta pode ser usada, a partir do que os falantes dessa língua já entenderam.

Entendemos que a opacidade revela-se no campo semântico, em maior ou menor grau, na proporção paralela da idiomaticidade, isto é, a idiomaticidade total representa uma opacidade total sem transparência, enquanto a idiomaticidade parcial, uma opacidade parcial, com maior ou certa transparência.

Sentido figurado

Se as pessoas não conseguirem entender o sentido figurado, não serão capazes de entender as EIs, o que também causará confusão. A definição de sentido figurado, em comparação com o sentido literal, pode ser entendida como um significado posterior, ou seja, um afastamento do significado original da expressão.

Ortíz Alvarez (2000, p.145) afirma que quando uma expressão idiomática permite a existência de um sentido literal, perde a sua autonomia e comporta-se como uma estrutura não idiomática. Contudo, para que isso aconteça, “a expressão idiomática deve obedecer às regras sintáticas das estruturas não idiomáticas, e os valores semânticos dos constituintes devem corresponder à representação do mundo real”

Assim, entendemos que a expressão *abrir os olhos* fornece um sentido literal e um sentido figurado e, conseqüentemente, os falantes nativos e os falantes estrangeiros revelam uma diferença na sua compreensão. O sentido figurado de uma expressão idiomática deve ser entendido num determinado contexto comunicativo. As metáforas funcionam como uma fonte dos sentidos figurados, que adiante explicaremos melhor.

Convencionalidade

De acordo com Tagnin (1989), as EIs demonstram duas características importantes: idiomaticidade e convencionalidade. A compreensão deste último termo é paradigmaticamente relevante para adquirirmos os conhecimentos sobre o âmbito social-linguístico, uma vez que no nível social, precisamos de saber quando devemos dizer algo corretamente num contexto comunicativo, e no nível linguístico devemos saber como o dizer.

A autora enfatiza a importância dos três níveis de convencionalidade: sintaticamente, pragmaticamente e semanticamente.

O nível sintático é governado por três critérios: a combinalidade, a ordem e a gramaticalidade.

O nível pragmático envolve duas coisas que podem ser convencionalizadas: a circunstância que requer uma determinada ação social e os hábitos linguísticos e culturais, por exemplo, *muito prazer e peço desculpa*.

O nível semântico explica que as EIs não são normalmente interpretadas como as expressões que não são idiomáticas.

Metaforicidade

De acordo com *Dicionário Real Academia Española* (1992), uma metáfora é um tropo no qual o sentido exato das vozes é traduzido em outro figurativo devido a uma comparação tácita.

Quando se trata das propriedades das EIs, Vilela (2002) afirma que quando todos os componentes duma expressão idiomática abandonam o seu significado individual para criar um novo significado, a metaforicidade existe sendo um traço característico indispensável das EIs. Isso significa que a metáfora é um instrumento eficaz para transmitir ideias das EIs, sendo um componente integral da sua estrutura. Portanto, é fundamental que não nos limitemos à noção tradicional de que uma metáfora é apenas associada a divagações poéticas. Para além disso, essas características semânticas da nossa língua oferecem-nos uma oportunidade de dizer algo diferente.

Nessa perspectiva, a metaforicidade desempenha um papel crucial na comunicação para entendermos melhor as EIs ao longo do processo da sua aprendizagem.

As EIs, com o seu sentido figurado e metafórico, constituem um componente do legado espiritual dos falantes nativos. Como os falantes nativos sabem como e quando usá-los, eles são transmitidos de geração em geração em conversas casuais do dia-a-dia. Na nossa opinião, as EIs assumem uma dupla característica. Constituem, por um lado, uma parte essencial da língua e da cultura de um povo e, por outro, um obstáculo na comunicação intercultural, uma vez que os falantes estrangeiros fora dessa comunidade linguística não são capazes de alcançar a sua compreensão total. É por isso que escolhemos as EIs como o ponto de partida para fomentar o entendimento entre os povos.

2.5.2 Tipologia de EIs

De acordo com Zuluaga (1980), quando falamos sobre a classificação externa das EIs, evidenciamos a sua importância semântica substantiva na conversa, ou o papel sintático que desempenham na oração. Nesta parte, apresentamos uma síntese da classificação das EIs de acordo com o seu tipo morfossintático, o que reforça o conceito de complexidade lexical. A abordagem seguinte é baseada no trabalho de Corpas Pastor (1996):

- **Expressões idiomáticas adjetivais**

Este tipo de expressões “desempenha papéis básicos de atribuição e predicação, modificando-as, como os adjetivos comuns”. (Nogueira, 2008, p.93)

Por exemplo: *no tempo da Maria Cachucha* (algo muito antigo)

- **Expressões idiomáticas verbais**

Uma expressão idiomática verbal é aquela que possui pelo menos um verbo principal, cuja função principal é determinar o número, a pessoa, o tempo e a conjugação (Nogueira 2008, p.89).

Este tipo de EIs é distinguível, uma vez que, na maioria das situações, as EIs podem desempenhar o papel de verbos. Por exemplo: *virar bicho* (exaltar-se)

- **Expressões idiomáticas nominais ou substantivas**

Este tipo de EIs simboliza um valor de substantivo. Em geral, elas são compostas morfologicamente por um substantivo e um adjetivo, ou um substantivo e uma locução prepositiva. Por exemplo: *amigo da onça* (pessoa que parece amiga, mas que é falsa ou traiçoeira)

- **Expressões idiomáticas adverbiais**

Às vezes, as EIs também podem desempenhar o papel dos advérbios. Apresentam-se a seguir um exemplo: *ao pé da letra* (literalmente)

- **Expressões idiomáticas propositivas**

Este tipo de EIs apresenta estrutura oracional, constituindo-se de sujeito e predicado. Por exemplo: *a coisa está preta* (significa que a coisa está complicada ou difícil).

2.6 Fraseologia em chinês

A fraseologia ocorre em todas as línguas como uma estrutura linguística. Em 1989, perante a existência de alguns estudos sobre a fraseologia na China, Sun (1989) afirmou que o estudo sobre o tema não era empírico nem sistemático. Foi apenas na década de 1990 que o estudo da fraseologia começou a emergir.

Entre os trabalhos relacionados com a fraseologia em chinês, *A fraseologia chinesa*⁷ é amplamente considerada uma guia mais abrangente e empírica para o estudo nessa área. Hoje em dia, usam-se em chinês os termos 熟语/*shúyǔ* ou 习语/*xíyǔ* para designar as

⁷ O título original chinês deste livro é 汉语熟语学, da autoria de Sun Weizhang.

unidades fraseológicas, referindo-se a locuções e frases feitas que seguem uma determinada estrutura linguística.

Com base nos trabalhos de outros investigadores ou académicos, Sun (1989, p.3-5) defende que a fraseologia é dividida em duas categorias: a categoria descritiva e a categoria expressiva.

No que diz respeito à categoria descritiva, encontram-se 成语/chéngyǔ (literalmente expressão feita), 惯用语/guànyòngyǔ (literalmente expressão de uso habitual) e 歇后语/xiēhòuyǔ (equivalente a dito alegórico composto por duas partes), descrevendo todos uma imagem ou uma circunstância para exprimir uma ideia convencional.

Quanto à categoria expressiva, destacam-se 谚语/yànyǔ (provérbio) e 格言/géyán (adágio ou máxima), os quais têm como objetivo transmitir um pensamento moral, uma norma de conduta, uma regra de procedimento, uma experiência laboral ou de vida, entre outros valores empíricos.

Segue-se uma abordagem sobre esses cinco tipos de fraseologia em chinês.

- **Chéngyǔ (成语)**

Literalmente “expressão feita”, chéngyǔ é definido em *Cí Hǎi (Mar de Palavras, edição de 1979)* como “uma espécie de shúyǔ”, isto é, uma espécie de fraseologia.

De acordo com Sun (1989, apud Wang, 2012, p.39), “o chéngyǔ é um tipo de combinação lexical complexa de estrutura sucinta, concisa e de uso idiomático, que mostra características de cristalização semântica, de linguagem formal, de convencionalidade e do estilo da prosa ritmada.”

Os chéngyǔ são, na sua grande maioria, expressões de quatro caracteres, pelo que o termo costuma ser traduzido como “provérbios de 4 caracteres”. Tratam-se de agrupamentos de unidades lexicais de estrutura fixa, exibindo a cristalização, a idiomaticidade e a convencionalidade, para além de uma fixidez total, sem quaisquer modificações, pois a língua chinesa carece de flexão linguística. Resultam normalmente de acontecimentos históricos, fábulas, histórias, feitos e ditos de pessoas famosas, etc. Alguns deles permitem

a sua interpretação através do significado dos caracteres constituintes, ou seja, carecem de características idiomáticas. No entanto, muitos outros são totalmente idiomáticos, pois a sua interpretação será alcançada só depois de termos conhecido as suas origens etimológicas. Eis alguns exemplos:

a) 隔墙有耳 gēqiáng-yǒu ěr

Tradução literal: Outro lado/parede/ter/ouvido

Tradução correspondente: As paredes têm ouvidos

A expressão é transcrita do livro Guanzi, escrito entre 770 e 476 a. C., sendo a sua forma original 墙有耳/qiáng yǒu ěr, literalmente, “parede ter ouvido”, significando que é preciso termos cuidado com o que dizemos, pois alguém pode estar a ouvir do outro lado da parede, tomando conhecimento da nossa conversa confidencial.

(b) 破釜沉舟 pòfǔ-chénzhōu

Tradução literal: Partir/tachos/afundar /barcos

Tradução correspondente: Partir os tachos e afundar os barcos – eliminar as possibilidades de recuar, decididos a vencer ou morrer.

A expressão resultou da famosa batalha em Julu (em chinês *Jùlù zhī zhàn* 巨鹿之战⁸), no ano 208 a. C., entre as tropas Chu e as tropas Qin. 项羽 *Xiàng Yǔ*, à frente das tropas Chu, depois de ver os seus terem passado o rio Zhang, mandou todos tomar uma refeição forte e preparar a comida seca para 3 dias. A seguir, ordenou que fossem destruídos todos os tachos e afundados todos os barcos, encorajando dessa maneira os seus soldados a lutar por vencer, sem possibilidade de recuar. Finalmente, as tropas de *Xiàng Yǔ* saíram vitoriosas da batalha, apesar de serem muito menos do que os inimigos.

● *Guànyòngyǔ* (惯用语)

⁸ Em 207 a.C, as forças militares da dinastia Qin entraram em confronto com o estado de Chu, resultando na batalha de Julu. Zhāng Hàn era o general de Qin, enquanto Xiàng Yǔ era o comandante militar de Chū. Esta batalha sinalizou a queda do poder militar de Qin, uma vez que a maior parte do exército de Qin foi eliminada.

Literalmente “expressão de uso habitual”, representam modismos, combinações lexicais curtas, de estruturas definidas e com idiomaticidade absoluta. São geralmente compostas por três caracteres, agrupados como uma locução integrada. Diferente de *chéngyǔ*, as *guànyòngyǔ* são principalmente usadas em casos informais e coloquiais, visto que têm origem nas nossas rotinas da vida quotidiana. Por um exemplo, 戴高帽 *dài gāo mào*, que significa literalmente “colocar chapéu alto”, exprime idiomáticamente a ideia de “bajular alguém”.

- **Yànyǔ (谚语)**

Os *yànyǔ*, ou os provérbios, têm uma estrutura fixa e revelam um sentido moral, difundindo sabedorias e conhecimentos relativos ao trabalho e à vida, pois a sua criação e o seu desenvolvimento estão inextricavelmente ligados à cultura, língua, costumes, rituais e contextos de vida. Citamos como exemplo o provérbio 巧妇难为无米之炊 *Qiǎofù nán wéi wú mǐ zhī chuī*, que significa literalmente, “Dona de casa inteligente/difícilmente/fazer refeição/sem arroz”. A sua tradução literal corresponde ao seu sentido real, significando que “a dona de casa inteligente não consegue preparar refeições sem arroz”. Sendo o arroz a comida básica dos chineses, esse provérbio pretende transmitir o significado moral de que não se pode ter sucesso até que certos requisitos básicos sejam minimamente satisfeitos, o que corresponde a “Não se fazem omeletes sem ovos” em português.

- **Géyán (格言)**

Equivalentes a adágios ou máximas em português, são frases moralmente significativas que servem para normalizar e guiar as ações. Adotam geralmente uma forma simétrica e derivam-se de poemas, livros, contos, folclore, mitologia, obras notáveis e pessoas conhecidas. Têm normalmente o objetivo de divulgar as instruções morais e marcam frequentemente a sua presença nas produções escritas.

- ***Xiēhòuyǔ* (歇后语)**

Os *xiēhòuyǔ*, tal como outros tipos fraseológicos acima mencionados, também são expressões utilizadas na conversação do dia-a-dia. Distinguem-se estruturalmente dos outros por serem compostos por duas partes. A primeira parte funciona como um enigma, normalmente com expressividade analógica e metafórica e com um significado oculto; a segunda parte funciona como uma resposta ou solução, muitas vezes também com sentido metafórico.

Apresentamos o exemplo seguinte para melhor explicar a ideia. 外甥打灯——照舅 (照旧) Wàishēng dǎ dēng – zhào jiù, que significa literalmente “o sobrinho segura a lanterna – iluminando o tio”, mas exprime a ideia verdadeira de “fazer/agir como antes”, pois são palavras homófonas 照舅/ zhào jiù (iluminar o tio) e 照旧/ zhàojiù (como antes). Muitas vezes a segunda parte é omissa, bastando dizer apenas a primeira parte, pois o sentido metafórico ou figurado é obvio e convencional.

2.7. Conclusão do estudo comparativo entre as EIs em português e as EIs em chinês

Abordámos nesta secção algumas semelhanças e diferenças entre as EIs em português e as EIs em chinês, com o intuito de explicar com maior clareza as dificuldades que os aprendentes chineses encontram na sua aprendizagem das EIs portuguesas assim como a importância da sua inserção no plano curricular dos cursos de português na China.

Ao falarmos do estudo das EIs em chinês, consideramos que os *chéngyǔ* merecem um lugar de destaque na nossa pesquisa, uma vez que aparecem frequentemente nos diversos contextos comunicativos e servem para ajudar os alunos a elevar as competências comunicativas pragmáticas na realidade social.

No âmbito semântico, as EIs em ambas as línguas revelam a idiomaticidade, pelo facto de a sua interpretação semântica não ser determinada a partir do total dos significados das suas partes constituintes. Nesta perspetiva, podemos afirmar que a decomposição textual das EIs em português e de *chéngyǔ* em chinês mostra um forte significado metafórico, que não pode ser interpretado palavra por palavra, ou seja, o significado dos elementos constituintes

não se correlaciona com o significado geral, o que nos traz vários desafios e dificuldades na tradução e na comunicação intercultural. E, nesse sentido, consideramos que as EIs das duas línguas têm um forte significado de metáfora, derivando das suas respectivas culturas. Tendo por finalidade ultrapassar esse obstáculo, é importante criar unidades curriculares para ensinar sistematicamente os conhecimentos relativos às EIs.

A nível de estrutura sintática, *chéngyǔ* mostra uma firmeza total e as EIs em português, uma fixidez relativa, uma vez que a ausência de flexão linguística em chinês não permite modificações. Mais concretamente, em chinês não há conjugação verbal ou concordância entre género e número. Os *chéngyǔ* são formados na sua grande maioria por quatro caracteres, enquanto que as EIs em português não revelam essa característica, por isso, essa peculiaridade evidente provoca igualmente um conjunto de desafios e dificuldades em relação à compreensão e tradução das EIs.

Quanto à sua origem etimológica, as EIs em chinês enraízam-se principalmente na mitologia chinesa, literatura clássica, acontecimentos históricos, budismo, taoísmo e cultura oriental, pelo que são facilmente encontrados em dicionários. Para os aprendentes chineses, é difícil rastrear todas as origens das EIs em português, já que muitas se derivam dos mitos greco-romanos, das religiões judaica e cristã, da história e cultura ocidental, dos hábitos locais, que são ramos de conhecimento desconhecidos pelos chineses. Como resultado, os alunos chineses sentem dificuldades em encontrar a correspondência semântica e metafórica entre as duas línguas.

Na sua entrevista datada de 06/04/2018, no canal SIPLE,⁹ Brasil, Ortíz Alvarez falou sobre a competência metafórica e a competência intercultural das EIs. Na nossa modesta opinião, todas as dificuldades que os aprendentes chineses encontram na compreensão, interpretação e tradução das EIs portuguesas estão intimamente relacionadas com essas duas competências, pois é difícil para um estrangeiro perceber a metáfora contida num grupo de palavras.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=tD7Ra9GWqgo>, consultado a 05/05/2021.

Provando isso, Galisson defendeu, já nos anos 80, que a cultura partilhada ou cultura popular, a "lexicultura", é reconhecida pelos interlocutores do grupo social do locutor, mas muito provavelmente incompreensível para um estrangeiro. (Galisson, 1984, p.57-58)

O ensino das EIs portuguesas na China deve visar ajudar os alunos a adquirir as competências, metafórica e intercultural.

Capítulo III – EIs para desenvolver as competências da comunicação intercultural

3.1 A importância de ensinar as EIs nas aulas de português aos falantes chineses

As EIs são peculiares a cada língua, criadas com base na visão do mundo dos falantes nativos.

A presente dissertação pretende promover a sua divulgação nas aulas de PLE, dando-lhes a mesma importância das EIs na língua materna dos alunos, o que seria, na nossa opinião, uma maneira ideal de encorajar os alunos no sentido de reforçar a sua compreensão da comunicação intercultural. O alvo principal da nossa pesquisa é apurar se a inclusão de EIs no ensino de PLE ajudará os alunos a adquirir e a aprimorar as suas competências comunicativas.

Na realidade, aprender uma língua estrangeira envolve muito mais do que dominar apenas palavras e regras gramaticais sendo preciso aprender a comunicar com essa língua em situações da vida real. Nesse sentido, consideramos que a meta essencial da nossa aprendizagem de uma língua estrangeira é desenvolvermos as competências interculturais, a fim de podermos comunicar naturalmente com os falantes dessa língua, fora da nossa comunidade linguística. Olívia Figueiredo (2010, apud Wang, 2012, p.53) referiu que:

“É na comunicação que se estabelece a diferença entre o significado potencial das palavras e o sentido que se adquire ao serem usadas no discurso; é na comunicação que saudamos e apertamos a mão, baixamos a cabeça, ou olhamo-nos nos olhos; é na comunicação que elegemos o que dizer ou não dizer entre uma variedade de opções que se relacionam com o contexto no qual nos encontramos, especialmente com as características dos interlocutores e suas relações, e com o propósito comunicativo da interação.” (Wang, 2012, p.53)

Conforme o *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas – Aprendizagem ensino avaliação* (2001, p.29), consideramos os falantes fora da comunidade “como actores sociais, eles dominam algumas habilidades gerais, especialmente as ações realizadas por pessoas com competências comunicativas na linguagem”. Pensamos que não basta saber usar as palavras e estruturas gramaticais de uma língua estrangeira para desenvolver uma

comunicação intercultural, ou seja, dominar apenas o léxico e a gramática não significa adquirir a capacidade suficiente para se entender com os outros, sem obstáculos, no contexto da comunicação intercultural. Concretamente, os professores de PLE devem tomar um conjunto de medidas para criar nas aulas contextos de comunicação intercultural para que os seus alunos adquiram as competências comunicativas, ou seja, para que os seus alunos possam usar o português nos contextos reais.

Tal como Ortíz Alvarez (2002) afirma:

“Se o nosso objetivo de ensinar língua estrangeira é oferecer ao aluno condições para que possa fazer o uso real da nova língua, sem dúvidas, o componente cultural ganha um lugar significativo, pois se tornar sensível à situação intercultural significa dominar o seu próprio código cultural até ter consciência dele, e fundar nesta consciência uma abertura ao outro na sua diferença e na sua diversidade.” (Ortíz Alvarez, 2002, p.292)

Segundo o QECR (2001), os componentes das competências comunicativas da língua são linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos:

a) Ao nível de linguística: competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortografia, etc.

b) Ao nível de sociolinguística: condições socioculturais do uso da língua.

c) Ao nível de pragmática: uso funcional dos recursos linguísticos.

De acordo com Veiga (2014), a aprendizagem de EIs traz muitas vantagens, uma das quais é a aquisição de competências comunicativas, pois as EIs são expressões culturais de membros da comunidade linguística, o que significa que os códigos decifráveis estão disponíveis apenas para aqueles com uma compreensão detalhada da língua e uma capacidade de usá-la de uma forma verdadeiramente natural. Além disso, no caso dos profissionais chineses que usam português para trabalhar, caso um intérprete de português não compreenda as EIs, será muito difícil interpretá-las corretamente, porque as pessoas costumam combinar literalmente os significados dos componentes das EIs, o que pode causar uma grande confusão.

Como mencionámos acima, a inserção do ensino das EIs na aprendizagem de português por parte dos falantes chineses é muito importante e útil. Segue-se a apresentação das suas vantagens.

Em primeiro lugar, a aprendizagem das EIs representa uma excelente maneira de melhorar a compreensão e expressão não apenas a nível oral, como também a nível escrito. Muitas EIs não se encontram incluídas em dicionários bilingues por diversos motivos, por exemplo, o tamanho de um dicionário. Por isso, os alunos devem ser expostos, nas aulas, ao que os falantes nativos usam com frequência, a fim de poderem falar e escrever de maneira tão natural como os falantes nativos.

De acordo com QECR (2001, p.49), um falante de português com o nível C2 “é capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.” Sendo C2 classificado como o nível mais alto na aprendizagem de uma língua estrangeira, consideramos que ele abrange naturalmente o domínio das EIs, cujas competências, metafórica e intercultural, se enquadra obviamente na competência de “distinguir finas variações de significado em situações complexas”, tanto a nível oral como a nível escrito.

Em segundo lugar, o processo de aprender as EIs contribui para dominar o vocabulário. De acordo com alguns autores (cf. Higuera, 1997, apud Veiga, 2014, p.33), ensinar vocabulário é muito mais do que ensinar palavras, visto que ensinar palavras soltas e descontextualizadas não torna um aprendente de uma língua estrangeira fluente nessa mesma língua. Entendemos que o termo vocabulário referido aqui não significa apenas a soma quantitativa de vocábulos, mas sim um conjunto de unidades lexicais com valor contextual. Portanto, será necessário ensinar combinações de palavras que ajudem os alunos a atuarem em situações comunicativas de uso da língua. Nesse sentido, também será necessário ajudar os alunos a gerir o vocabulário que dominem de forma organizada e adaptada aos contextos de uso.

Assim, uma compreensão fundamental do léxico é necessária para que um aluno se torne fluente na língua estrangeira. O uso de expressões idiomáticas na aprendizagem de

línguas ajuda o aluno a relacionar o seu vocabulário individual com diferentes contextos linguísticos. Nesse sentido, as combinações de palavras seriam necessárias para ajudar os aprendentes a se habituarem às circunstâncias comunicativas, interagindo apropriadamente em vários contextos de linguagem.

Para além disso, quando se trata das competências sociolinguísticas, o conhecimento de EIs já se torna “uma componente significativa do aspecto linguístico da competência sociocultural” (QECR, 2001, p.170).

Já que as competências sociolinguísticas se baseiam numa boa compreensão em relação à cultura, entendemos que o ensino e a aprendizagem das EIs constituem uma forma eficaz de conhecer a cultura e elevar as competências referidas, pois aprender uma língua envolve necessariamente aprender uma cultura particular de um povo e um país, ou seja, o contexto cultural domina o processo de comunicações. Se alguém pretender fazer parte duma comunidade estrangeira, será indispensável aprender as EIs e descobrir a cultura que transportam. Portanto, consideramos que as EIs são capazes de dar um contributo para os alunos entenderem e interpretar de maneira profunda a cultura, ajudando-os a tornar-se membros de uma comunidade internacional.

Veiga (2014) referiu:

“Os alunos sentem necessidade de utilizar e saber mais sobre este tipo de expressões cada vez que escrevem um texto ou cada vez que querem simular uma conversa entre amigos dentro da sala de aula. Procuram saber o seu significado cada vez que as encontram, num manual, num texto, num filme, numa canção ou até mesmo na televisão. Muitas das vezes procuram expressões equivalentes na sua própria língua, o que as torna ainda muito mais motivadoras do ponto de vista linguístico e cultural.” (Veiga, 2014, p.36)

Segundo Conca (2005), a sistematização das EIs pode ser alcançada pela execução de tarefas escritas e orais que apresentam contextos para usos adequados. Os exercícios variam desde a conexão básica ao preenchimento do texto.

Com a motivação originária da realidade social e com exercícios de contextualização, os alunos terão uma oportunidade de alargar o vocabulário e memorizar as EIs, tentando expressá-las no quotidiano, tal como os falantes nativos costumam fazer. Para os professores de PLE, é obrigatório inserir as EIs mais coloquiais e funcionais no plano curricular como uma parte fundamental do desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, no âmbito de comunicação com comunidades estrangeiras.

3.2 O ensino das EIs nas aulas de PLE a alunos chineses

Visando o nosso trabalho encontrar e resolver as dificuldades em relação à compreensão e ao uso das EIs, consideramos ser essencial fazermos primeiro uma pesquisa sobre a situação atual do ensino e da aprendizagem das EIs nas aulas de PLE na China.

A nossa pesquisa baseia-se principalmente num questionário destinado a alunos chineses de PLE, com o objetivo de recolher dados necessários. Durante o período entre 02/04/2021 e 15/04/2021, recolhemos um total de 101 respostas ao questionário, sendo 88 válidas, realizadas respetivamente por 41 e 47 alunos chineses com ou sem experiência de estudos no estrangeiro. Devido à pandemia Covid-19, recorremos à Internet para distribuir e recolher o questionário e os seus resultados foram tratados recorrendo ao programa Microsoft Excel, o qual fornece gráficos precisos e definitivos. Seguem-se informações básicas dos inquiridos da nossa pesquisa:

a) Os alunos chineses de português que têm experiências de estudo no estrangeiro

Este grupo de inquiridos era composto por alunos chineses que frequentavam respetivamente o mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda na Universidade de Aveiro, Português como Língua Segunda e Estrangeira na Universidade de Lisboa e Português Língua não Materna - Português Língua Estrangeira e Língua Segunda na Universidade do Minho, tendo recebido a formação anterior de língua portuguesa em algumas universidades da China. Por terem formação de português não só na China, como também em Portugal, eram capazes de identificar as diferenças e as semelhanças entre os

dois tipos de formação de português.

b) Os alunos chineses de português sem experiências de estudo no estrangeiro

Os alunos deste grupo eram do quarto ano da Licenciatura de Estudos Portugueses ministrada na Universidade de Estudos Internacionais de Jilin, Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian e Universidade de Línguas Estrangeiras de Zhejiang.

c) Outros intervenientes

A nossa pesquisa inclui não só um questionário destinado a alunos chineses, como também uma entrevista dirigida a uma leitora nativa de português que se dedicava ao ensino de PLE na China. Concretamente, com base nos resultados do questionário, entrevistámos a leitora para saber a sua opinião acerca do ensino e aprendizagem das EIs, ajudando-nos a complementar o nosso inquérito com mais informações.

3.2.1 Descrição e análise dos questionários

O questionário encontra-se dividido em duas partes.

Na primeira parte, as perguntas visam obter informações e comentários pessoais, tais como anos de aprendizagem e nível de proficiência de português, assim como a sua atitude em relação à aprendizagem de português, no âmbito de português como segunda língua.

A segunda parte contém três exercícios relacionados com as EIs, com a finalidade de descobrir as dificuldades dos alunos na área. Para garantir que os resultados fossem válidos e verdadeiros, foi proibido consultar o significado das EIs por meio dos dicionários e/ou outras ferramentas durante o preenchimento do questionário. Levando em consideração o facto de os alunos poderem não dominar as palavras necessárias para responder às perguntas, era-lhes permitido recorrer à língua materna para o efeito.

Segue-se a apresentação de gráficos para alcançar uma análise comparativa entre dois grupos. O “**Grupo A**” refere-se a alunos chineses com experiências de estudo no estrangeiro e o “**Grupo B**”, alunos chineses sem essas experiências. Além disso, os valores dos gráficos

seguintes foram, sem afetar os resultados finais obtidos a partir do inquérito realizado, arredondados às unidades, isto é, são ignoradas as casas decimais, conforme os critérios para arredondamento universalmente reconhecidos.

- **Perfil dos alunos inquiridos**

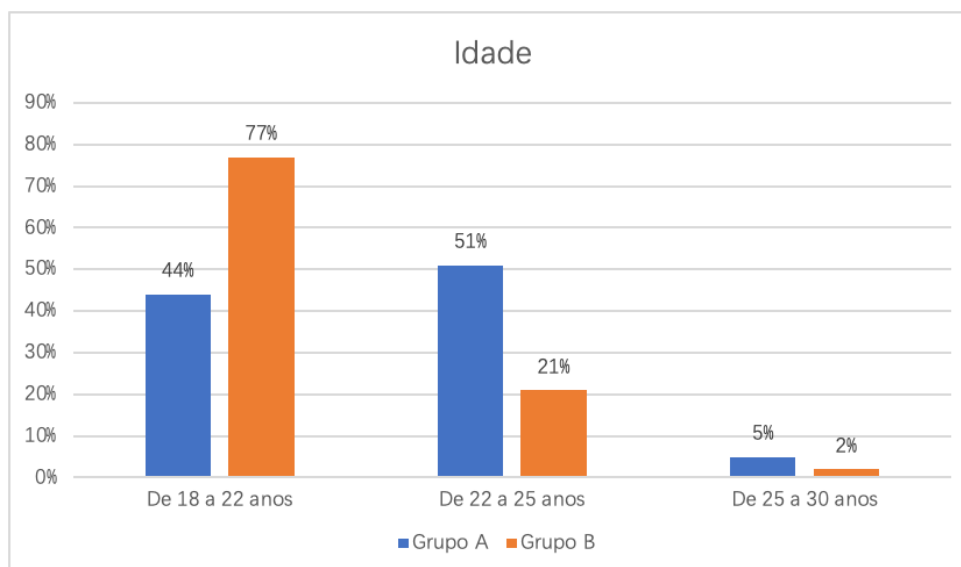


Gráfico 1: Idade

Podemos constatar, através do Gráfico 1, que a percentagem de alunos chineses que estudam no estrangeiro aumenta à medida que a sua idade aumenta, o que deve estar relacionado com a estratégia ou a prática geral dos chineses, alunos e seus pais, em relação à formação académica: fazer formação básica na China e formação pós-graduação no estrangeiro.

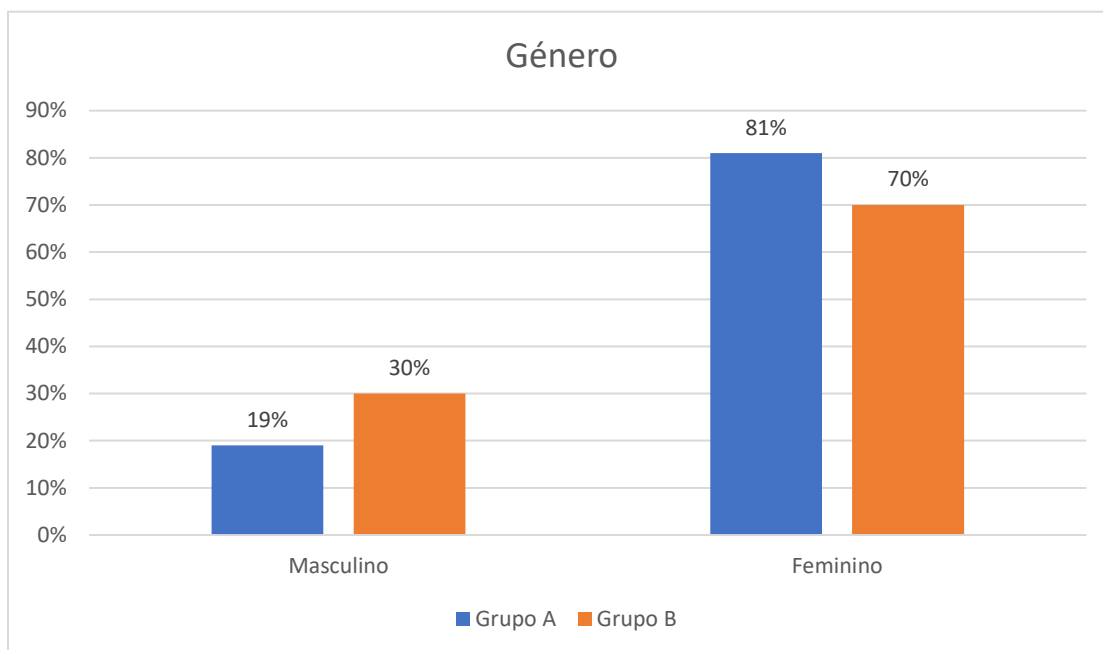


Gráfico 2: Género

Podemos constatar, através do Gráfico 2, que a aprendizagem de LPE na China, uma das áreas das ciências humanas, o género feminino é predominante, o que é um fenómeno universal, verificado também em Portugal.

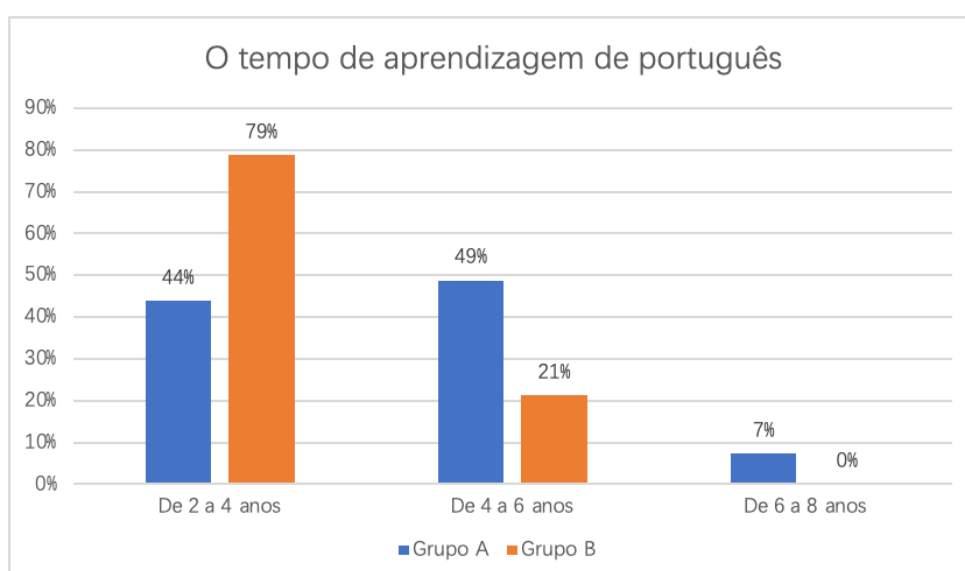


Gráfico 3: O tempo de aprendizagem de português

Este Gráfico comprova de novo a estratégia ou a prática geral dos chineses, referida no

Gráfico 1: formação básica na China e formação avançada no estrangeiro.

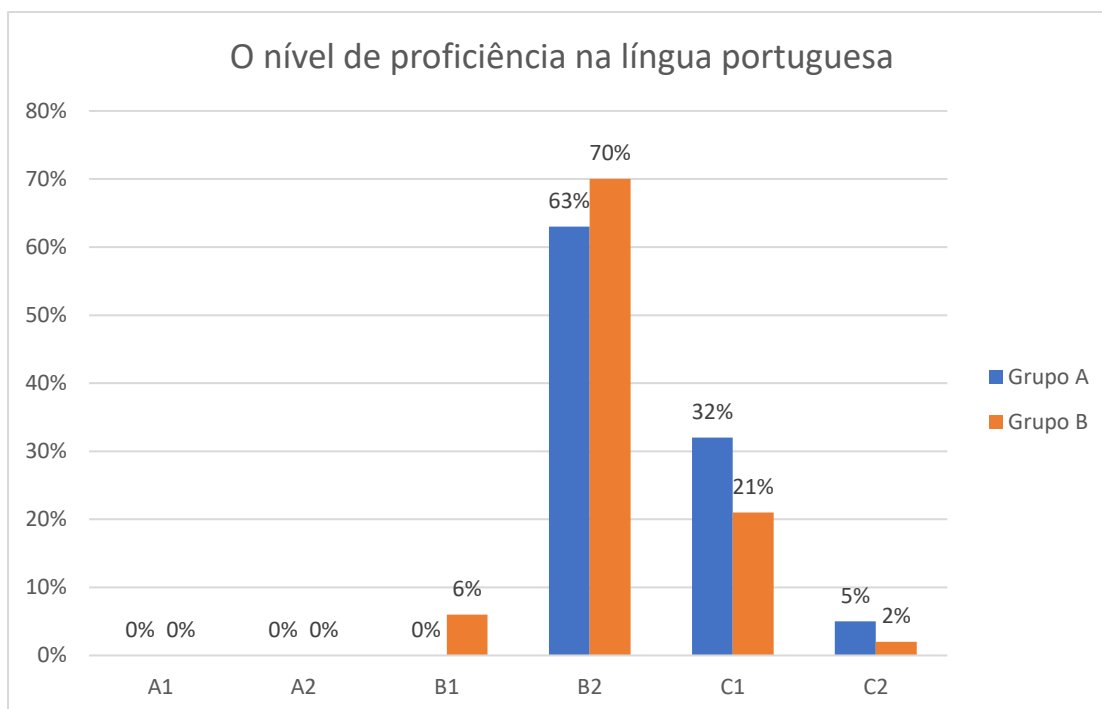


Gráfico 4: O nível de proficiência na língua portuguesa

Podemos constatar, neste Gráfico 4, que os que têm experiências de estudar no estrangeiro conseguem ter uma maior proficiência na língua.

Compete-nos esclarecer que a proficiência registada aqui resulta de uma autoavaliação dos inquiridos, sem prova do certificado do exame CAPLE. Calcula-se, através da análise da realidade chinesa, que os alunos a estudar em Portugal costumam fazer o exame CAPLE, enquanto os que estudam na China, nem sempre, por vários motivos logísticos.

- **O contacto com o português fora da sala de aula**

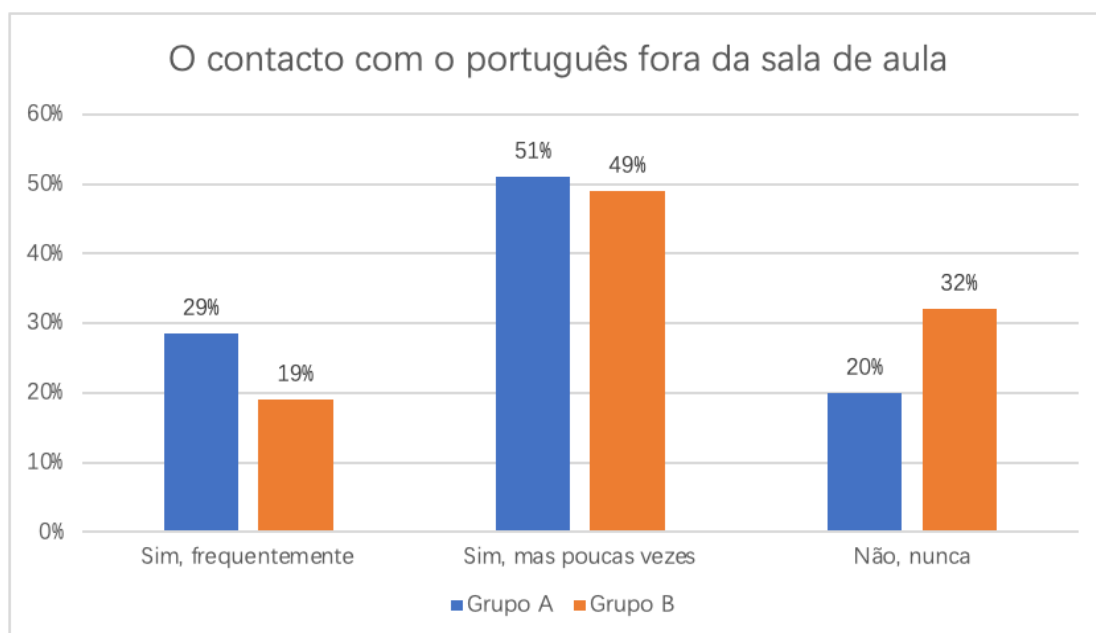


Gráfico 5: O contacto com o português fora da sala de aula

O Gráfico 4 mostra-nos que os chineses que estudam no estrangeiro têm mais contacto com a língua portuguesa fora das aulas, o que é obvio.

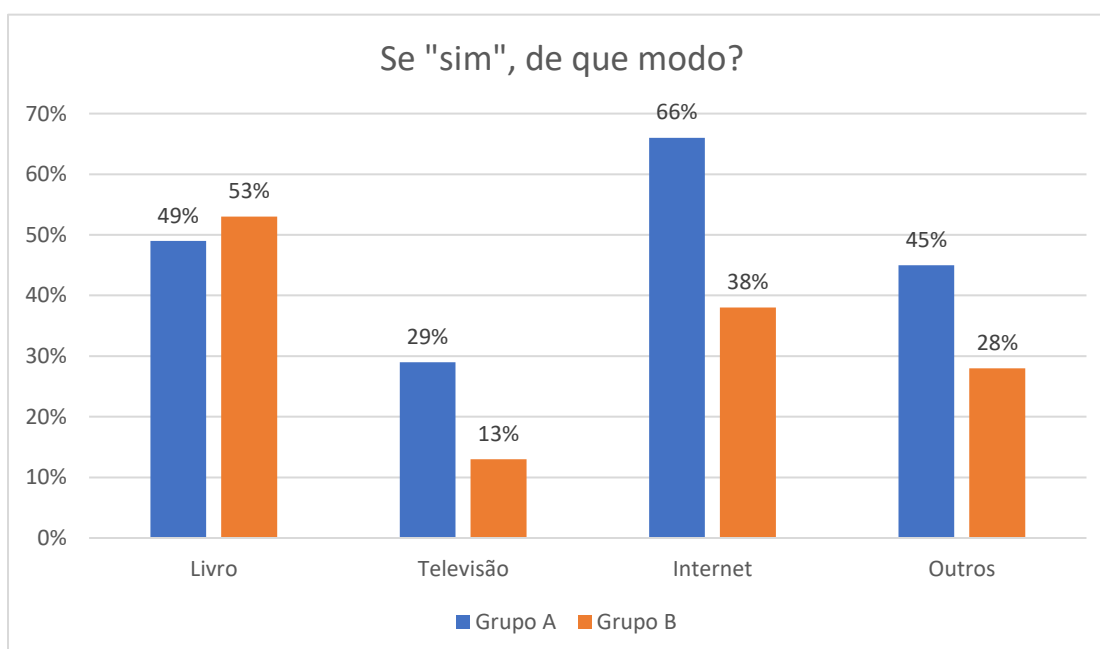


Gráfico 6: Se “sim”, de que modo?

O Gráfico 6 mostra que os alunos do Grupo A, os que estudam no estrangeiro, têm meios mais diversificados para o seu contacto com a língua portuguesa, enquanto que os alunos do grupo B, os que não têm experiência de estudos no estrangeiro, são mais dependentes dos livros, sem atividades tão contextualizadas como os alunos do grupo A.

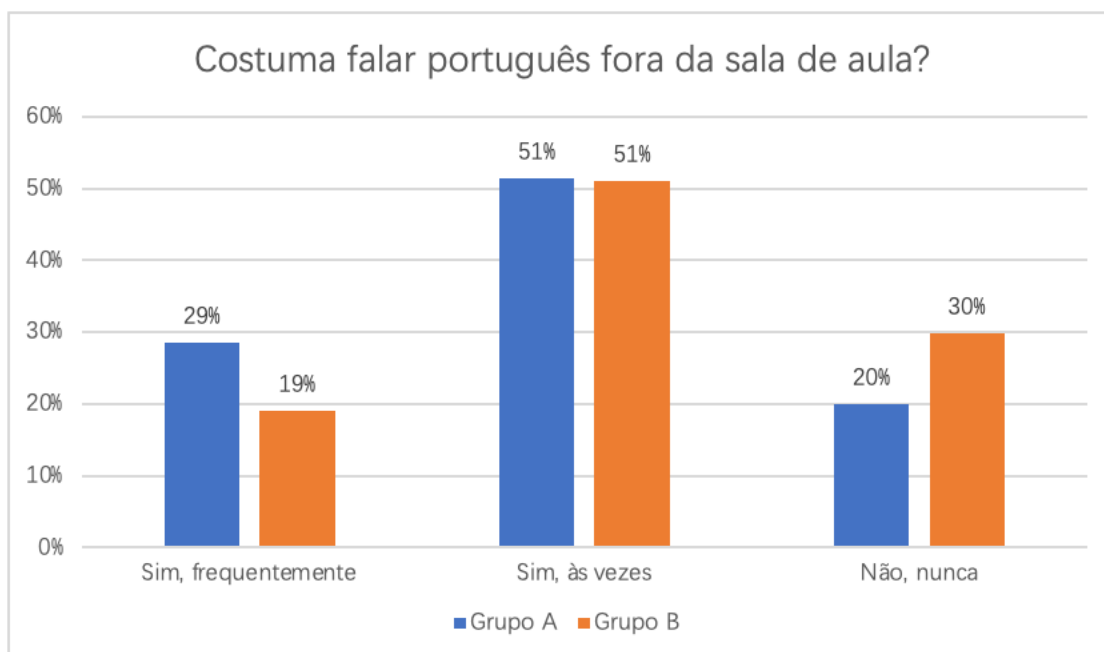


Gráfico 7: Costuma falar português fora da sala de aula?

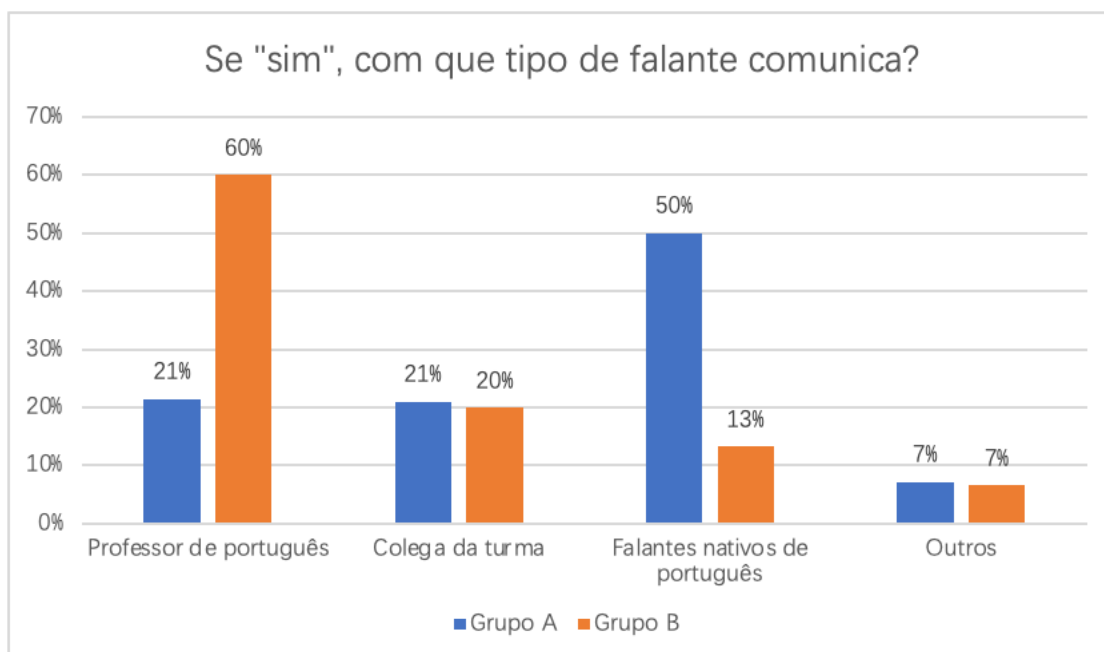


Gráfico 8: Se “sim”, com que tipo de falante comunica?

Conforme os gráficos 7 e 8, podemos verificar que os chineses, tanto os que estudam na China como os que estudam no estrangeiro, têm o hábito de falar português fora das aulas, pelo menos algumas vezes. No entanto, os primeiros falam mais com nativos de português, enquanto os segundos falam com os seus professores, o que é obviamente compreensível.

- **Conhecimentos das EIs**

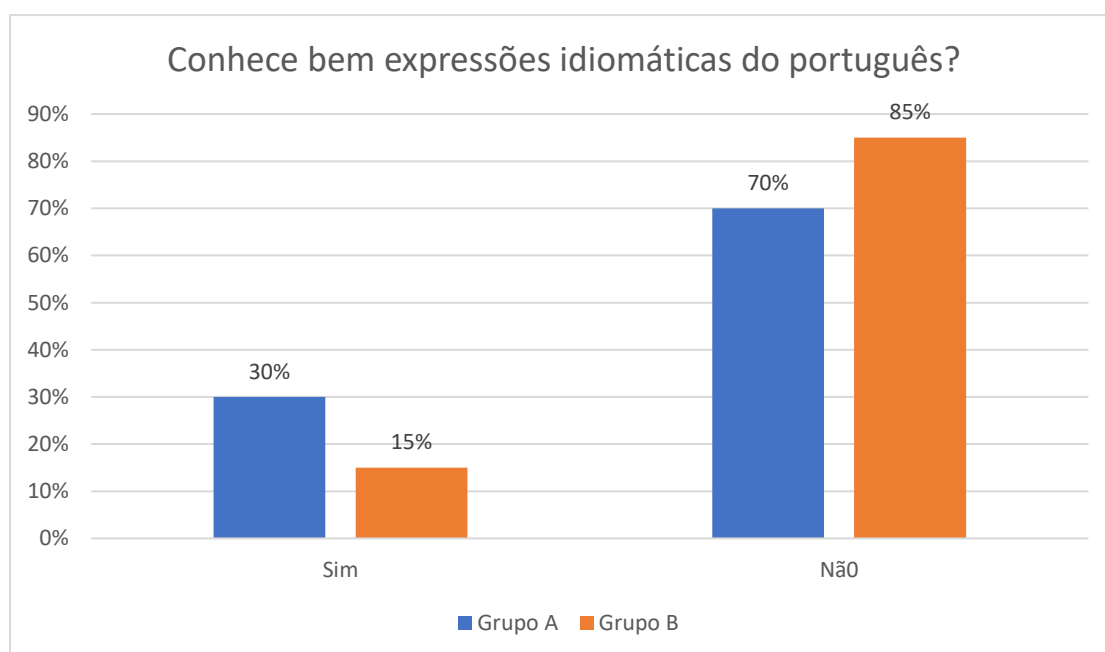


Gráfico 9: Conhece bem EIs do português?

O Gráfico 9 mostra que em ambos os grupos, os alunos que conheçam bem as EIs portuguesas ocupam uma percentagem pequena, registando apenas uma diferença de 15%, o que significa que os alunos a estudar no estrangeiro dominam um pouco melhor a matéria.

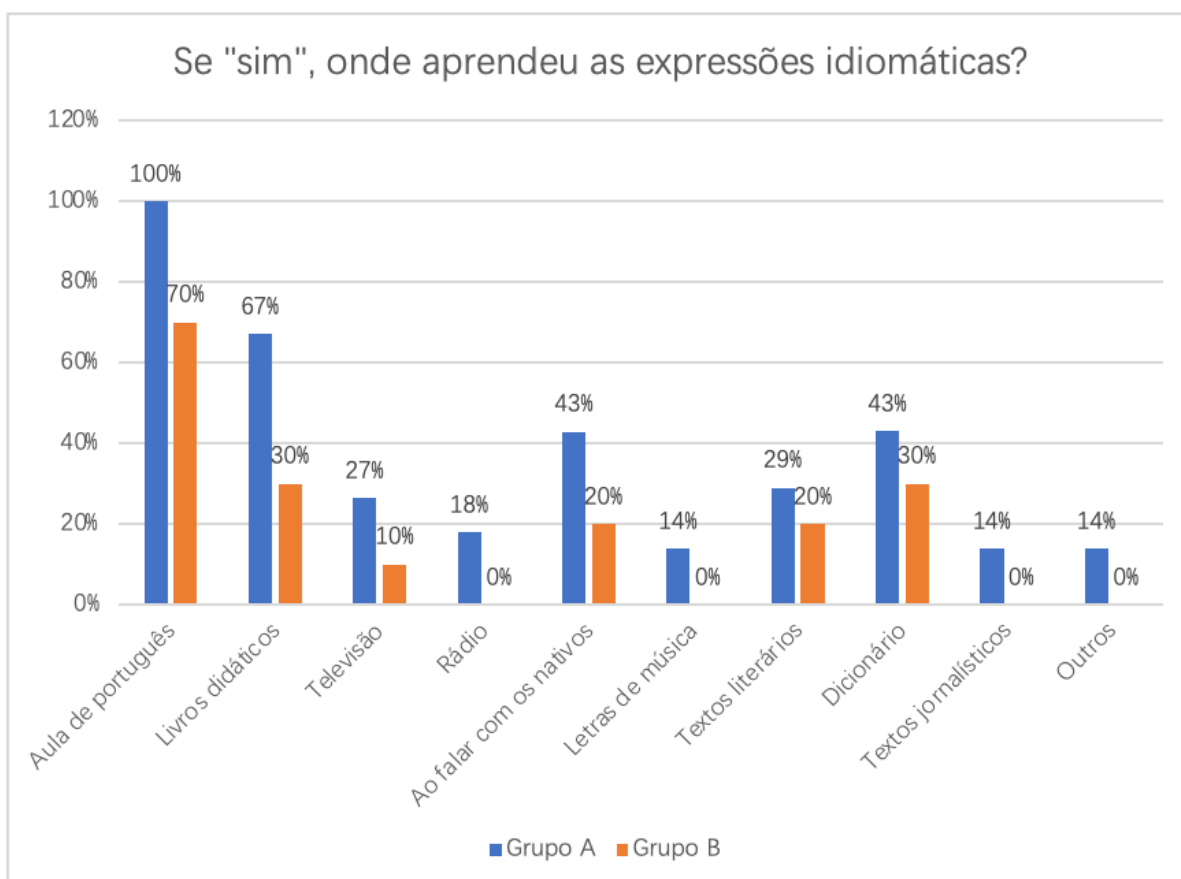


Gráfico 10: Se “sim”, onde aprendeu as EIs?

O Gráfico 10 mostra que para ambos os grupos, a aula de português constitui a principal fonte de aprendizagem das EIs portuguesas, no entanto, a vida estudantil no estrangeiro possibilita mais meios para concretizar a aprendizagem, como por exemplo, ler livros didáticos e falar com os falantes nativos de português.

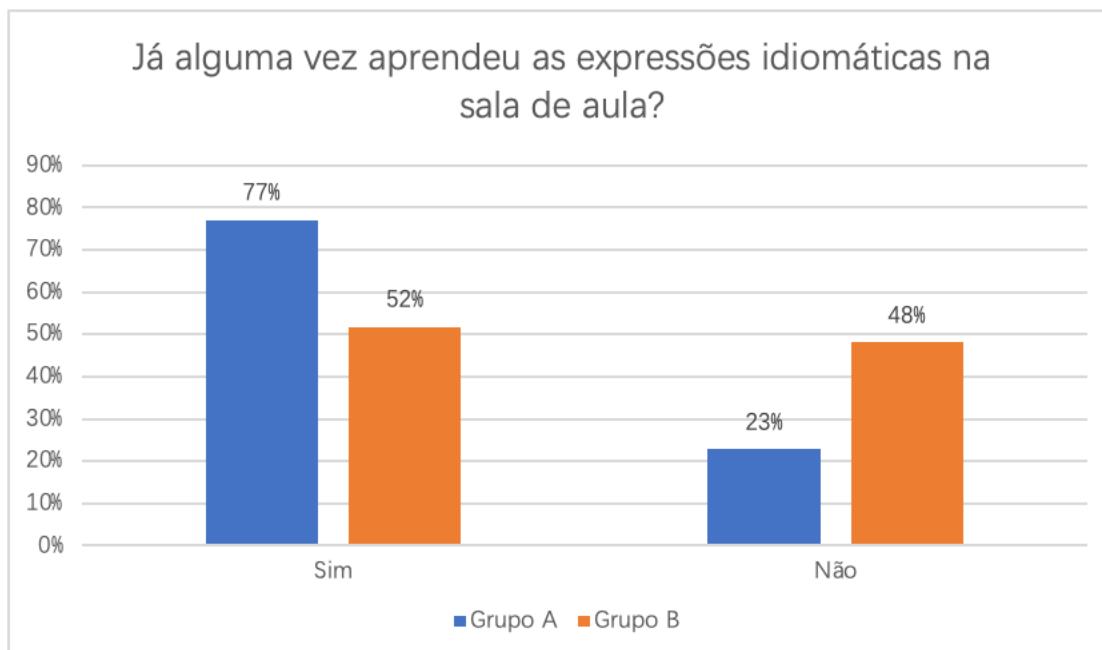


Gráfico 11: Já alguma vez aprendeu as EIs na sala de aula?

O Gráfico 11 mostra que o programa do ensino de PLE em Portugal envolve mais conteúdo de EIs em comparação com o programa aplicado na China. Mesmo assim, não é suficiente, pois quase um terço do Grupo A e quase metade do Grupo B não tiveram contacto com as EIs em contexto de aula.

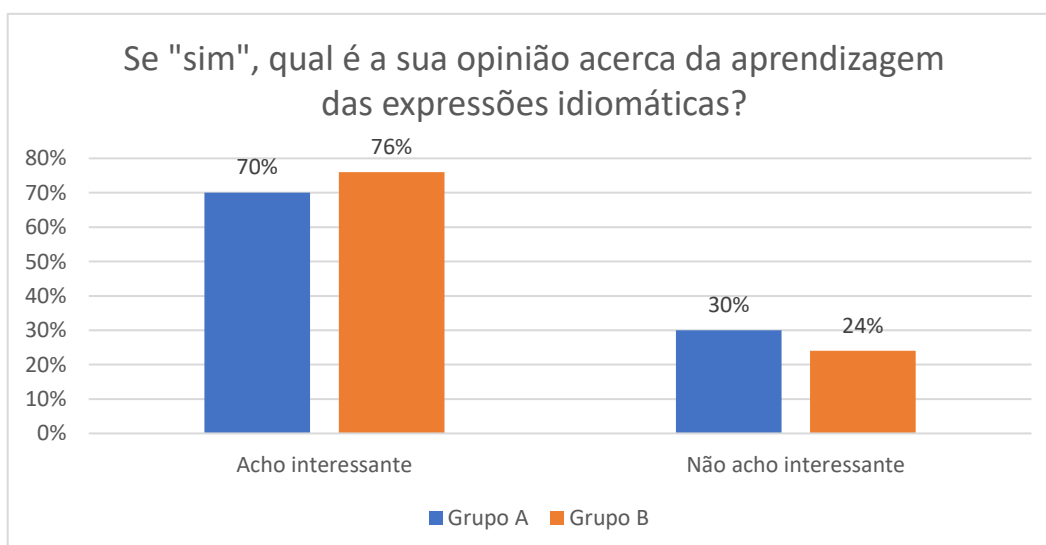


Gráfico 12: Se “sim”, qual é a sua opinião acerca da aprendizagem das EIs?

Conforme o Gráfico 12, os inquiridos pensam, na sua grande maioria, que é interessante aprender as EIs mostrando uma opinião mais positiva os do Grupo B, que nunca estudaram no estrangeiro.

O Gráfico mostra também que um número relativamente grande, de cada um dos grupos, respetivamente de 30% e 24%, não têm interesse em aprender as EIs portuguesas, o que merece uma atenção especial por parte dos docentes, no sentido de motivar os seus discentes a aprender essa matéria, ao serviço da comunicação intercultural.

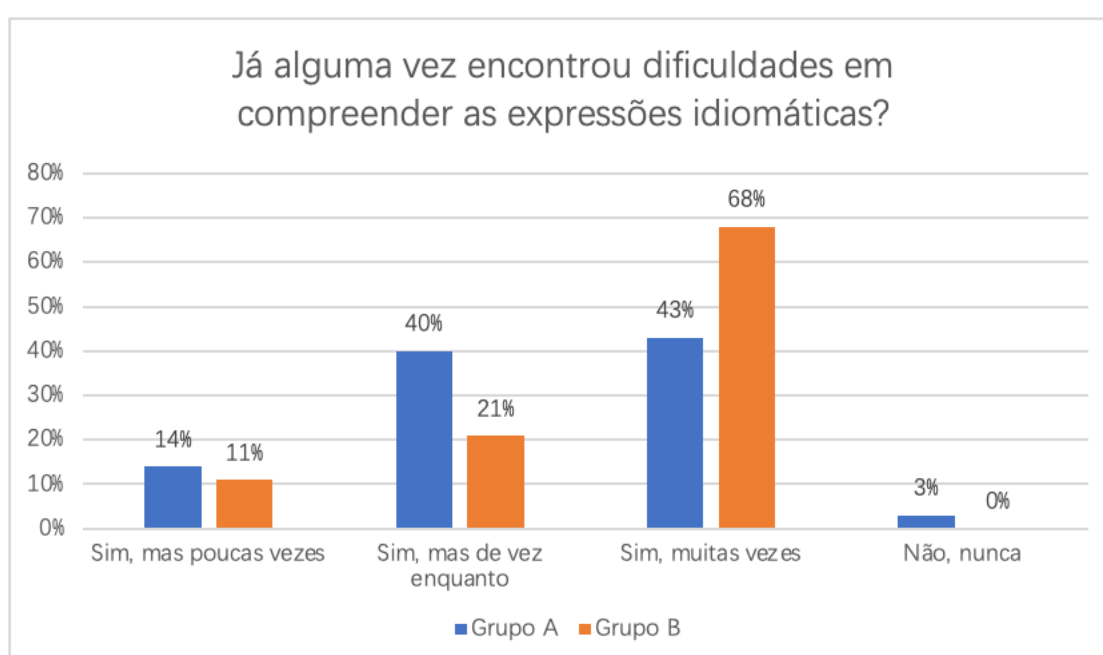


Gráfico 13: Já alguma vez encontrou dificuldades em compreender as EIs?

O Gráfico 13 mostra que um número considerável, 43% dos que estudavam no estrangeiro e 68% dos que estudavam na China depararam-se, muitas vezes, com dificuldades em compreender as EIs portuguesas. Pouquíssimas pessoas, apenas 3% dos primeiros não tinham dificuldades. Esses dados justificam, de maneira convincente, o ensino das EIs portuguesas a alunos chineses, no âmbito do ensino de PLE.

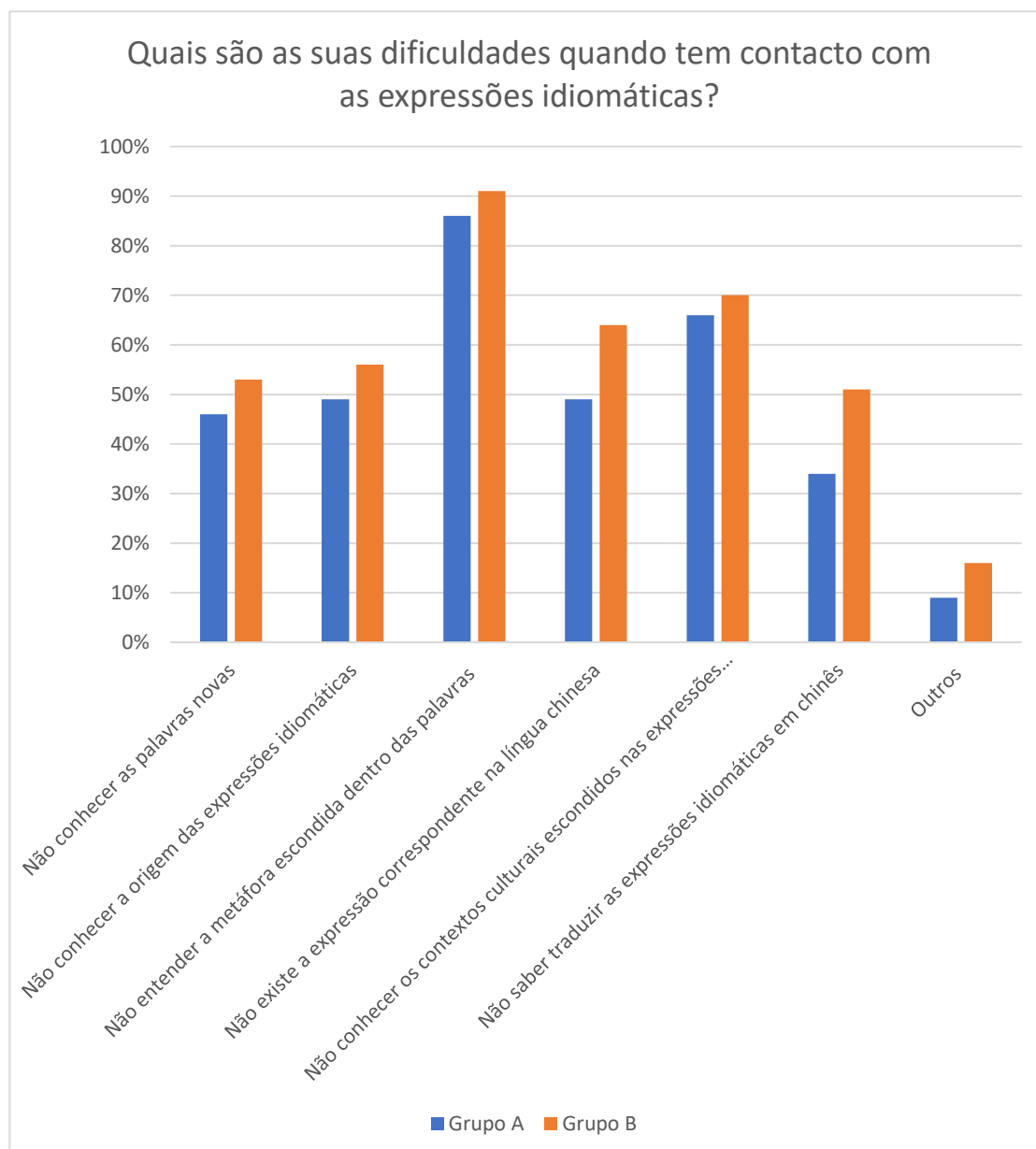


Gráfico 14: Quais são as suas dificuldades quando tem contacto com as EIs?

Postas em análise as dificuldades que os dois grupos têm na aprendizagem das EIs, reveladas pelo Gráfico 14, podemos concluir que a maior dificuldade consiste em “não entender a metáfora escondida dentro das palavras”, seguida da dificuldade de “não conhecer os contextos culturais escondidos nas expressões ...”, o que justifica claramente a “competência metafórica” e a “competência intercultural” das EIs, referidas por Ortíz Alvares (2018). Sugerimos aos docentes de PLE que adotem estratégias e medidas

adequadas para ajudar os alunos a superar essas dificuldades adquirindo competências na comunicação interlingual e intercultural.

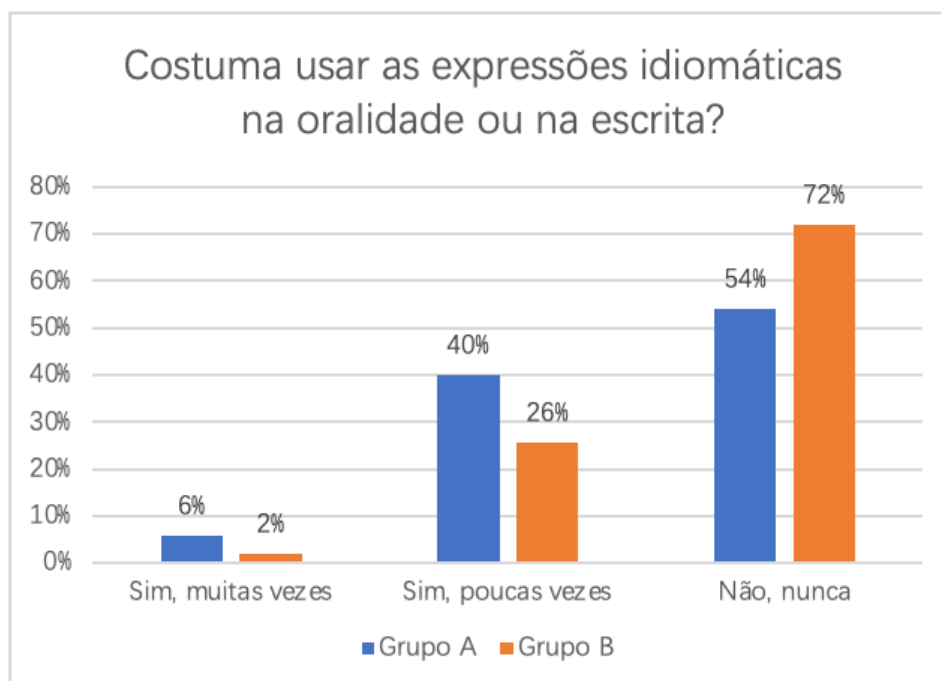


Gráfico 15: Costuma usar as EIs na oralidade ou na escrita?

O Gráfico 15 mostra alguns dados surpreendentes: a maioria dos alunos inquiridos, 54% do Grupo A e 72% do Grupo B nunca utilizou as EIs; somando esses números com os que usaram poucas vezes, 40% do Grupo A e 26% do Grupo B, temos respetivamente uma percentagem de 94% (54% + 40%) do Grupo A e 98% (72% + 26%) do Grupo B, o que é mesmo impressionante, mostrando uma grande lacuna a preencher no ensino e aprendizagem de PLE, por parte tanto dos docentes como dos discentes. Comparando os dois grupos, os que estudam em Portugal, Grupo A, têm um comportamento um pouco melhor.

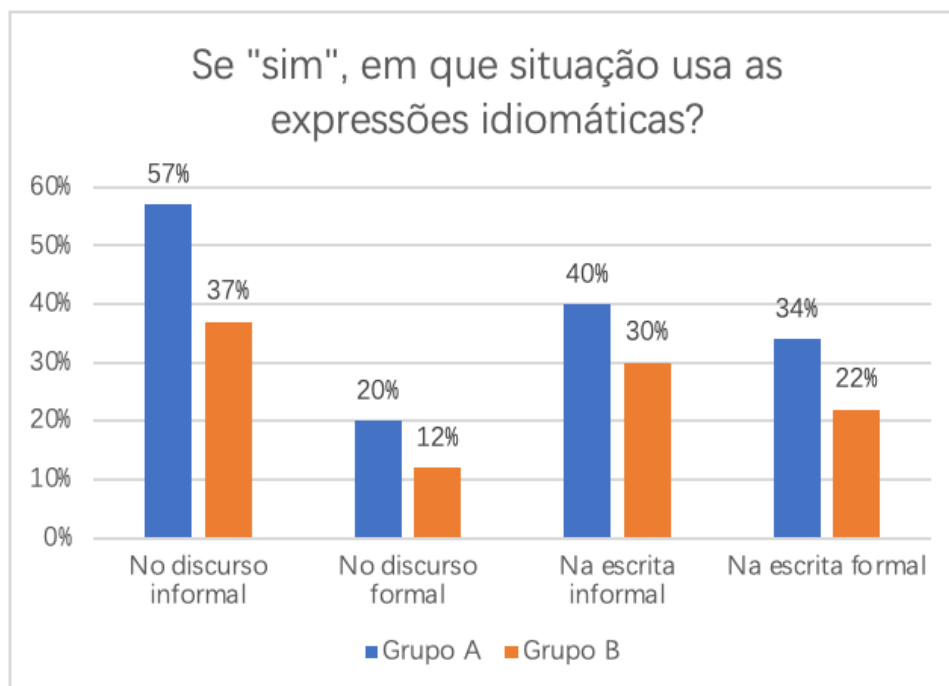


Gráfico 16: Se “sim”, em que situação usa as EIs?

De acordo com o gráfico 16, a utilização das EIs é aplicada sobretudo a casos informais.

- **As EIs para desenvolver as competências comunicativas interculturais**

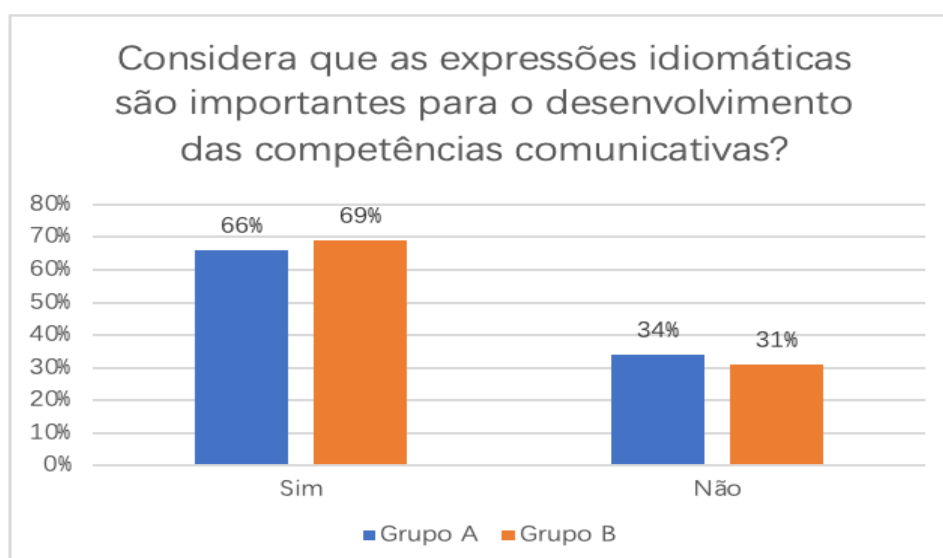


Gráfico 17: Considera que as EIs são importantes para o desenvolvimento das competências comunicativas?

O Gráfico 17 mostra que os discentes chineses percebem, na sua grande maioria, a importância de EIs para o desenvolvimento das competências comunicativas, em contraste com os que a ignoraram, numa percentagem de quase um terço dos inquiridos, em ambos os grupos. É tarefa dos docentes de PLE encorajar essa parte dos discentes a adotar uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem das EIs.

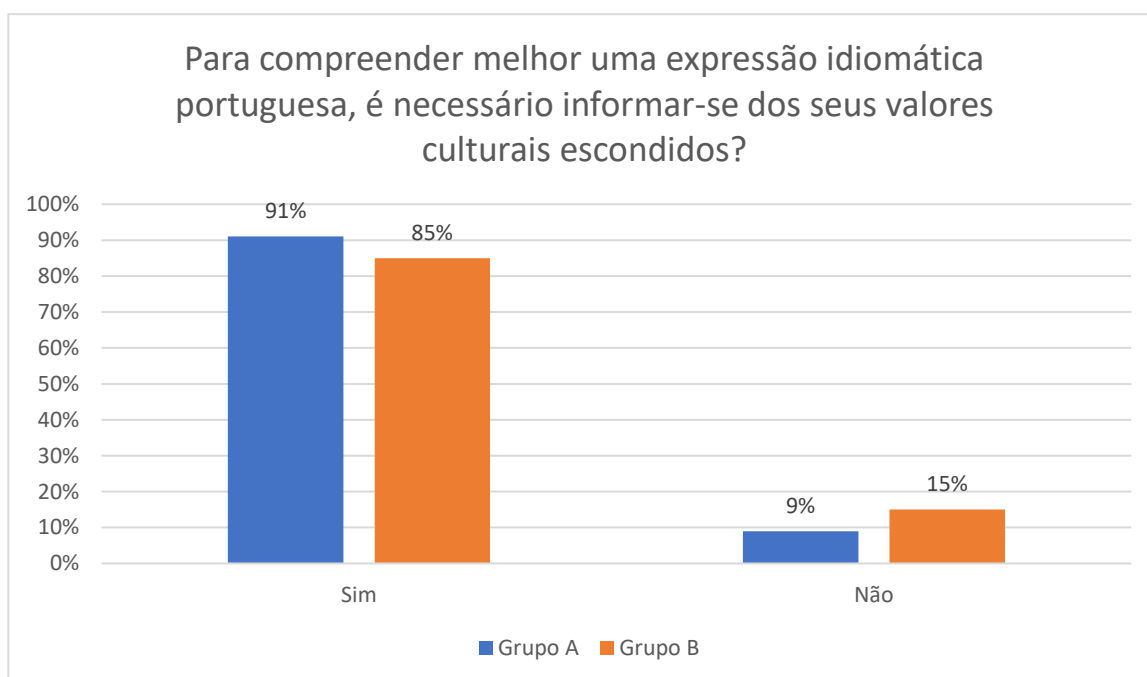


Gráfico 18: Para compreender melhor uma expressão idiomática portuguesa, é necessário informar-se dos seus valores culturais escondidos?

O Gráfico 18 mostra que os inquiridos dos dois grupos percebem, na sua esmagadora maioria, a necessidade de conhecer o valor cultural transportado pelas EIs.

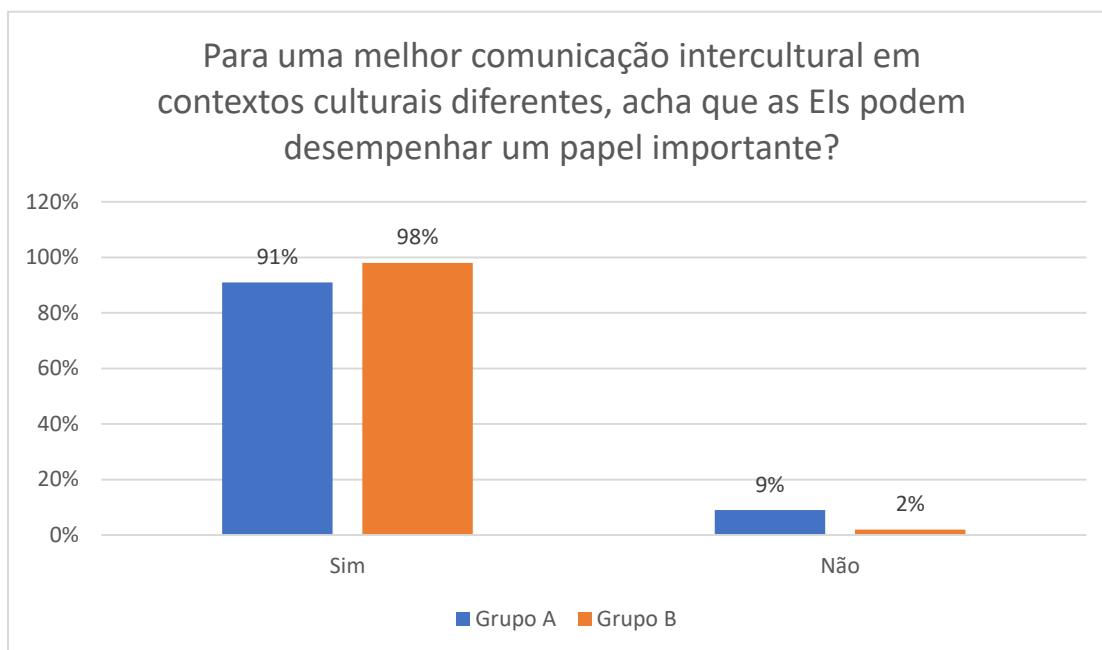


Gráfico 19: Para uma melhor comunicação intercultural em contextos culturais diferentes, acha que as EIs podem desempenhar um papel importante?

É curioso notar que neste Gráfico 19, a esmagadora maioria dos inquiridos reconhece o papel importante das EIs portuguesas na comunicação intercultural em contextos culturais diferentes, incluindo aquele terço que ignora a sua importância para o desenvolvimento de competências comunicativas, revelado pelo gráfico 17. Julgamos que esse terço de inquiridos não percebe bem que a competência intercultural faz parte das competências comunicativas, o que deve ser esclarecido pelos docentes e pelo plano curricular de PLE.

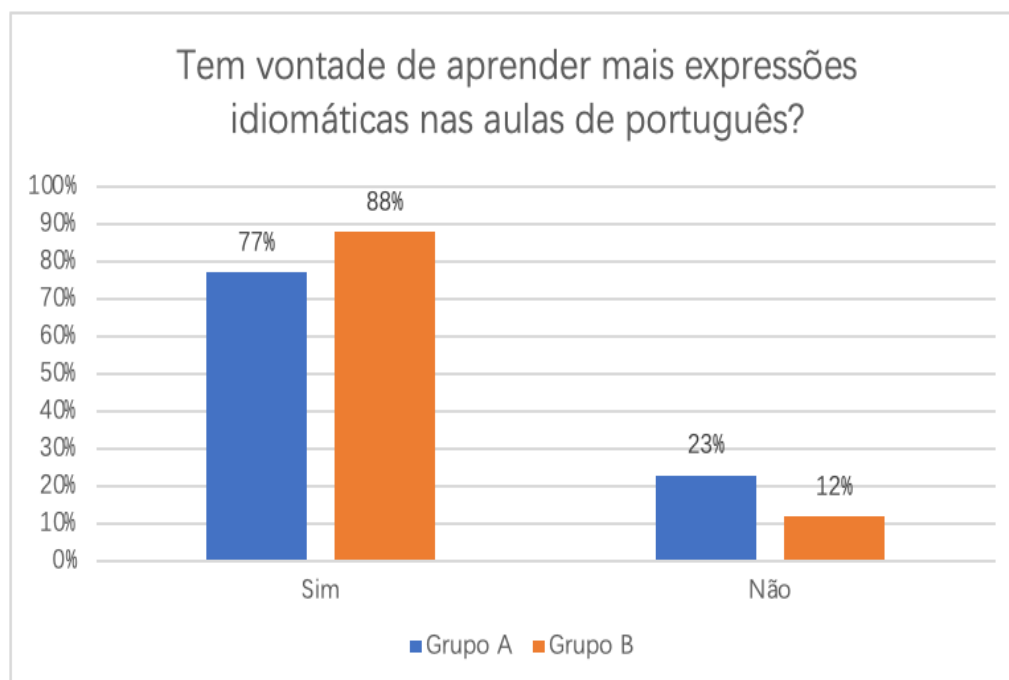


Gráfico 20: Tem vontade de aprender mais expressões idiomáticas nas aulas de português?

O gráfico 20 explica que a maior parte dos inquiridos, de ambos os grupos, tem a vontade de aprender as EIs portuguesas na aula, mostrando-se os do grupo B mais ansiosos por essa aprendizagem, fenómeno esse que pode ser explicado pelo facto de estudarem na China, tendo as aulas como o meio principal de contactar as EIs, enquanto os que estudam em Portugal podem ter esse contacto através de outros meios, uma vez que se encontram num ambiente totalmente português.

- **Vantagens de aprender as EIs**

Segue-se a apresentação de alguns comentários proferidos pelos inquiridos em relação às vantagens da aprendizagem das EIs portuguesas.

1. As EIs servem para fomentar a comunicação intercultural com os falantes nativos de português.
2. As EIs possibilitam a aprendizagem da cultura que transportam.

3. As EIs ajudam a melhorar a expressão em português.

4. As EIs ajudam a conhecer mais palavras novas.

Segunda parte do inquérito: exercícios de EIs

Exercício 1: Leia as expressões idiomáticas abaixo e veja se a língua chinesa possui expressões idiomáticas idênticas. Se existirem, faça o favor de escrevê-las.

EIs em português	EIs correspondentes em chinês
A necessidade faz o lobo saltar	狗急跳墙 gǒují-tiàoqiáng Literalmente: O cão desesperado salta a parede.
Castelos no ar	空中楼阁 kōngzhōng-lóugé Literalmente: Pavilhões no ar.
Filho de peixe saber nadar	虎父无犬子 hǔfù wú quǎnzǐ Literalmente: Pai tigre não tem filho cão.
Matar dois coelhos de uma cajadada	一石二鸟 yīshí-èrniǎo Literalmente: Uma pedra dois pássaros.
O tempo é dinheiro	一寸光阴一寸金 yī cùn guāngyīn yī cùn jīn Literalmente: Polegada de tempo polegada de ouro.
Olho por olho, dente por dente	以眼还眼，以牙还牙 yǐyǎn-huán yǎn , yǐyá-huányá Literalmente: Responder ao olho com olho, responder ao dente com dente.
Ovelha negra	害群之马 hàiqúnzhīmǎ Literalmente: Cavalo que prejudica a cavalaria.
Procurar uma agulha num palheiro	大海捞针 Dàhǎi-lāozhēn Literalmente: Apanhar uma agulha num mar.

Roupa suja lava-se em casa	家丑不可外扬 jiāchǒu bù kě wàiyáng Literalmente: Coisas feias da casa não podem sair para fora.
Vender gato por lebre	挂羊头卖狗肉 guà yángtóu, mài gǒuròu Literalmente: Pendurar a cabeça do borrego e vender a carne do cão.

Este exercício visa encorajar os inquiridos a escrever as EIs correspondentes em chinês. Perante as informações recolhidas através dos questionários, dum modo geral, estamos muito satisfeitos com os resultados, uma vez que os inquiridos conseguem, na sua maioria, traduzir corretamente as EIs de português para chinês. Consideramos que essas EIs portuguesas transportam um valor metafórico visível e semelhante ao das EIs chinesas, tal como a tradução literal mostra, pelo que os alunos são capazes de entender o seu significado escolhendo expressões semelhantes em chinês para a sua tradução.

Concretamente, as EIs que figuram neste exercício podem ser divididas em três tipos.

O 1º tipo refere-se às EIs que apresentam uma tradução literal quase igual em ambas as línguas, tanto a nível semântico como a nível metafórico, tais como *o tempo é dinheiro* (一寸光阴一寸金 yī cùn guāngyīn yī cùn jīn/polegada de tempo polegada de outro) e *castelos no ar* (空中楼阁 kōngzhōng-lóugé/pavilhões no ar), pelo que 100% dos alunos conseguem traduzir, sem dificuldades, essas EIs portuguesas para as EIs chinesas correspondentes.

O 2º tipo mostra as características metafóricas semelhantes em ambas as línguas, tais como *filho de peixe sabe nadar*, *roupa suja lava-se em casa*, *procurar uma agulha num palheiro*, *vender gato por lebre*, *matar dois coelhos de uma cajadada* e *a necessidade faz o lobo saltar*, pelo que 80,68% dos inquiridos conseguem traduzi-las para EIs idênticas em chinês. Citamos como exemplo “procurar uma agulha num palheiro” e a sua forma equivalente em chinês “大海捞针 Dàhǎi-lāozhēn/Apanhar uma agulha num mar”. Basicamente, neste par de EIs correspondentes, as únicas diferenças passam pela substituição respetiva de “procurar” e “palheiro” em português por “apanhar” e “mar” em chinês, o que é impossível introduzir mal-entendimento entre as duas línguas em questão.

Diferente dos 2 tipos acima referidos, o 3º tipo mostra um valor metafórico mais escondido, que gera dificuldades na sua compreensão por parte dos chineses, por pertencerem a uma comunidade culturalmente diferente. Estamos a referir-nos à expressão idiomática "ovelha negra", conhecida e adotada nas principais línguas ocidentais. “Na Antiguidade, os animais pretos eram considerados maléficos e, por isso, sacrificados em oferenda aos deuses ou para acertar certos acordos. Daí o hábito de chamar de 'ovelha negra' aqueles que se diferenciam por desagradar e chocar aos demais.”¹⁰ Por desconhecerem essa origem enraizada numa cultura totalmente diferente da chinesa, apenas 20,45% dos inquiridos conseguem traduzir *ovelha negra* para a expressão equivalente em chinês 害群之馬 *hàiqúnzhīmǎ*, isto é, “cavalo que prejudica a cavalaria”. Esse exemplo mostra que a metaforicidade diferente numa expressão idiomática pode provocar um grande obstáculo linguístico.

Concluindo, os resultados do exercício 1 sugerem-nos iniciar o ensino das EIs portuguesas a chineses a partir dos exemplos com características semelhantes às chinesas, a nível metafórico e a nível semântico, pois são mais fáceis de compreender e usar no dia-a-dia, por parte dos discentes.

Exercício 2: Explique as expressões idiomáticas abaixo por palavras próprias.

0	Expressões idiomáticas	Percentagem de respostas corretas (Grupo A)	Percentagem de respostas corretas (Grupo B)
1	Dar uma mãozinha (Dar uma ajuda)	80,48%	59,57%
2	Viver como cão e gato (Não se dar bem um com outro)	25%	19,14%
3	Falar pelos cotovelos (Muito falador)	51,2%	18,2%

¹⁰ <https://www.soportugues.com.br/secoes/proverbios/ovelhanegra.php>, consultado em 05/05/2021.

4	Fazer vista grossa (Fingir que não viu; negligenciar)	29,26%	13,63%
5	Bater as botas (Morrer)	17,07%	8,51%
6	Ficar a ver navios (Ficar sem nada)	41,46%	13,65%
7	Dar com a cara na porta (Receber um “não” como resposta ou procurar algo e não encontrar)	53,65%	23,40%
8	Tirar o cavalo da chuva (Desistir com relutância por motivo de força maior)	19,51%	8,51%

Quanto à percentagem de respostas corretas, a tabela mostra que o Grupo A obteve resultados muito melhores do que o Grupo B em todas as perguntas, o que fundamenta que os alunos a estudar em Portugal conhecem melhor as EIs portuguesas, devido ao meio ambiente linguístico em que se encontram.

Entre todas essas perguntas, algumas obtiveram mais respostas corretas, como no item 1 (*dar uma mãozinha*, 80,48% para o Grupo A e 59,57% para o Grupo B) e no item 7 (*dar com a cara na porta*, 53,65% para o Grupo A e 23,40% para o Grupo B).

Em relação a *dar uma mãozinha*, no sentido de “ajudar”, temos em chinês expressões semelhantes, pois na cultura linguística chinesa, “mão” representa ajuda ou apoio. Por exemplo, a expressão chinesa 举手之劳 *jǔshǒuzhīláo*, literalmente “trabalho de levantar a mão”, significa um trabalho fácil, que não custa nada, tal como fazer um gesto de levantar a mão. Essa expressão chinesa costuma ser usada como uma resposta modesta a um agradecimento: “Não é preciso agradecer. O que fiz é apenas um gesto de levantar a mão.” Como quase todos os chineses têm na mente que a “mão” representa apoio ou ajuda, os alunos chineses conseguem compreender, na sua maioria o valor metafórico dessa expressão em português.

Quanto ao item 7, *dar com a cara na porta*, que significa “receber um “não” como resposta ou procurar algo e não encontrar”,¹¹ existe também na língua chinesa uma expressão semelhante, 吃闭门羹 chī bì mén gēng, literalmente “comer a sopa de porta fechada”. Sempre que a tradução literal mostre alguma coincidência do valor metafórico em ambas as línguas, é facilitada a sua compreensão por parte dos chineses.

Em contraste com os itens 1 e 8, o item 5, *bater as botas*, no sentido de morrer, regista a percentagem mais baixa de respostas corretas, respetivamente 17,07% do grupo A e 8,51% do grupo B. O item 8, *tirar o cavalo da chuva*, no sentido de desistir de alguma coisa, abandonar pretensões ou perder ilusões, não escapa da mesma sorte, com 19,51% do Grupo A e 8,51% do Grupo B. Para os alunos chineses, essas duas EIs mostram significados metafóricos totalmente desconhecidos, cujo sentido real não pode ser alcançado através da tradução palavra por palavra, motivo pelo qual, não são capazes de as decifrar, sem uma aprendizagem prévia.

Estes resultados indicam que quando os alunos chineses entram em contacto com EIs portuguesas, ficam naturalmente influenciados pela cultura da sua língua materna, pelo que tendem a traduzi-las diretamente para o chinês, ou estabelecer uma conexão entre as duas partes. Tal como foi explicado anteriormente, os chineses conseguem entender as EIs portuguesas que mostrem algum valor metafórico semelhante à língua chinesa, deparando-se, porém, com imensas dificuldades em compreender as EIs portuguesas sem essa semelhança em chinês.

Exercício 3: De acordo com o contexto de cada pergunta, escolha a expressão idiomática mais apropriada para completar a frase.

mudar da água para o vinho; fazer uma tempestade num copo de água; estar com a pulga atrás da orelha; sem pés nem cabeça; procurar uma agulha num palheiro

1) Antigamente, às vezes, ela pensava descontroladamente, e acreditava no absurdo

¹¹ <https://comunidade.rockcontent.com/expressoes-idiomaticas/>, consultado em 10/05/2021.

sem lógica.

Antigamente, ela pensava descontroladamente de vez em quando, e acreditava no absurdo *sem pés nem cabeça*.

2) Procurar alguém nesta cidade enorme é quase impossível.

Encontrar alguém numa cidade grande é *procurar uma agulha num palheiro*.

3) Temos que repensar a situação, pois agora a coisa mudou radicalmente.

Devemos considerar a situação de novo, uma vez que *a coisa mudou da água para o vinho*.

4) Encontrar um novo emprego não vai ser tão difícil, não vale a pena transformar uma situação simples em algo que causa uma enorme preocupação.

De facto, não é muito difícil arranjar um emprego novo, portanto não vale a pena *fazer uma tempestade num copo de água*.

5) De acordo com os factos desonestos dele no passado, ele perdeu a confiança de todos nós.

Como ele não é uma pessoa honesta, todos nós *estamos com a pulga atrás da orelha*.

Neste exercício, pretendemos testar a compreensão dos alunos acerca de EIs num contexto específico e acreditamos que o contexto específico pode não só facilitar a compreensão das EIs, como também desenvolver a competência do uso pragmático em relação às EIs. De acordo com os resultados, 78,04% dos inquiridos do Grupo A e 68,08% dos inquiridos do Grupo B conseguem responder corretamente a todas as perguntas deste exercício. Entre todos os itens do exercício, as EIs com idiomaticidade parcial são relativamente fáceis para os alunos, tais como *mudar da água para o vinho*, *sem pés nem cabeça* e *procurar uma agulha num palheiro*, uma vez que os alunos chineses são, na sua

maioria, capazes de compreender as EIs referidas interpretando o significado literal de cada palavra no contexto específico de cada frase. Como contraste, as EIs com idiomaticidade total são bastante difíceis para muitos alunos, tais como *fazer uma tempestade num copo de água e estar com a pulga atrás da orelha*. Portanto, apenas 41,46% do Grupo A e 21,27% do Grupo B responderam corretamente a estas duas perguntas. Com base nos dados mencionados acima, consideramos que o grau de idiomaticidade e opacidade das EIs constitui o fator essencial para a sua compreensão por parte dos alunos chineses e, conseqüentemente, as EIs com idiomaticidade ou opacidade parcial são muito mais fáceis do que as EIs com idiomaticidade ou opacidade total.

Comparando o exercício 2 (EIs sem contexto) com o exercício 3 (EIs num contexto), podemos verificar que o contexto ajuda a perceber a idiomaticidade, pelo que os alunos conseguiram obter um melhor resultado no exercício 3. A este fator adicionamos o fator de grau de idiomaticidade e podemos chegar à conclusão de que o método mais adequado de ensinar EIs portuguesas a chineses seria começar pelas com idiomaticidade parcial, passando progressivamente às com idiomaticidade total, acompanhadas sempre de um contexto específico.

No contexto, os verbos em forma infinitiva que figuram nas EIs devem ser conjugados, o que constitui uma outra dificuldade para os alunos chineses, pois na língua chinesa as palavras são inflexíveis em todos os casos. Os docentes de PLE a chineses devem ter em conta essa especificidade, para melhor cumprir a tarefa do ensino das EIs portuguesas a discentes chineses.

3.3 Entrevista ao informante-chave

Como foi explicado anteriormente, o nosso inquérito ou a nossa pesquisa inclui uma breve entrevista destinada a uma leitora de português da Universidade de Estudos Internacionais de Jilin. Concretamente, recolhemos comentários e ideias da entrevistada sobre a importância de inserir as EIs no ensino e na aprendizagem de português a alunos chineses.

O conteúdo integral da entrevista encontra-se como Anexo II deste trabalho. Segue-se um resumo rápido dos tópicos mais importantes.

Foram feitas 4 perguntas à entrevistada.

A Pergunta 1 é sobre o papel pragmático e funcional das EIs na comunicação intercultural. A Resposta salienta que compreender e usar as expressões idiomáticas pode ajudar os interlocutores de culturas diferentes a envolverem-se num tipo de comunicação que vai para além da simples troca de informação, pelo que as EIs têm, sem dúvida, um grande valor pragmático e funcional pois aumenta em muito a qualidade da comunicação.

A Pergunta 2 indaga se vale a pena ensinar mais expressões idiomáticas na sala de aula de português a fim de desenvolver as competências comunicativas interculturais. A Resposta concorda com o reforço do ensino das expressões idiomáticas, como forma de melhorar as competências de comunicação intercultural dos alunos chineses de português.

A Pergunta 3 pede uma opinião sobre os alunos com e sem experiência educativa no estrangeiro. A Resposta reconhece que os alunos que estudam no estrangeiro têm mais oportunidades de se confrontar com as EIs, pelo que se deve aumentar a exposição dos alunos que estudam na China às expressões idiomáticas aumentando a produção de materiais audiovisuais didáticos onde estas expressões possam surgir dentro de contexto e de forma natural, além de reforçar a presença das expressões idiomáticas nos programas e nos materiais de ensino.

A Pergunta 4 indaga sobre a importância de construir uma conexão entre as EIs portuguesas e as EIs chinesas, para facilitar a compreensão das primeiras por parte dos alunos na fase inicial de aprendizagem. A Resposta salienta que na verdade, existem bastantes expressões idiomáticas chinesas que são equivalentes, em termos de significação cultural, às expressões idiomáticas portuguesas. No entanto, sendo que as expressões idiomáticas surgem de uma construção sociocultural muito específica de um grupo cultural, seria mais proveitoso ensinar estas expressões dentro do contexto de linguagem próprio da língua portuguesa, nas suas diversas variantes. Será mais interessante explicar o surgimento das expressões de acordo com o contexto cultural próprio da língua portuguesa.

Concluindo, essa docente entrevistada acha que é importante incluir e reforçar a presença das EIs no programa e nos materiais de ensino do PLE a chineses e adotar metodologias apropriadas para ensinar as EIs portuguesas, sempre dentro do contexto.

3.4 A estratégia para o ensino das EIs aos alunos chineses

Apresentados e analisados os resultados da nossa pesquisa, gostaríamos de propor a estratégia para o ensino das EIs portuguesas a discentes chineses.

Concretamente, propomos:

1. A inserção obrigatória da componente de EIs portuguesas no plano curricular do PLE destinado a discentes chineses;
2. O devido esclarecimento da importância dessa inserção a todos os docentes e discentes do PLE;
3. A criação de uma metodologia adequada e uma série de atividades apropriadas para guiar os discentes a entrar em contacto e a familiarizar-se com as EIs portuguesas, de maneira progressiva.
4. Reforço da presença das EIs nos livros didáticos.

Ao serviço dessa estratégia, propomos a criação de um dicionário bilingue de EIs portuguesas, para facilitar a aprendizagem por parte dos chineses.

Apresentamos como Anexo III deste trabalho, uma pequena lista de EIs portuguesas e chinesas equivalentes que pode ser considerada como embrião desse dicionário.

Segue-se a nossa ideia sobre a seleção das EIs dessa lista.

3.4.1 Lista das EIs ao serviço dos alunos chineses

O conteúdo da Lista resulta principalmente da consulta dos dicionários na área, que são *Dicionário de expressões correntes* (Neves, 1999), *Dicionário de expressões populares portuguesas* (Simões, 2000), *Concordância Sino-Portuguesa de Provérbios e Frases Idiomáticas* (Ngan, 1998), *Novos dicionários de expressões idiomáticas* (Santos, 1990) e *Dicionário de Chinês Moderno* (现代汉语词典 *Viàndài Hànyǔ Cídiǎn*) (2005).

A análise dos resultados do nosso inquérito justifica que os alunos chineses costumam fazer uma conexão entre as EIs em português e as EIs em chinês e compreendem melhor as EIs portuguesas quando estas apresentam algum valor metafórico semelhante ao das EIs chinesas. Portanto, a nossa Lista inclui primeiro EIs portuguesas que tenham formas semelhantes na língua chinesa, destinada a discentes na fase inicial de aprendizagem, o que corresponde ao que disse Xatara (2001):

“Apenas aquelas com equivalência na língua portuguesa, além de idiomáticas e literais, foram escolhidas para o ensino inicial dessa língua estrangeira. Neste caso, as expressões idiomáticas francesas com equivalência idiomática literal em português refletem construções de correspondência exata, que suportam um menor nível de complexidade.” (Xatara, 2001, p.53)

Cumpre-nos explicar que algumas EIs ocidentais são tão conhecidas na China dando a impressão de serem quase expressões chinesas, por exemplo, *Tiras as castanhas do fogo*, etc.

Assim, nasce a Lista bilingue em português e chinês, ao serviço dos alunos chineses.

Capítulo IV – Conclusão

4.1 Considerações finais

O presente trabalho visa evidenciar a importância das EIs no processo de ensino de português a chineses porque consideramos que elas desempenham o papel de divulgar a cultura da comunidade linguística lusófona aos discentes chineses podendo enriquecer o seu vocabulário, evitar o confronto com obstáculos na comunicação intercultural e elevar a sua capacidade de utilizar e traduzir as EIs.

Trata-se de uma questão que se reveste de diversas complexidades, pelo que tentámos, em primeiro lugar, abordar alguns dos tópicos mais falados por autores relevantes, tais como a relação entre a língua, a cultura e a intercultural, a definição de EIs e UFs, a classificação das EIs e os seus respetivos traços característicos, os tipos da fraseologia chinesa, a comparação entre as EIs portuguesas e as EIs chinesas, etc.

Para sustentar a nossa pesquisa, recorremos a um inquérito, que inclui um questionário destinado a 88 discentes chineses de PLE e uma entrevista dirigida a uma leitora de PLE. O questionário inclui três exercícios relacionados com as EIs para podermos perceber as dificuldades dos alunos nesta área. Com base nos resultados obtidos, elaborámos uma lista de EIs bilingue adequada aos iniciantes da aprendizagem de PLE.

4.2 Língua, Cultura e Intercultura

Acreditamos que as EIs funcionam como um duplo portador de cultura e língua, pois não só envolvem conhecimentos no âmbito lexical, como também transportam a cultura e a sabedoria de um povo, razão pela qual consideramos que as EIs constituem um excelente conteúdo de aprendizagem em termos de língua, cultura e intercultural.

As secções anteriores deste trabalho demonstram que a falta da devida atenção e esforço no domínio da língua, cultura e intercultural causa um conjunto de desafios na aprendizagem e no ensino de PLE para os alunos chineses.

Como os alunos chineses são preparados profissionalmente para enfrentar a comunicação intercultural no futuro, os conhecimentos acerca da língua, cultura e

intercultural são todos importantes para satisfazer as necessidades de atividades de comunicação intercultural. Por esta razão, consideramos que esses conhecimentos devem ser vistos como um tipo de complemento relevante no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, cuja importância não pode ser, de modo algum, ignorada.

4.3 Propostas para melhorar o ensino e a aprendizagem das EIs

Os resultados recolhidos dos questionários demonstram que, em relação à aprendizagem das EIs, os alunos chineses que estudam no estrangeiro dispõem de mais tempo e recursos do que os alunos sem essa experiência educativa. Perante este cenário, qual será a metodologia mais adequada para ensinar as EIs aos alunos chineses, já que o nosso objetivo é reforçar a componente de EIs no processo de ensino e aprendizagem de PLE para desenvolver as competências comunicativas interculturais dos alunos no dia-a-dia?

Com base nos dados obtidos a partir dos questionários e da entrevista gostaríamos de apresentar as seguintes propostas como uma referência para os professores e os alunos chineses de PLE, no sentido de tornar o ensino das EIs mais prático.

1. Em comparação com os alunos chineses que estudam no estrangeiro, os que estudam na China costumam aprender português em atividades descontextualizadas, sendo o seu contacto com português realizado principalmente através dos livros didáticos ou aulas, o que se revela insuficiente e inadequado. Portanto, recomendamos que todos aprendam as EIs através de atividades e ferramentas diversificadas. Nesta perspetiva, os alunos precisam de aprender a matéria não só na sala de aula e nos livros didáticos, como também através de rádio, jornal, televisão e internet, cujos programas envolvem sempre a realidade social, em que as EIs são frequentemente usadas no discurso oral e na escrita no dia-a-dia. Este método serve para ajudar os discentes chineses a contactar, aprender e acumular as EIs como exemplos contextualizados.

2. Convém seleccionar uma série de EIs adequadas a ser aplicadas no processo de ensino e aprendizagem das EIs. Neste sentido, de acordo com os resultados que recolhemos no exercício 1, acreditamos que as EIs chinesas equivalentes ou semelhantes às EIs portuguesas

podem tornar o entendimento das EIs portuguesas mais imediato e simples, por parte dos discentes chineses. Por esse motivo, elaborámos uma lista específica de EIs adequadas aos alunos chineses que se encontram no início da sua aprendizagem do PLE, tendo, portanto, um nível baixo de proficiência no português. Também achamos que será melhor apresentar as EIs através de exercícios, como o exercício 1 e exercício 3 do nosso questionário, com a finalidade de ajudar os iniciantes a dominar melhor as EIs, concretizando o conhecimento da sua função semântica em exemplos contextualizados.

3. No ensino de EIs portuguesas, é vantajoso explicar aos alunos chineses a cultura ou a história escondida para melhor compreenderem as suas metáforas, uma vez que o contexto em que uma EI é proferida é sempre crítico para a sua compreensão na comunicação intercultural, além de permitir que os alunos identifiquem o seu significado a partir do seu uso contextual. Nesta perspetiva, desenvolver apenas a competência gramatical é insuficiente, porque a metáfora se enquadra na categoria de linguagem figurativa, em oposição à linguagem literal. Portanto, é óbvio que os alunos chineses serão incapazes de reconhecer e compreender bem a língua portuguesa se não tiverem uma devida compreensão extralinguística da comunidade em que eles estão imersos.

4. As EIs de ambas as línguas mostram um valor metafórico profundamente enraizado nas suas respetivas culturas nacionais, sendo o seu conhecimento indispensável para se alcançar a comunicação intercultural.

5. Para facilitar a aprendizagem e compreensão acerca das EIs portuguesas por parte dos discentes chineses, é aconselhável comparar os diversos tipos de EIs, no âmbito da análise de fraseologia, mostrando as semelhanças e as diferenças nas estruturas sintáticas, assim como o significado das palavras.

Esperamos que as nossas propostas possam contribuir para o domínio das EIs portuguesas por parte dos chineses, no âmbito de ensino e aprendizagem de PLE.

Referências bibliográficas

Bibliografia Consultada

- Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française*. Vol. 1 (3 ed). Genève: Librairie Georg & cie.
- Bloch, B. & Trager, G. L. (1942). *Outline of linguistic Analysis. Special Publication of the Linguistic society of America*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- Burger, H. et. al. (2007). *Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*. Germany: Braunschweig.
- Carrancho, A. (2005). *Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima Editora.
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., Da Silva, R. (2007). *Metodologia Científica*. São Paulo: Prentice Hall.
- Collier, M. J. e Thomas, M. (1988). *Identity in intercultural communication. An interpretive perspective*. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (eds) *Theories of Intercultural Communication, International and Intercultural Communication Annual*. 21, 99-120. Newbury Park, CA: SAGE.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Editores.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Editorial Gredos.
- Galisson, R. (1984), *Pour un dictionnaire des mots de la culture populaire*. In: *Le Français dans le Monde*, N.º 188, 57-58. Paris: Hachett.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Goodenough, W. H. (1981). *Culture, Language and Society*. California: Benjamin/Cummings.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, New York: Doubleday Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotics: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hobeika-Chakroum, F. (1995). *L'expression idiomatique et son traitement en traduction*. Domaine: français-arabe. (Dissertação de doutoramento). Paris III: ESIT.

- Holmes, J. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. London and New York: Longman.
- José, L. S. (1996). *O Que é Cultura?*. São Paulo: Brasiliense, 7-11.
- Kim, Y. Y. (1980). *Communication and Cross-cultural Adaptation*. In Samovar and Porter, 383-390.
- Klare, J. (1986). *Lexicologia e fraseologia no português moderno*. In: Revista de Filologia Românica. No. 4, 355-360. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Kramersch, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nogueira, L. C. R. (2008). *A presença das expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros*. (Dissertação de Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.
- Olívia, M. F. (2010). *A língua como acto e como atitude. Da competência comunicativa às convenções culturais*. In: Revista Limite. No. 4, 167-180.
- Ortíz Alvarez, M. L. (2000). *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. (Dissertação de doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Ortíz Alvarez, M. L. (2002). *A língua nossa de cada dia: questões do ensino de expressões idiomáticas e outros fraseologismos*. In: Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español, 179-181.
- Pedro, M. D. L. (2007). *As expressões idiomáticas no ensino de português como língua estrangeira para estudantes uruguaios*. (Dissertação de Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.
- Polónia, C. P. F. M. (2009). *As expressões idiomáticas em português língua estrangeira – uma experiência metodológica*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto.
- Rey, M. I. G. (2004). *A fraseodidáctica: un eido da fraseoloxía aplicada*. Cadernos de fraseoloxía galega.
- Ruben, B. D. (1976). *Assessing communication competence for intercultural adaption*. Group and Organization Studies, Vol. 3, 334-354.
- Samovar, L. A. & Porter, R. E. (1995). *Communication Between Cultures*. Ware, Hertfordshire, England: Wordsworth Publishing Company.
- Sapir, E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt Brace.

- Saussure, F. (1916). *Course in General Linguistics*. London: Duckworth.
- Sun, W. Z. (1989). 《汉语熟语学》 *Hàn yǔ shú yǔ xué* (= *A fraseologia chinesa*). Changchun: Jilin Education Publishing House.
- Tagnin, S. E. O. (2005). *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas inglesas e português*. Brasil: Disal Editora.
- Tagnin, S. E. O. (1989). *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática.
- Veiga, C. M. F. (2014). *A importância da inserção das expressões idiomáticas no ensino do espanhol como língua estrangeira: propostas de atividades*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Vilela, M. (2002). *As expressões idiomáticas na língua e no discurso*. In Actas do Encontro comemorativo dos 25 anos do Centro de Lingüística da Universidade do Porto: 22-24 de novembro de 2001. Porto: Universidade do Porto, 159-189.
- Wang, C. X. (2012). *Ensino de português (PLE) a falantes de língua materna chinesa: as expressões idiomáticas*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Whorf, B. F. (1956). *Language, Thought, and Reality*. Cambridge: Mass.M. I. T. Press.
- Xatara, C. M. (2001). *O ensino do léxico: as expressões idiomáticas*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas. No. 37, 49-59.
- Xatara, C. M. (1998). *Tipologia das expressões idiomáticas*. Alfa: Revista de Linguística.
- Yang, W. S. (2008). *Complexo da riqueza material e espiritual criada na prática pela história humana: História de Dinastia Song*. Zhejiang: Universidade de Zhejiang.
- Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas* (Vol. 10). Peter Lang Publishing, Incorporated.

Dicionários Consultados

- Bueno, F. S. (1965). *Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa*. Vol. 4. São Paulo: Edição Saraiva.
- Chen, Y. (2001). *Pú hàn cí diǎn (Dicionário Português-Chinês)*. Beijing: Editora Comercial.
- Houaiss, A., Villar, M. D., & Franco, F. M. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.

- Neves, O. (1999). *Dicionário de Expressões Correntes*. Lisboa: Notícias editorial.
- Ngan, A. A. (1998). *Concordância Sino-Portuguesa de Provérbios e Frases Idiomáticas*. Macau: Associação de Educação de Adultos.
- Santos, A. S. (1990). *Novo Dicionário de Expressões Idiomáticas*. Lisboa: Edições José Sá da Costa.
- Shu, X. C. (Dir.) (1936). *Cí hǎi (= Grande dicionário da língua chinesa)*. Shanghai: Zhonghua book company, Shanghai.

Sítios Consultados

- Bambi e Elinor. (1986). *Language Socialization*, 15, 163-191. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.an.15.100186.001115>, consultado em 17/05/2021.
- Conca, M. (2005). Achegas da fraseologia à didática da língua e da literatura in *Cadernos de fraseologia galega*, 7, 75-89. Disponível em: http://www.cirp.es/pub/docs/cfg/cfg07_04.pdf, consultado em 17/05/2021.
- <https://www.youtube.com/watch?v=tD7Ra9GWqgo>, consultado em 05/05/2021.
- <https://comunidade.rockcontent.com/expressoes-idiomaticas/>, consultado em 10/05/2021.
- <https://www.soportugues.com.br/secoes/proverbios/ovelhanegra.php>, consultado em 05/05/2021.
- Hawes, F. e Kealey, D. J. (1981). *An empirical study of Canadian technical assistance, International Journal of Intercultural Relations*, 5, p.239-258. Canada: Canadian International Development Agency. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0147176781900286>, consultado em 18/05/2021
- Silveira, P. (2020). *Sapir-Whorf, Linguagens de programação e startups de tecnologia*. Disponível em <https://manualdousuario.net/sapir-whorf-linguagens-pensar/>, consultado em 15/05/2021.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, Vol. 2, London: John Murray. Disponível em <https://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft/page/n17/mode/1up?view=theater>, consultado em 20/05/2021.

Anexo I

Questionário

O presente questionário tem como objetivo recolher as informações acerca dos conhecimentos relativos às expressões idiomáticas dos discentes chineses de português e faz parte duma investigação realizada no âmbito do programa de Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda ministrado na Universidade de Aveiro, para o efeito de obter dados necessários para fundamentar a dissertação.

Para garantir que os dados recolhidos são verdadeiros e válidos, colocámos a tradução necessária para evitar qualquer obstáculo de compreensão das perguntas por parte dos participantes, motivo pelo qual pedimos para não consultarem, durante o preenchimento, o significado das expressões idiomáticas presentes no questionário, nos dicionários.

As suas informações pessoais são mantidas em sigilo, sendo apenas usadas nesta pesquisa. Por favor, seja sincero na sua resposta.

Estamos francamente agradecidos pela sua participação e paciência!

本问卷是阿威罗大学葡萄牙语作为外语/第二语言硕士专业论文的一部分，旨在调查葡萄牙语专业的中国学生对葡萄牙语习语知识的了解和掌握情况。

为了确保问卷调查中产生的数据真实有效，我们加上了中文译文以便参与者理解所设问题，因此请参与者在填写问卷时不要查阅词典。

问卷中的填写内容保密，且仅用于本研究。请按照真实情况如实填写。

感谢您的参与与耐心！

I. Dados do aluno/aluna (学生信息)

1. Género (性别)

- ◇ Masculino (男性)
- ◇ Feminino (女性)

2. Idade (年龄)

3. Há quanto tempo é que você aprende português (你学习葡萄牙语多久了?)

4. Autoavaliação do nível de proficiência linguística em português (请自我评价一下你当前的葡语语言能力)

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

5. Costuma ter contacto com o português fora da sala de aula? (你经常在课外接触葡萄牙语吗?)

- ◇ Sim, frequentemente
- ◇ Sim, às vezes
- ◇ Não, nunca

6. Se “sim”, de que modo? (如有接触的话, 是以哪种方式?) *Respostas múltiplas

- ◇ Livro

- ✧ Televisão
- ✧ Internet
- ✧ Outros

7. Costuma falar português fora da sala de aula? (你经常在课外讲葡萄牙语吗?)

- ✧ Sim, frequentemente
- ✧ Sim, às vezes
- ✧ Não, nunca

8. Se “sim”, com que tipo de falante comunica? (如是，和哪类人讲葡萄牙语?)

- ✧ Professor de português
- ✧ Colega de turma
- ✧ Falantes nativos de português
- ✧ Outros

9. Conhece expressões idiomáticas de português? (你是否了解葡萄牙习语?)

- ✧ Sim
- ✧ Não

10. Se “sim”, onde aprendeu as expressões idiomáticas? (如是的的话，是从哪里学习到习语的?)

- ✧ Aula de português
- ✧ Livros didáticos
- ✧ Televisão
- ✧ Rádio
- ✧ Ao falar com os nativos
- ✧ Letras de música
- ✧ Textos literários

- ✧ Dicionário
- ✧ Textos jornalísticos
- ✧ Outros

11. Já alguma vez aprendeu as expressões idiomáticas na sala de aula? (你曾经在课堂上学习过习语吗?)

- ✧ Sim
- ✧ Não

12. Se “sim”, qual é a sua opinião acerca da aprendizagem das expressões idiomáticas? (如是的话, 你对学习习语持什么看法?)

- ✧ Acho interessante
- ✧ Não acho interessante

13. Já alguma vez encontrou dificuldades em relação à compreensão das expressões idiomáticas? (你在学习习语的时候遇到过困难吗?)

- ✧ Sim, mas poucas vezes
- ✧ Sim, de vez em quando
- ✧ Sim, muitas vezes
- ✧ Não, nunca

14. Quais são as suas dificuldades quando tem contacto com as expressões idiomáticas? (当你接触习语的时候, 遇到哪些困难?) * Respostas múltiplas

- ✧ Não conhecer as palavras novas (不认识生词)
- ✧ Não conhecer a origem das expressões idiomáticas (不了解习语的来源)
- ✧ Não entender a metáfora escondida dentro das palavras (不理解单词中的隐喻含义)
- ✧ Não tem expressão correspondente na língua chinesa (中文里没有对应的表达方式)
- ✧ Não sabe traduzir expressões idiomáticas em chinês (不会用中文翻译习语)

✧ Outros

15. Costuma usar as expressões idiomáticas na oralidade ou na escrita? (你经常在口语或写作中使用葡萄牙语习语吗?)

- ✧ Sim, muitas vezes
- ✧ Sim, poucas vezes
- ✧ Não, nunca

16. Se “sim”, em que situação usa as expressões idiomáticas? (如是的的话, 请问是在哪种情况下使用习语的?) * Respostas múltiplas

- ✧ No discurso informal
- ✧ No discurso formal
- ✧ Na escrita informal
- ✧ Na escrita formal

17. Considera que os conhecimentos das expressões idiomáticas são importantes para o desenvolvimento das competências comunicativas em português? (你认为掌握习语知识有助于提升交际能力吗?)

- ✧ Sim
- ✧ Não

18. Para compreender melhor uma expressão idiomática portuguesa, é necessário informar-se dos seus valores culturais escondidos? (为了更好地理解一个葡萄牙语习语, 有必要了解其暗藏的文化意义吗?)

- ✧ Sim
- ✧ Não

19. Para uma melhor comunicação intercultural em contextos culturais diferentes,

acha que as EIs podem desempenhar um papel importante? (为了在不同的文化背景下更好地进行跨文化交流, 你认为习语可以扮演一个重要的角色吗?)

◇ Sim

◇ Não

20. Tem vontade de aprender mais expressões idiomáticas nas aulas de português? (你希望在葡萄牙语课上学习更多的习语吗?)

◇ Sim

◇ Não, porque

21. Vantagens de aprender as expressões idiomáticas? (学习习语有什么好处?)

--

II. Exercícios

1. Leia as expressões idiomáticas abaixo e veja se a língua chinesa possui as expressões idiomáticas idênticas. Se existirem, faça o favor de escrever as expressões equivalentes.

(请阅读下列葡语习语, 如有相对应的中文表达, 请将其写在表格中)

Expressões idiomáticas de português 葡语习语	As expressões idênticas em chinês 相对应的中文习语
A necessidade faz o lobo saltar	
Castelos (城堡) no ar	
Filho de peixe saber nadar	
Matar dois coelhos de uma cajadada (棍)	
O tempo é dinheiro	
Olho por olho, dente por dente	

Ovelha (绵羊) negra	
Procurar uma agulha (针) num palheiro (草堆)	
Roupa suja lava-se em casa	
Vender gato por lebre (兔子)	

2. Explique as expressões idiomáticas abaixo por palavras próprias. Caso não consiga explicar em português, pode também explicar em chinês. (请用自己的话来解释下列习语，如不能用葡语解释，也可以用中文来解释)

0	Expressões idiomáticas	Conhece esta expressão idiomática? Eg: Sim ou Não	Qual é o significado?
1	Dar uma mãozinha		
2	Viver como cão e gato		
3	Falar pelos cotovelos		
4	Fazer vista grossa		
5	Bater as botas		
6	Ficar a ver navios		
7	Dar com o nariz na porta		
8	Tirar o cavalo da chuva		

3. De acordo com o contexto de cada pergunta, escolha a expressão idiomática mais apropriada para completar a frase. (根据每个问题的上下文，选择列表中最合适的习语来完成句子)

mudar da água para o vinho; fazer uma tempestade num copo de água; estar com a pulga atrás da orelha; sem pés nem cabeça; procurar uma agulha num palheiro

6) Antigamente, às vezes, ela pensava descontroladamente, e acreditava no absurdo sem lógica.

Antigamente, ela pensava descontroladamente de vez em quando, e acreditava no absurdo _____

7) Procurar alguém nesta cidade enorme é quase impossível.

Encontrar alguém numa cidade grande é _____

8) Temos que repensar na situação, pois agora a coisa mudou radicalmente.

Devemos considerar a situação de novo, uma vez que _____

9) Encontrar um novo emprego não vai ser tão difícil, não vale a pena transformar uma situação simples em algo que causa uma enorme preocupação.

De facto, não é muito difícil arranjar um emprego novo, portanto não é necessário _____

10) De acordo com os factos desonestos dele no passado, ele perdeu a confiança de todos nós.

Como ele não é uma pessoa honesta, todos nós _____

Anexo II

Entrevista

Pergunta 1: Em primeiro lugar, Como os alunos chineses de português serão envolvidos em atividades que requerem comunicação intercultural, acha que as expressões idiomáticas de português são pragmáticas e funcionais na comunicação intercultural?

Resposta 1: A comunicação intercultural implica o conhecimento e respeito pelas culturas intervenientes. Neste sentido, o conhecimento das expressões idiomáticas é precioso. As expressões idiomáticas encerram uma significação cultural que é muito específica das experiências e imagens passadas através de gerações por determinado grupo cultural. As expressões idiomáticas são uma construção social. Isto significa que compreendê-las e usá-las, ajuda os interlocutores de culturas diferentes a envolverem-se num tipo de comunicação que vai para além da simples troca de informação. O conhecimento das expressões idiomáticas de uma língua evidencia um interesse mais profundo pela cultura de uma comunidade linguística. Isto tem, sem dúvida um grande valor pragmático e funcional pois aumenta em muito a qualidade da comunicação. Não só aumenta o leque de conhecimento da significação do vocabulário como evidencia um interesse e conhecimento das realidades culturais que estão na origem das expressões, o que predispõe os interlocutores para uma comunicação mais rica e mais aberta.

Pergunta 2: De facto, de acordo com os resultados que recolhemos nos questionários feitos pelos alunos chineses de português, observamos que a maior parte dos alunos chineses querem aprender mais expressões idiomáticas, e neste momento, o conteúdo desta parte está de carência na sala de aula de português e nos manuais didáticos de português. Por este motivo, para si, acha que vale a pena ensinar mais expressões idiomáticas na sala de aula de português a fim de desenvolver as competências comunicativas interculturais?

Resposta 2: Sim, concordo com o reforço do ensino das expressões idiomáticas, como forma de melhorar as competências de comunicação intercultural dos alunos de português.

Compreendo que o ensino da língua, numa fase inicial seja mais vantajoso se se focar numa linguagem objetiva de compreensão objetiva, sem o risco de interpretações incorretas ou ambíguas. No entanto, a língua é também um veículo de significações culturais e estas são muitas vezes transmitidas através das expressões idiomáticas. Como já referi atrás, o conhecimento das expressões idiomáticas representa aquisição do conhecimento sobre a cultura. Conseguir interpretar o significado de expressões que encerram uma significação muito própria de um grupo cultural é também essencial para o sucesso da comunicação.

Pergunta 3: Em comparação com o ensino de português fora da China, com os resultados presentes dos questionários, os alunos sem experiência educativa estrangeira obtiveram muito menos conhecimentos acerca das expressões idiomáticas do que os alunos com experiência educativa estrangeira. Qual é a sua opinião sobre este fenómeno? Tem alguma expectativa sobre esta parte de estudo no ensino de português a falantes chineses?

Resposta 3: Penso que este fenómeno será natural, pois a maioria dos alunos chineses que aprendem chinês no estrangeiro, fazem-no em países onde se fala português. Estando imersos num universo onde se fala português, não só nas aulas, mas também em quase todas as situações do dia a dia, o contacto com expressões idiomáticas portuguesas é constante. O uso das expressões idiomáticas é particularmente recorrente na oralidade e os alunos que estudam no estrangeiro têm, sem dúvida, mais oportunidades de se confrontarem com elas. Na minha experiência pessoal, penso que, mesmo eu, acabo por usar mais expressões idiomáticas quando estou em Portugal, do que quando estou na China. Acho que uma forma de aumentar a exposição dos alunos que estudam na China às expressões idiomáticas é aumentar a produção de materiais audiovisuais didáticos onde estas expressões possam surgir dentro de contexto e de forma natural. Reforçar a presença das expressões idiomáticas nos programas e nos materiais de ensino, seria também importante.

Pergunta 4: No caso do ensino de PLE a falantes chineses, achamos que é importante

construir uma conexão entre as expressões idiomáticas de português e as expressões idiomáticas de chinês para definir as semelhanças, porque consideramos que esse tipo de correspondência com as expressões idiomáticas equivalentes chineses facilita a compreensão dos alunos do nível inicial. Em relação a este ponto de vista, qual é a sua opinião?

Resposta 4: Na perspectiva da comunicação intercultural, isto seria uma prática interessante e produtiva. Na verdade, existem bastantes expressões idiomáticas chinesas que são equivalentes, em termos de significação cultural, às expressões idiomáticas chinesas. Isto pode ajudar a estabelecer um paralelo que ajude à compreensão. No entanto, sendo que as expressões idiomáticas surgem de uma construção sociocultural muito específica de um grupo cultural, acredito que seria mais proveitoso ensinar estas expressões dentro do contexto de linguagem próprio da língua portuguesa, nas suas diversas variantes. Será mais interessante explicar o surgimento das expressões de acordo com o contexto cultural próprio da língua portuguesa.

Anexo III
Lista Bilingue de EIs Portuguesas

EIs de português	EIs equivalentes na língua chinesa
À boa fome, não há mau pão	饥不择食
A necessidade faz o lobo saltar	狗急跳墙
A pressa é inimigo da perfeição	欲速则不达
Água vertida não é toda colhida	覆水难收
Amigo de onça	狐朋狗友
Andar na linha	按部就班
Aprender até morrer	活到老，学到老
As grandes alegrias merecem partilha	有福同享
As paredes têm ouvidos	隔墙有耳
Bater as botas	去世
Bater com a cara na porta	吃闭门羹
Bater na mesma Tecla	老生常谈
Brincar com o fogo	玩火自焚
Cada qual com seu igual	物以类聚

Cada um que se contente com o que deus lhe dá	随遇而安
Chorar lágrimas de crocodilo	鳄鱼的眼泪
Chuva com pedra, telhado novo	旧的不去，新的不来
Correr tudo às mil maravilhas	万事如意
Cortar caminhos	走捷径
De bom mestre, bom discípulo	严师出高徒
De cabo a robo	彻头彻尾
De vento em popa	一帆风顺
Deitar água na fervura	泼冷水
Deitar pérolas a porcos	对牛弹琴
Dito e feito	说到做到
Dor de cotovelo	嫉妒
É fácil chorar no domingo, aquele que ri à sexta-feira	乐极生悲
Entrar pela porta do cavalo	走后门
Estar entre a espada e a parede	进退两难
Falar pelos cotovelos	滔滔不绝

Fazer castelo no ar	空中楼阁
Fazer ouvidos de mercador	置若罔闻
Ficar a ver navios	望洋兴叹
Ficar de braços cruzados	袖手旁观
Filho de peixe sabe nadar	虎父无犬子
Homem sem abrigo, pássaro sem ninho	无家可归
Jogar a última carta	破釜沉舟
Língua comprida, faz a vida curta	祸从口出
Mais vale um amigo próximo que um parente afastado	远亲不如近邻
Mater dois coelhos com uma cajadada	一箭双雕
Misturar alhos com bugalhos	鱼目混珠
Não bom caldo com só água	巧妇难为无米之炊
Não é com palha que se apaga o fogo	抱薪救火
Não ser peixe nem carne	不伦不类
Navegar entre duas águas	脚踏两条船

Não se fazem omeletes sem ovos	巧妇难为无米之炊
O mal tem asas, o bem anda a passos de tartaruga	好事不出门，坏事传千里
O rosto é o espelho da alma	相由心生
Olho por olho, dente por dente	以眼还眼，以牙还牙
Ouro sobre azul	锦上添花
Procurar agulha em palheiro	海底捞针
Quatro olhos vêem mais que dois	集思广义
Quem ama o frade, amo o capelo	爱屋及乌
Quem castiga um, avisa cem	杀一儆百
Quem nada faz, nada vale	无所事事
Quem primeiro anda, primeiro apanha	捷足先登
Quem procura sempre alcança	有志者事竟成
Tal pai, tal filho	有其父必有其子
Tirar as castanhas do fogo	火中取栗
Todos os caminhos levam a Roma	条条大路通罗马

Uma flor não faz a primavera	一花独放不是春
Vender gato por lebre	挂羊头卖狗肉