

Produção de
Materiais
Didáticos

para o Ensino de PLE no contexto
da China e Ásia-Pacífico

Conselho Editorial: Im Sio Kei, Marcus Lei Ngan Lin, Vivian

Coordenação: Zhang Yunfeng Sara Augusto Adelina Castelo

Produção de
**Materiais
Didáticos**

para o Ensino de PLE no contexto
da China e Ásia-Pacífico

Produção de
**Materiais
Didáticos**

para o Ensino de PLE no contexto
da China e Ásia-Pacífico

Conselho Editorial: Im Sio Kei, Marcus Lei Ngan Lin, Vivian

Coordenação: Zhang Yunfeng Sara Augusto Adelina Castelo



Encontre os nossos materiais para o ensino do Português disponíveis em versão digital. Visite o site do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau.

閣下可上網獲取葡語教學相關材料之電子版本詳情
請參閱澳門理工學院葡語教學及研究中心網站

<https://cpclp.ipm.edu.mo>

© 2021, 澳門理工學院
澳門新口岸高美士街
cpclp@ipm.edu.mo

© INSTITUTO POLITÉCNICO DE MACAU
Rua de Luís Gonzaga Gomes, Macau
cpclp@ipm.edu.mo

PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁCTICOS PARA O ENSINO DE PLE
NO CONTEXTO DA CHINA E ÁSIA-PACÍFICO

編輯委員會 Conselho Editorial

嚴肇基 (*Im Sio Kei, Marcus*) & 李雁蓮 (*Lei Ngan Lin, Vivian*)

策劃 Coordenação

Zhang Yunfeng, Sara Augusto & Adelina Castelo

設計 Capa e Composição

Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa

第一版 1ª edição digital

2021年07月 *Julho de 2021*

ISBN

978-99965-2-251-2 (pdf)

第一版 1ª edição impressa: 2020年09月 Setembro de 2020

ISBN 978-99965-2-225-3 (paperback)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios (eletrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou qualquer outro) sem a autorização prévia da Editora e do autor.

PREFÁCIO

A expansão rápida e recente do ensino e do interesse pela língua portuguesa, pelas culturas e pelas literaturas em Português, em Macau, no Interior da China e em outras regiões da Ásia-Pacífico, tem levantado novos e prementes desafios aos professores e às instituições de ensino (e.g. André, 2016). Um dos desafios mais significativos tem a ver com a disponibilização de materiais didácticos, nomeadamente com a exigência cada vez maior de elaboração de instrumentos de trabalho adequados ao ensino do Português Língua Estrangeira (PLE) e áreas relacionadas nas circunstâncias específicas deste contexto.

Foi perante esta situação que o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau organizou, em Novembro de 2018, um colóquio subordinado ao tema “Produção de Materiais Didácticos para o Ensino de PLE no Contexto da China e Ásia-Pacífico”, cujo objectivo fundamental consistiu em oferecer uma oportunidade de reflexão científica e profissional, incentivando a partilha de ideias, de experiências e de propostas, recolhidas em espaços tão distintos como Portugal, Austrália e China, capazes de indicar caminhos inovadores, válidos e eficazes. Tendo sido alcançado esse objectivo, foi tempo de reunir os documentos produzidos num volume que disponibilizasse à comunidade científica e profissional parte do conhecimento apresentado e discutido, ilustrando as temáticas abordadas no referido colóquio.

No âmbito de uma língua não materna, os materiais didácticos podem ser definidos como “anything which can be used to facilitate the learning of a language, including coursebooks, videos, graded readers, flash cards, games, websites and mobile phone interactions” (Tomlinson, 2012, p. 143). Estes meios podem e devem desempenhar várias funções:

“informative (informing the learner about the target language), instructional (guiding the learner in practising the language), experiential (providing the learner with experience of the language in use), eliciting (encouraging the learner to use the language) and exploratory (helping the learner to make discoveries about the language)” (Tomlinson, 2012, p. 143).

O próprio processo de desenvolvimento de materiais didáticos, por seu turno, constitui não só uma tarefa prática que inclui a produção, a avaliação, a adaptação e a exploração dos meios para promover a aprendizagem de uma língua não materna, como também um campo de investigação científica que procura identificar os princípios e procedimentos a seguir nessa tarefa prática (cf. Tomlinson, 2016).

O facto de os materiais didáticos usados no ensino-aprendizagem de uma língua (e literatura e cultura) não materna poderem ter todas as funções acima mencionadas (informativa, instrucional, experiencial, “elicitadora” e exploratória) mostra imediatamente que o seu desenvolvimento constitui um campo multidisciplinar. De facto, além de se apoiar na experiência prática e na investigação científica em Desenvolvimento de Materiais Didáticos, a construção destes instrumentos de apoio ao ensino-aprendizagem pode recorrer a conhecimentos de várias áreas, nomeadamente: (i) a Linguística, os estudos de Literatura, de Cultura e de Tradução, que permitem sustentar as descrições da língua e da cultura-alvo, bem como seleccionar os textos e conteúdos mais adequados para permitir ao aprendente contactar com os “usos” da língua e da cultura, tornando os materiais informativos e experienciais; (ii) a Aquisição de uma Língua Não Materna e a Didáctica, que possibilitam a compreensão do processo de aquisição de uma língua, dos factores nele envolvidos, da formação da interlíngua, das áreas críticas na aprendizagem, das estratégias metodológicas mais eficazes, e, conseqüentemente, a fundamentação das opções tomadas aquando da elaboração de materiais, de modo a torná-los instrucionais, “elicitadores” do uso linguístico e instrumento promotor de descobertas sobre a língua; (iii) a História, a Sociologia e outras áreas específicas como a Economia ou o Direito, já que, após uma análise das necessidades dos aprendentes num determinado contexto e dos seus objectivos mais ou menos específicos, é importante recorrer às áreas do saber relevantes na construção de materiais de língua para fins específicos.

Podendo os materiais didáticos ser globais (destinados a um contexto de utilização geral, não especificado) ou locais (adaptados sobretudo a um contexto específico de um ponto de vista cultural, linguístico, educacional ou político), tal como defendido por Tomlinson e Masuhara (2005), em muitos casos, a produção dos materiais didáticos pode incluir a sua localização, que exige um conhecimento mais detalhado das circunstâncias concretas em que os materiais serão utilizados. A exigência de materiais de trabalho adequados ao contexto actual do ensino de PLE na China, que motivou o colóquio acima mencionado, relaciona-se, pois, com a prática de uma certa localização dos materiais.

Também de salientar quando se pensa em desenvolvimento de materiais didáticos é o facto de que este processo pode e deve incluir etapas variadas, nas quais se recorrem a procedimentos e princípios que a prática e a investigação têm vindo a consagrar (cf. referência a diferentes tópicos, princípios e linhas de orien-

tação na compilação de textos editada por Azarnoosh, Zeraatpishe, Faravani, & Kargozari, 2016). Por exemplo, a elaboração destes instrumentos de trabalho pode incluir uma análise prévia das necessidades, uma fase de criação ou adaptação do material, uma fase de avaliação ou validação, sendo que, em cada uma destas etapas, há diferentes procedimentos, critérios e decisões a implementar (e.g. Tomlinson & Masuhara, 2005; McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013). Pode ainda ser todo um trabalho de construção participada, com a colaboração dos diversos interessados nos materiais didáticos (e.g. exemplo de Yuan & Shen, 2016), ou um processo tendencialmente unilateral.

Considerando que o desenvolvimento de materiais didáticos envolve todos os elementos e áreas científicas acima referidas, o colóquio “Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de PLE no Contexto da China e Ásia-Pacífico” procurou não só combinar os contributos de perspectivas variadas e complementares (e.g. da própria área de Desenvolvimento de Materiais Didáticos, da Linguística, da Aquisição de Língua Não Materna, da Didáctica), como também promover um melhor conhecimento do contexto local para o qual se pretendem elaborar materiais didáticos mais adequados (e.g. trabalhos sobre a expansão do ensino de PLE na China e as necessidades específicas de PLE no âmbito do Direito). Sendo os contributos para o colóquio provenientes de espaços geográficos nos quais vigoram duas ortografias do Português diferentes, também os textos agora publicados reflectem a coabitação dessas duas normas ortográficas.

Os quatro primeiros textos do volume têm um lugar primeiro, consistindo nas conferências proferidas por especialistas e estudiosos de renome em áreas científicas relevantes e correspondendo a importantes “Bases para o Desenvolvimento de Materiais Didáticos de PLE para a China”. O Professor Rod Ellis, da Universidade Curtin, em Perth, e da Shanghai International Studies University, com o artigo “Task-based Language Teaching: A Historical Perspective”, dá conta do desenvolvimento desta metodologia de promoção da capacidade comunicativa no âmbito de uma língua não materna, levantando, no final, um conjunto de questões ainda não resolvidas e que podem alimentar pesquisas futuras. Tratando-se de uma metodologia bastante valorizada e difundida actualmente no ensino de línguas adicionais, um maior domínio sobre a mesma é fundamental para o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino do PLE. O artigo de Huizhong Shen, da Universidade de Sydney, com o título “Reconceptualising Research and Reaching for an English as a Foreign Language Classroom”, pretende examinar diversos problemas relacionados com o ensino da língua inglesa na China, cuja discussão e cujos pressupostos muito contribuem também para o desenvolvimento do ensino do PLE e para um conhecimento mais aprofundado da cultura de ensino-aprendizagem chinesa.

Por outro lado, no artigo seguinte, intitulado “Ensino do Português na China: Um Breve Balanço”, Carlos Ascenso André, professor honorário do Instituto Po-

litécnico de Macau, faz uma breve síntese da situação do ensino do português na China, partilhando a experiência e o conhecimento deste contexto específico. A primeira parte do volume fecha com o artigo de Nélia Alexandre, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que aborda uma das áreas de mais difícil aquisição no PLE por parte dos alunos chineses: “Uma Área Crítica da Aquisição de PLE por Aprendentes Chineses: As Frases Relativas”. Neste caso, as perspectivas da Linguística e da Aquisição de Língua Não Materna combinam-se para possibilitar a compreensão de dificuldades e de interlínguas típicas no contexto em causa, de aquisição de PLE por parte de falantes nativos de mandarim.

O volume inclui ainda dois grupos de artigos. O primeiro, intitulado “Entre o Chinês e o Português: Tradução, Interlíngua e Ensino-Aprendizagem”, reúne trabalhos que apresentam contributos de diferentes áreas científicas (e.g. Estudos de Tradução, Aquisição de Língua Não Materna, Didáctica) e que são de considerar aquando do desenvolvimento de materiais didácticos específicos para o contexto chinês. Inclui os artigos de Liu Mengru e Zhou Xinyu, da Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan, com o título “Provérbios e Expressões Idiomáticas em Português e em Chinês”, onde se pretende mostrar como a compreensão, a equivalência e a tradução adequadas das expressões idiomáticas e dos provérbios precisam de ter em conta os contextos culturais específicos; e de Tian Yuan, professora no Instituto Politécnico de Macau, texto intitulado “O Uso dos Artigos na Interlíngua de Aprendentes Chineses de PLE: Contributo para o seu Estudo”, onde se descreve o uso dos artigos na interlíngua dos falantes nativos de mandarim.

Deste primeiro grupo fazem ainda parte os textos de Tânia Santos Ferreira, “Ensinar PLE na China continental: Desafios e Oportunidades”, onde se relata uma experiência de sucesso na sala de aula, motivo para reflectir sobre os desafios colocados ao ensino de PLE no contexto de aprendentes de língua materna chinesa; e o artigo de Sun Ye, do Instituto Politécnico de Macau, com o título “A Faca e o Queijo na Mão: Graus de Autonomia na Aprendizagem do Adjectivo em PLE”, que apresenta uma interessante percepção da forma como os diferentes graus de autonomia podem ter efeitos na aprendizagem de PLE.

O segundo grupo de textos, designado como “Desenvolvendo Materiais Didácticos: Necessidades, Propostas e Linhas de Orientação”, relaciona-se mais directamente com a área do Desenvolvimento de Materiais Didácticos, abordando aspectos como as necessidades dos aprendentes (e, conseqüentemente, dos materiais) no contexto chinês, alguns materiais concretos para o ensino com fins específicos e a sistematização de linhas de orientação que os profissionais devem considerar cada vez que pretendem construir materiais didácticos de forma colaborativa, participada. Deste segundo grupo fazem parte o artigo de Luís Filipe Pestana, da Universal Normal de Beijing, “O Consenso de Pequim e as Relações Sino-angolanas: Materiais Didácticos para o Futuro”, onde se faz uma interligação entre o panorama histórico e as necessidades didácticas; o trabalho de Zhu Mingshan, da Universi-

dade Jiaotong de Beijing, com o título “Uma Análise do Livro Didático ‘Temas Científico-Tecnológicos em Português’”, centrado na análise de um material para o ensino de PLE para fins específicos; o artigo de Margarida Conde, da Universidade de São José, de Macau, intitulado “Uma Abordagem Metodológica para o Ensino do Português para Fins Jurídicos – Documentos Legais de Natureza Processual”, trabalho que teve como objectivo propor uma abordagem do ensino de PLE para fins específicos, neste caso, fins jurídicos. Por fim, apresentam-se o artigo de Isabel Poço Lopes e Yan Qiaorong, intitulado “Elaboração de materiais didáticos a partir das necessidades reais dos aprendentes chineses de PLE”, em que se descreve e reflecte sobre a produção de materiais em função dos objectivos particulares, sendo que a proximidade com o leitor-alvo deve estar presente nas diversas frases do processo; e o artigo de Adelina Castelo e Fu Hanyu, do Instituto Politécnico de Macau / Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, e da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai, apresenta o título “Construção Participada de Materiais Didáticos: Linhas de Orientação a partir de Duas Perspectivas”. Neles as autoras dão conta da complexidade que envolve construir materiais de forma participada e oferecem linhas de orientação para este processo.

Em suma, este conjunto de artigos pretende ilustrar alguns dos aspectos a ter em consideração quando se desenvolvem materiais didáticos adequados sobretudo ao contexto específico da China. Desta forma disponibiliza a todos os interessados alguns dos frutos obtidos no colóquio “Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de PLE no Contexto da China e Ásia-Pacífico” e procura contribuir para a expansão cada vez mais alargada e sólida, neste contexto, da importância da língua portuguesa e das literaturas e culturas em Português.

Referências bibliográficas

- André, C. A. (2016). O Português na China: passado, presente e futuro. In *Uma Língua para ver o mundo. Olhando o Português a partir de Macau* (pp. 189-215). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Azarnoosh, M., Zeraatpishe, M., Faravani, A., & Kargozari, H.R. (Eds.) (2016). *Issues in materials development*. Roterdão: Sense Publishers.
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A Teacher's guide*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Tomlinson, B. (2016). The Importance of materials development for language learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H.R. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development* (pp. 1-10). Roterdão: Sense Publishers.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2005). *A Elaboração de materiais para cursos de idiomas*. (F.W. Truscott & F. L. Emory, Trad.) São Paulo: SBS Editora. (Trabalho original publicado em 1998)
- Yuan, Y., & Shen, H. (2016). Designing between pedagogies and cultures: Audio-visual Chinese language resources for Australian schools. *Cogent Education*, 3, 1-9.

ÍNDICE

Parte 1. Bases para o Desenvolvimento de Materiais Didáticos de PLE para a China

- 15 Task-based Language Teaching: A Historical Perspective
Rod Ellis
- 27 Reconceptualising Research and Teaching for an English as a Foreign Language Classroom
Huizhong Shen
- 35 Ensino do Português na China: Um Breve Balanço
Carlos Ascenso André
- 45 Uma Área Crítica da Aquisição de Português Língua Estrangeira por Aprendentes Chineses: As Frases Relativas
Nélia Alexandre

Parte 2. Entre o Chinês e o Português: Tradução, Interlíngua e Ensino-Aprendizagem

- 73 Provérbios e Expressões Idiomáticas em Português e em Chinês
Liu Mengru & Zhou Xinyu
- 91 O Uso dos Artigos na Interlíngua de Aprendentes Chineses de PLE: Contributo para o seu Estudo
Tian Yuan
- 113 Ensinar PLE na China Continental: Desafios e Oportunidades
Tânia Santos Ferreira
- 123 “A Faca e o Queijo na Mão”: Graus de Autonomia na Aprendizagem do Adjectivo em PLE
Sun Ye

Parte 3. Desenvolvendo Materiais Didáticos: Necessidades, Propostas e Linhas de Orientação

- 139 O Consenso de Pequim e as Relações Sino-angolanas: Materiais Didáticos para o Futuro
Luís Filipe Pestana
- 155 Uma Análise do Livro Didático *Temas Científico-Tecnológicos em Português*
Zhu Mingshan
- 165 Uma Abordagem Metodológica para o Ensino do Português para Fins Jurídicos – Documentos Legais de Natureza Processual
Margarida Conde
- 179 Elaboração de materiais didáticos a partir das necessidades reais dos aprendentes chineses de PLE
Yan Qiaorong & Isabel Poço Lopes
- 197 Construção Participada de Materiais Didáticos: Linhas de Orientação a partir de Duas Perspectivas
Adelina Castelo & Fu Hanyu

PARTE 1

**BASES PARA O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS
DIDÁCTICOS DE PLE PARA A CHINA**

Task-based Language Teaching: A Historical Perspective

Rod Ellis*

Abstract

Task-based language teaching (TBLT) is an approach that aims to develop communicative ability in a second/ foreign language by engaging learners in performing tasks where the primary focus is on meaning-making rather than linguistic correctness. It has its origins in communicative language teaching and in second language acquisition research. Subsequent developments have refined definitions of ‘tasks’ and identified different types of tasks. Researchers have addressed how to determine task complexity and how to build complete lessons around tasks. Another development is the growth of technology-mediated TBLT. A number of issues remain, however, and the chapter concludes with a list of questions that can guide future research.

Key words: *task-based language teaching; communicative language teaching; second language acquisition research; task design and methodology; remaining issues*

1. Starting points

The importance of including tasks in a language curriculum was established in the Communicative language Teaching (CLT) movement of the 1970s and 1980s. TBLT grew out of this movement, with further input from early research in second language acquisition (SLA). This led to a questioning of the structural approach to teaching languages where a language is broken down into bits and taught sequentially one at a time.

CLT drew on theories of language that emphasized communicative competence (Hymes, 1971) that led to the recognition that ‘there is more to the business of communicating than the ability to produce grammatically correct utterances’ (Johnson, 1982) and to the idea of replacing a traditional structural syllabus with

* Curtin University, Perth, Australia; Shanghai International Studies University, Shanghai.

a notional syllabus (Wilkins, 1976). However, the language teaching materials based on a notional syllabus did not differ greatly from those based on a structural syllabus as they drew on the same basic methodology (i.e. presentation – practice – production). Thus, while the organisational framework of a language course had changed, the methodology had not. There was, however, a growing recognition of the need for a communicative methodology. Johnson (1982), for example, advocated what he called the deep end strategy, where ‘the student is placed in a situation where he may need to use language not yet taught’ in order to activate ‘the ability to search for circumlocutions when the appropriate language item is not known’ (p. 193). This called for communicative tasks where the learner’s use of language was judged not in terms of whether it was grammatically correct but in terms of whether the communicative outcome of the task was achieved.

The second language acquisition research that started in the 1960s fed into the emergence of task-based language teaching. Research showed that progress in acquiring a second language (L2) was gradual and often very slow. Furthermore, it was clear that learners did not set about achieving target-like use of grammatical structures in linear fashion. Rather they worked on several structures concurrently. This research led to the claim that learners had their own ‘built-in syllabus’ for learning a language (Corder, 1967). Drawing on this research, Krashen (1985) argued that true proficiency in an L2 depends on ‘acquisition’, defined as ‘the subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language’ (p. 1). *The Natural Approach* (Krashen & Terrell, 1983) constituted an attempt to apply Krashen’s ideas about how languages were ‘acquired’ to pedagogic practice. It emphasized activities that focus learners’ primary attention on meaning and cater to incidental acquisition. TBLT is based on the same principle.

2. Early TBLT proposals

‘Tasks’ figured in both early CLT and *The Natural Approach* but in neither were they conceived of as the units around which a complete language course could be built. It was not until the mid to late 1980s that the first proposals for a task-based approach appeared. These early proposals (Long, 1985; Candlin, 1987; Breen, 1989) were programmatic in nature. They focused on the rationale for a task-based syllabus and outlined how to design and evaluate a task-based curriculum. Prabhu (1987) provided the first complete account of a task-based course while Nunan (1989) gave practical advice about how to design tasks.

The early proposals for task-based teaching all provided definitions of a ‘task’ but these varied in several ways. Breen’s (1989) definition was the most encompassing. A task is ‘a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication’ (p. 187). According to this definition, a task could be both

a brief practice exercise and ‘a more complex workplan that requires spontaneous communication’. Other definitions emphasized four important aspects of a task:

- A task is a meaning-focused activity. It requires learners to focus on meaning rather than form (Nunan, 1989).
- A task does not specify the exact meaning-content to be addressed as this will be subject to modification when it is performed. The language needed to perform a task is negotiable as the task is performed.
- A task should bear some resemblance to what people do with language in real life. Long (1985) defined tasks as ‘the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play and in between’ (p. 89).
- A task should have ‘a sense of completeness’ and ‘stand alone as a communicative act in its own right’ (Nunan, 1989).

One of the problems with these early definitions is that they conflated two senses of ‘task’ – task-as-workplan and task-as-process – and led to the false assumption that the traditional distinction between ‘syllabus’ and ‘methodology’ was no longer valid.

There was a mixed bag of suggestions for distinguishing different types of tasks in these early proposals. Candlin commented that it is not possible to ‘offer anything other than implicit suggestions that tasks might be catalogued under several distinct types’ (p. 14) and that as a result ‘a typology is bound to be fuzzy-edged and at most a managerial convenience’ (p. 15). Long distinguished ‘target tasks’ (i.e. real-life tasks such as ‘selling an airline ticket’), ‘task types’ (i.e. general tasks such as ‘selling an item’), and ‘pedagogic tasks’ (i.e. the actual tasks that teachers and students work with). Nunan presented several typologies of tasks drawn from different sources, the most useful of which was Prabhu’s distinction between information-gap, reason-gap and opinion-gap tasks.

The early proposals for TBLT identified a number of criteria for determining the difficulty of pedagogical tasks:

- the linguistic complexity of the input provided by a task.
- the amount of input provided in the task.
- the number of steps involved in the execution of a task.
- the degree of structure in the information presented or required by the task.
- the number of objects, events or people that need to be distinguished when performing the task.
- the extent to which the task requires reference to present or past/ future events.
- the extent to which reasons for actions or decisions need to be given.
- the intellectual challenge posed.
- the learners’ familiarity with the topic of the task.

However, while these factors clearly can influence the difficulty of individual tasks, it is difficult to see how to use them to grade and sequence tasks. It is not clear, for example, how to balance one factor against others.

The need to conduct evaluations of tasks is evident in these early proposals for TBLT. Long made the point that the success of a task needs to be judged in terms of task accomplishment rather than target-like linguistic production. Candlin (1987) proposed three general areas for evaluating the utility of a task – its diagnostic value, its implementability in the classroom, and the extent to which it fits in with and leads to other tasks. Nunan (1989) offered the most detailed proposal in the form of a checklist of questions about a task (see p. 135-137). This list included questions relating to the design of the task (e.g. ‘Is there an information-gap?’), its implementation (e.g. ‘What type of language is stimulated by the task?’) and the learners’ affective response to the task (e.g. ‘Does the task engage the learners’ interests?’). As with the other aspects of TBLT, these suggestions were insightful but clearly programmatic.

3. Subsequent developments

We have seen that the underpinnings of TBLT lay in CLT and in SLA research and theory. Except for Candlin (1987), little attention was initially paid to broader educational principles. One of the major developments that followed was an attempt to align TBLT with general theories of education. Samuda and Bygate (2008), for example, drew on Dewey’s (1938) critique of the traditional classroom and on the importance of learning that connects with experience of the real world. They pointed to Bruner’s (1960) emphasis on ‘learning for use’ where the learner is positioned not just as a ‘student’ but as a ‘practitioner’.

Over the years advances have been made in a number of aspects of TBLT – defining what a ‘task’ is, distinguishing different types of tasks, identifying the factors that affect task complexity, and establishing a methodology for the teaching of tasks. These developments are described below.

Defining ‘task’

Definitions of tasks have proliferated over the years. Van den Branden (2006) identified 17 different definitions. The problem in arriving at a clear definition originates in the failure to distinguish task-as-workplan and task-as process. This is evident in the meaning attached to the word ‘activity,’ which figures in many of the different definitions. This term is ambiguous as it can refer to both the actual materials that constitute a task (i.e. the workplan) or to the language use resulting from the performance of the task (i.e. the process). In fact, a task cannot be defined in terms of process as this is, to some extent at least, unpredictable. The starting point needs to be the task-as-work plan, namely the design of the materi-

als that will create a context for the communicative use of the L2.

Ellis (2003) offered a definition based on four criteria, which he argued distinguish a ‘task’ from an ‘exercise’. These criteria were elaborated in Ellis and Shintani (2014) – see Table 1.

Criteria	Description
The primary focus is on meaning	The work plan is intended to ensure that learners are primarily concerned with comprehending or/ and producing messages for a communicative purpose (i.e. there is primary focus on meaning-making).
There is some kind of gap	The work plan is designed in such a way as to incorporate a gap which creates a need to convey information, to reason or to express an opinion.
Learners rely mainly on their own linguistic and non-linguistic resources	Learners need to draw on their existing linguistic resources (potentially both L1 and L2) and their non-linguistic resources (e.g. gesture; facial expressions) for comprehension and production. There is therefore no explicit presentation of language.
There is a clearly defined communicative outcome	The work plan specifies the communicative outcome of the task. Thus task accomplishment is to be assessed not in terms of whether learners use language correctly but in terms of whether the communicative outcome is achieved.

Table 1: Criteria for defining a task-as work plan (based on Ellis & Shintani, 2014)

Types of tasks

There is still no generally accepted way of classifying tasks. Pedagogical accounts have continued to distinguish tasks in terms of the operations learners are required to carry out when they perform them. Willis (1996), for example, distinguished six types – listing, ordering and sequencing, comparing, problem solving, sharing personal experiences and creative. Other ways of classifying tasks (e.g. Pica, Kanagy, & Falodun, 1984) have emerged from research that has investigated the communicative and cognitive processes involved in performing different tasks, leading to a set of features that may impact on the language a task elicits. Any particular task incorporates specific features. For example, an information-gap task that requires one learner to provide detailed descriptions of a set of pictures so that another learner can identify the objects referred to is a one-way, monologic task with a closed outcome. In contrast, an opinion-gap task where learners are given information about four people who need a heart transplant and must decide which person will be given the one heart available is two-way and dialogic with an open outcome. Tasks also differ in terms of the type of language they elicit – descriptive in the case of the first task but argumentative in the case of the second.

Another important distinction is between real world and pedagogic tasks. The former is derived from target tasks and so have situational authenticity. An example might be a task where two students take on the roles of hotel receptionist and prospective guest and negotiate a room booking. A pedagogic task lacks situational authenticity but must still display interactional authenticity (i.e. result

in the kind of natural language use found in the world outside the classroom). An example is the picture-description task described above. Long (2015) advocates for a needs analysis to identify the real-world tasks that learners need to be able to perform. The obvious advantage of such an approach is that it ensures the relevance of a task-based course. However, identifying the target task needs of some groups of learners (e.g. learners in foreign language settings) may be impossible. Arguably, what general purpose learners need are pedagogic tasks that draw on interesting and familiar content so they will be motivated to perform them.

A task can be input-based requiring learners to simply process the oral or written information included in the task and to demonstrate their understanding of it (for example by drawing a picture or making a model) or it can be output-based, requiring the learner to speak or write to achieve the task outcome. This distinction is important because, as Prabhu (1987) noted, beginner learners cannot be expected to use the L2 productively so task-based learning must initially be input-driven.

Tasks can also be unfocused or focused (Ellis, 2003). An unfocused task aims to elicit general samples of language. In the early proposals for TBLT, it was generally assumed that tasks would be unfocused. A focused task must satisfy the general criteria for a task but also aims to orientate learners to the use of a particular linguistic feature - typically a grammatical structure. Some proponents of TBLT (e.g. Long, 2015) favour a curriculum consisting only of unfocused tasks. Focused tasks, though, have a role in directing attention at those specific linguistic features that learners have shown they have difficulty in using accurately. Importantly, the incorporation of focused tasks into a task-based curriculum need not result in a return to a structural approach if there is no attempt to teach the target structure directly. Focused tasks figure frequently in researching tasks.

Task complexity

The early TBLT proposals identified several factors that influence the complexity of a task but gave no guidance as to how these factors inform in the practical business of grading tasks. Since then, there have been attempts to develop explicit guidelines for determining task complexity. Researchers (e.g. Robinson, 2001) have tried to construct a theory of task complexity that can inform the grading and sequencing of tasks. However, doubts continue to exist as to whether this is possible. Tasks are conglomerates of variables and complexity arises from the intersection of the variables that combine in a particular task in ways that may make codification difficult if not impossible. Furthermore, complexity depends on how the task is implemented (e.g. whether there is opportunity for learners to plan before they perform the task). Implementation variables may have a greater impact on task complexity than design variables. The grading and sequencing tasks remains a major challenge in TBLT.

Methodology of the task-based lesson

The early proposals had little to say about the implementation of tasks and, except for Prahbu, even less about how to plan a task-based lesson. Subsequently, however, greater attention has been paid to methodological issues in TBLT.

In the Communicational Language Project, a task-based lesson consisted of a pre-task, which served as a preparation for a main task of the same kind. The pre-task was performed in a whole-class context while the main task was completed by the students working individually. In other words, there was no small group work. Teachers guided learners' performance of the pre-task by simplifying, repeating and paraphrasing the input to make it comprehensible and where necessary by reformulating the learners' own attempts to use the L2 in a target-like way. Prabhu rejected group work because he thought it would expose learners to poor models of English.

Willis (1996) proposed a very different framework for a task-based lesson, one that prioritized learner-learner interaction in small group work. This framework introduced what has become the standard format for a task-based lesson - namely a pre-task stage, a main-task stage and a post-task stage. Willis prioritized small group work in the main task phase but allowed for teacher-centred activity and a language focus in the pre-task stage and post-task stages. She advised teachers to 'stand back in the main-task phase and let the learners get on with the task on their own' (p. 54). She argued they should resist the temptation to provide language support or correct learners' production during the performance of a task, claiming that a concern for accuracy would arise naturally when students reported the results of their group discussions and could be addressed directly in the language focus stage.

Long (1991), however, argued that there was a need to draw learners' attention to form during the performance of a task. He coined the term 'focus-on-form' to refer to a teaching strategy that 'overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication' (p. 45- 46). Long (2015) saw focus-on-form as essentially reactive. However, other researchers (e.g. Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2001) have shown that it can take place pre-emptively (e.g. when a teacher or student anticipates the need for a specific linguistic item as they perform the task) as well as reactively in response to students' comprehension or production problems.

The recognition that task-based teaching does not necessitate an exclusive focus on meaning but also allows for (indeed requires in the opinion of many commentators) attention to form during the performance of a task constitutes one of the major developments in TBLT. Nevertheless, the belief that teachers should not intervene either pre-emptively or reactively in a 'fluency' activity still holds sway in popular teacher guides. Hedge (2000), for example, observed that the teacher-notes accompanying course books frequently instruct teachers to avoid correcting learners until the end of a fluency activity. However, there is a growing evidence that focus-on-form is necessary to facilitate acquisition (Ellis, 2016).

Another issue where opinions differ concerns the pre-task stage of a lesson. According to Willis (1996), the point of the pre-task stage of a lesson is 'is not to teach large amounts of new language and certainly not to teach one particular grammatical structure' (p. 43). However, opportunities for introducing a focus on form in the pre-task phase can occur – for example, by giving learners the opportunity to plan before they perform a task. Pre-task planning will involve them in both conceptualizing what they wish to communicate and formulating the language they will need. It places the burden of working out how to perform the task squarely on the learner and thus is compatible with a key principle of TBLT, namely that the learners should use their own linguistic repertoires and not be fed the language for performing a task.

However, the post-task stage offers the clearest opportunities for form-focused activities including traditional ones. Willis and Willis (2007) suggested that when the main task cycle is complete the teacher is free to isolate specific linguistic forms for study and work on these forms outside the context of the communicative activity. Selection of the linguistic forms for instruction is ideally informed by observing the learners performing a task and identifying the linguistic features they experienced difficulty with.

The basic methodology of TBLT is now well established but there is no consensus about which specific methodological procedures are appropriate. There is a growing consensus that attention to linguistic form is important as long as the primary focus remains on meaning but there are differences in opinion regarding whether a focus on form is desirable during the performance of the task and also about what strategies to draw attention to form.

Technology-mediated TBLT

One of the major developments in the last thirty or so years has been the use of technology in language teaching - micro-computers in particular, but also mobile phones, tele-communication systems, and social media sites. Computer-mediated language learning (CALL) appeared in the 1980s - around the same time as the early proposals for TBLT. Developments in CALL mirrored those in language pedagogy in general. There was a structural/ behaviourist phase that gave way to a communicative phase and finally to a more integrative stage with the 'centrality of task-based authentic learning moving increasingly into the foreground' (Thomas & Reinders, 2010, p. 6).

Technology-mediated TBLT has several advantages. Lai and Li (2011) emphasized the natural synergy of technology and TBLT:

On the one hand, technology facilitates and enhances TBLT, both in terms of its effectiveness and its contribution to our understanding of TBLT; on the other hand, TBLT serves as a useful pedagogical framework and set of principles that can enrich and maximize the use of technology for language learning (p. 499).

Technology affords multi-modal opportunities for presenting complex work-plans (aural, written, and visual) and for performing them synchronously and/or asynchronously. Technology makes tasks that require complex outcomes possible and can make rich, multi-layered input available for achieving them. It not only enriches learners' opportunities for language learning but also helps to foster electronic literacy and to increase learners' ability to handle multi-modal communication.

The increasing interest in technology-mediated TBLT is reflected in the growing literature on the subject (e.g. Gonzalez-Lloret & Ortega, 2015; Thomas & Reinders, 2015) and in the appearance of online TBLT courses (e.g. Duran & Ramault, 2006). There are also problems and challenges. Learners may lack the necessary technical skills to exploit the multi-modal resources made available to them. Teachers often lack training in how to handle tasks in a technologically mediated environment while the emphasis on learner-centredness can leave them uncertain about what their role is.

4. Conclusion

TBLT is still in its infancy and not surprisingly it has had its critics (e.g. Swan, 2005). While there has been progress in addressing a number of issues, problems remain. I conclude with a set of questions that can inform the future development of TBLT:

1. What kinds of tasks are appropriate for different groups of learners? Is a needs-based approach for identifying target tasks appropriate for all learners?
2. How can the problems of determining the complexity of tasks be resolved to ensure that learners of different levels of proficiency are faced with tasks that pose a reasonable challenge?
3. How can task-based teaching be made to work for beginner learners who have no or very little knowledge of the L2?
4. Is there a role for focused as well as unfocused tasks and, if so, how should focused tasks be incorporated into a task-based syllabus?
5. Is there merit in a modular curriculum that includes both a task-based component and a structural component? How should such a curriculum be organized?
6. What alternatives are there for the organization of a task-based lesson? Is the lesson format proposed by Willis (1996), which has proved very influential, the only way?
7. How can a focus-on-form be best incorporated into a task-based lesson?
8. What problems do teachers face in implementing task-based teaching and how can these be addressed?

References

- Breen, M. (1989). The Evaluation cycle for language learning tasks. In K. Johnson (Provass Ed.), *The Second language curriculum* (pp. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Candlin, C. (1987). Towards Task-based language learning. In C. Candlin, & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Lancaster: Lancaster University.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-9.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Duran, G., & Ramaut, G. (2006). Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education: From Theory to practice* (pp. 47-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A Critical review. *Language Teaching Research*, 20, 405-428.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281-318.
- González-Lloret, M., & Ortega, L. (Eds.) (2014). *Technology-mediated TBLT*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- Lai, C., & Li, G. (2011). Technology and task-based teaching: A Critical review. *Calico Journal*, 28, 498-521.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. (1985). A Role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam, & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-79). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. (1991). Focus on form: A Design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, USA: Wiley-Blackwell.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2015). Researching CLIL and TBLT interfaces. *System*, 54, 103-109.
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookes, & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning* (pp. 9-34). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22 (1), 27-57.
- Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Basingstoke: Palgrave Mac-Millan.
- Swan, M. (2005). Legislating by hypothesis: the case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26, 376-401.

- Thomas, M., & H. Reinders. (Eds.). (2010). *Task-based learning and teaching with technology*. London: Continuum.
- Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden (Ed.), *Task-based language education: From Theory to practice* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Reconceptualising Research and Teaching for an English as a Foreign Language Classroom

沈惠忠 (Huizhong Shen)*

Abstract

In this talk I examined a range of issues relating to English language teaching and research in China from a cross-cultural perspective of English as a Lingua Franca. Specifically, the focus was on how Chinese English is perceived in research conceptualization and practice by researchers in China. The debate of what English or foreign language learners need to learn in the discourse of applied linguistics no longer appears to be an enigma, and the argument for an English or a foreign language, accessible to and characteristic of users from the “outer and expanding circles” has been well accepted by the academia. However, the lament over “a single monochrome standard” rapidly receding from language education has resonated well with an even bigger audience. This is acutely reflected in China where English is taught as a foreign language. A pursuit of a native-speaker model is observable in curriculum design, classroom delivery as well as language research. Analysis of Chinese English often highlights features, at the lexical and syntactical level, which are either typical of learner English (English in development) or of a deviated version from a native variety. Questions remain: What kind of Chinese English has been examined and how has it been described? What kind of approach has been or should be adopted in research and teaching? An analysis of recent statistics of Chinese English learners reveals success stories of the English curriculum across different levels in China. It appears that a localised language program grounded in the broad educational philosophies of Confucianism has obviously contributed to the positive learning outcomes.

Keywords: *Cross-cultural pedagogy, English curriculum, Confucianism, language research, localised context*

* Sydney School of Education and Social Work, The University of Sydney, Australia.

1. Background

Foreign language education, particularly English as a Foreign Language (EFL) research and classroom pedagogy often turns to the West for novelties and solutions. In the last century a kaleidoscopic spin of approaches has been observed from the Grammar Translation method to Communicative Language Teaching (CLT) through to arguments for a ‘postmethod’ era (Kumaravadivelu, 2006) or viewing TESOL as a professional community (Canagarajah, 2016). With the inception of technologies, a robust development on pedagogy innovations (e.g., flipped classrooms; MOOCs) has aroused a particular interest in technology-induced methodologies, and provided many alternatives for language practitioners and learners to engage materials and tasks in curriculum designs and classroom interactions.

While findings derived from previous research and pedagogical innovations have yielded insights for second and foreign language research and teaching, it remains a question if these context or culture-specific findings are generalizable to language research and teaching in a specific foreign language setting like China. In this talk I will start with a quick overview of the development of language research and pedagogy. This will be followed up with an examination of how English teaching and research are conceived in terms of classroom pedagogy and research orientation.

Based on some statistics gathered from the ERIC searching engine of published research on EFL teaching and statistics of Chinese EFL students studying in English-speaking countries, it is argued that, contrary to a perception that foreign language education including English in China has only produced “deaf and mute” learners, English education is a phenomenal success given the limited resources available. It is found that published studies problematizing English education in China tend to use learner English as primary data source to justify an argument that the existing language program fails to produce highly proficient users of the target language. The hidden bench mark used to assess language proficiency is a native speaker model. Such a bias in research orientation and data collection may have contributed to the misconception of “deaf and mute” English in China.

The success of Chinese English curriculum, as shown by statistics, could be explained by the intellectual tradition grounded in Confucianism, which advocates didactic teaching and views the teacher as someone who “propagates the doctrine, imparts professional knowledge and resolves doubts” in the learning process. Within such a framework, it is proposed that localized language pedagogy, which is culturally or context sensitive, would better facilitate the learning process, in which English and foreign language learners in China will be able to develop a broad linguistic and cultural repertoire for optimal learning outcomes.

2. Misconceptions in Chinese EFL teaching and research

The 'best' approach - CLT

Communicative language teaching (CLT) has been widely perceived by Chinese English teachers as “the most effective” approach to language teaching. As Grandy argued, “language is learnable, but not teachable” (1997). Any teaching pedagogy or curriculum that does not involve the development of learners’ “communicative competence” (Hymes, 1972) would be rendered as incomplete. A proliferation of research has set CLT in polarity against old-school approaches (e.g., grammar-translation method). Chinese English learners’ ‘deaf and mute syndrome’ has also been attributed to grammar-translation teaching instructions (Zhang, 2008; Zhao, 2009). The falsity of this assumption may need to be further tested by empirical research conducted in the Chinese context.

Learning a native variety of English

Identifiable native speaker English norms (e.g., accent) have been widely pursued by Chinese learners. Chinese or China English is referred as ‘Chinglish’, a sub-standard English. For example, “A search of this term [Chinglish] on the Internet turns up hundreds of websites and thousands of images of Chinglish signs such as “Slip Carefully” and “Deformed Man Toilet.” These images are increasingly popular as a source of derisive humor in the Western media.” (Shi, 2013, p. 110)

The ‘native speaker idealization myth’ (Kachru, 1987) reflected a desire of formalizing ‘a single monochrome standard’ (Quirk, 1995) in the teaching and learning of English as a foreign language. Such a standard is legitimized in the process of compiling standardised textbooks, classroom instructions and learner aspirations so much so that it has become a hidden curriculum in second and foreign language education in China.

Chinese English being problematized

Chinese English has frequently been portrayed in research and general perceptions to be problematic. This can be attributed to the following reasons in research orientation: 1) a less progressive approach to a nativized English in China; 2) a strict reference to a native speaker variety that adopts a code-bound approach; 3) a focus on developmental learner English rather than proficient user English; 4) an analysis at the level of lexis, syntax and discourse; 5) use of atypical language as examples; and 6) little recognition of success achieved in Chinese EFL teaching and learning (Shen, 2009). There is a need for researchers to turn to different sets of evidence that could broaden our understanding of Chinese English. There is compelling evidence that Chinese English as an indigenized variety is in the making, as it appears to have satisfied all the criteria for determining an emerging variety of English (Butler, 1997).

These criteria include:

- (1) an established standard, recognizable pronunciation;
- (2) a set of words and phrases that is typical of the variety;
- (3) a speech community that evolved over a period of time in history;
- (4) a literature written in that variety, and
- (5) the existence of reference books.

As a trans-lingual and trans-cultural emergent, Chinese English, while still susceptible to irresponsible or ill-informed accounts of its being a sub-standard variety as opposed to a native English variety, emerges as a variety of standard English. It has identifiable traits in discursal representation - expression, syntax, rhetorical strategies, as well as socio-cultural associations. However, a systematic approach is needed for collecting, codifying and theorizing empirical data. This will facilitate a process which will enable us to establish an empirical base, a pedagogical base and a theoretical base. An emphasis must also be highlighted in analysis that Chinese English is seemingly familiar with the source and target language, but transcends in unique ways.

Chinese English learners

The sheer number of Chinese students enrolled in universities locally and internationally in English speaking countries lends support to the same argument. There are around 650 million English learners and users in China, making it the largest English learning and using population in the world (Bolton, 2003; He & Zhang, 2010; Jiang, 2002). There are also about 55,000 College English teachers and 10 million College English students in China (Wu, 2009). There is an annual intake of 5 million university enrollments (Cen, 2006). English education in China has become a phenomenal success as compared with foreign languages education in English-speaking countries. China has ranked No.1 in the total number of students studying overseas worldwide, which has exceeded 500,000 (iResearch). Taking Australia as an example (Australian Department of Education & Training) (Chu, 2016), 92% Chinese international students enrolled in higher education; 55.9% enrolled in a Master's degree; 26% enrolled in a Bachelor's degree; and 10.5% were undertaking doctoral studies.

These statistics help tell many of the success stories of an English as a Foreign Language program across different levels. Perhaps it is fair to say that a localised language program grounded in the broad educational philosophies of steep traditions such as Confucianism has strong merits that need to be duly recognised, particularly in times when curriculum innovation is in a full swing.

3. Reframing language teaching and learning in China

With these arguments, it is perhaps worth relooking at the broad principles of Confucianism, which have pervasively shaped learning and teaching in China. A humanistic approach grounded in the Confucian tradition may provide us a more

balanced perspective in examining the relationship between languages, pedagogues, learning processes and outcomes with a keen sensitivity to a local context. This requires that language teaching deal critically with the norms and expectations of particular discourse communities, to raise issues of social, economic and political concern, yet, nevertheless, to provide students with the tools they need to succeed (Pennycook, 1997). Explicit teaching (via a didactic approach) could play a crucial role with well-designed materials and tasks for foreign language learners. Such an orientation will help us “reconcile ourselves to the reality of English as a heterogeneous language with a plural grammatical system and norms, accommodating the expression of diverse local values and identities” (Canagarajah, 2006, p. 211).

Guided by the broad principles of Confucianism, a contextualized language and learning framework is thus proposed, which draws from the centuries-old repertoire of knowledge and wisdom recorded in Analects of Confucius:

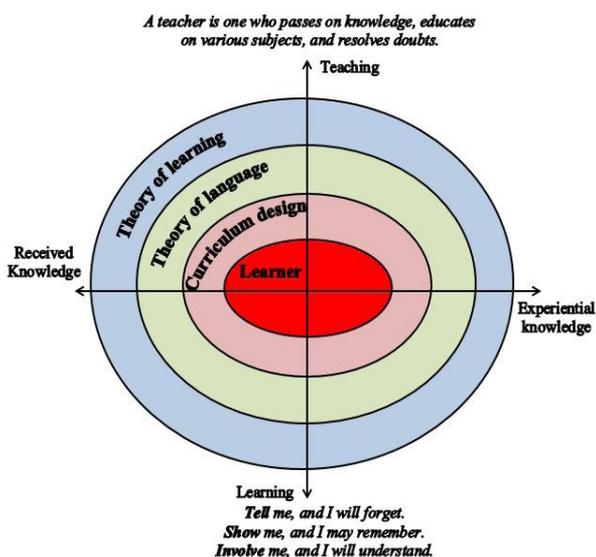
“Teaching needs to be tailored for individual learners.” (Weizheng)

“A teacher is one who passes on knowledge, educates on various subjects, and resolves doubts.” (Discourse on teacher, Han Yu, 768-824)

“Tell me, and I will forget. Show me, and I may remember. Involve me, and I will understand.” (Xunzi, 325 B.C. - 235 B.C.)

“Teach all comers without discrimination.” “Learn knowledge from thousands of books and accumulate experience by travelling thousands of miles.” (Dong Qichang, Ming Dynasty, 1555-1636)

Informed by these principles, a contextualized language learning pedagogical framework has been designed as shown in the figure below:



With the learner at the central position, this framework incorporates heuristically a number of core elements of learning and teaching from Confucianism. These elements are much entrenched in our everyday life. However, real application of these familiar concepts to pedagogical design and classroom interaction needs to be consciously contextualized to accommodate the varying needs of learning and teaching. As the figure shows, the proposed framework could be supported by theories of learning, including Social Psychology (Allport, 1954; Lewin, 1935, 1948); Developmental Psychology (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978); Cognitive Psychology (Craik & Lockhart, 1972; Wittorck, 1974); Motivation Theory (Bandura, 1965; Skinner, 1968; Slavin, 1990); Humanistic Psychology (Dewey, 1966; Rogers, 1979); Global and Moral Values Education (Kohlberg, 1963; Reardon, 1988); and Multiple Intelligences Theory (Gardner, 1983). It could also be supported by theories of language, including Second Language Acquisition (SLA); Sociolinguistics; Task-based learning and teaching (TBLT); Intercultural approach to language teaching (ILT); and a range of language syllabi such as text-based or task-based teaching and learning.

4. Conclusion

We are in a ‘postmethod’ era (Kumaravadivelu, 2006), and need to view TESOL (Teaching English to Speaker of Other Languages), and foreign language teaching, as ‘a professional community’ (Canagarajah, 2016). A language learning framework informed by a perspective of Confucianism as pedagogy is an integrated approach that situates learning in a local context; focuses on learning and acquisition; views language development as a way of approximation; enables learners to develop intercultural competence with self-identity; and recognizes the role of explicit teaching and the teacher in the learning process. Without a doubt, there is a need to establish an empirical base to validate and flesh out the framework to develop an operational model. This is a taunting task for all foreign language practitioners and researchers as my talk only serves as food for thought or as the Chinese saying goes: “Casting a brick to attract jade.”

References

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Bandura, A. (1965). Behavioural modification through modelling procedures. In L. Krasner, & L. P. Ullman (Eds.), *Research in behaviour modification* (pp. 310-340). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bolton, K. (2003). *Chinese Englishes: A Sociolinguistic history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, S. (1997). Corpus of English in Southeast Asia: Implications for a regional dictionary. In M. L. Bautista (Ed.), *English is An Asian Language: The Philippine Context* (pp. 103-124). Manila: The Macquaire Library.

- Canagarajah, A. S. (2006). Negotiating the local in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 197-218.
- Canagarajah, A. S. (2016). TESOL as a professional community: A Half-century of pedagogy, research, and theory. *TESOL Quarterly*, 50(1), 7-41.
- Cen, J. (2006, August). *China's education and innovation in a globalization context*. Keynote speech delivered at 1st Australia-China Symposium on Science, Technology and Education, University of New South Wales, Sydney, Australia.
- Chu, N. (2016). The Chinese international students. *Sinorbis*. Retrieved from <https://blog.sinorbis.com/blog/the-chinese-student>
- Craik, F.I., & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An Introduction to the philosophy of education*. New York: New York Free Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Book Inc.
- Grandy, R. E. (1997). Constructivisms and objectivity: Disentangling metaphysics from pedagogy. *Science and Education*, 6, 43-53.
- He, D., & Zhang, Q. (2010). Native speaker norms and China English: From the Perspective of learners and teachers in China. *TESOL Quarterly*, 44(4), 769-789.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Jiang, Y. (2002). China English: Issues, studies and features. *Asian Englishes*, 5, 4-23.
- Kachru, B. B. (1987). The Past and prejudice: Toward Demythologising the English canon. In R. Steel, & T. Threadgold, (Eds.), *Linguistic topics: Papers in honor of M. A. K. Halliday* (pp. 245-256). Philadelphia: John Benjamin.
- Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. In H. W. S. J. Kagan, C. S. N. B. Henry, & H. G. Richey (Eds.), *Child psychology: The Sixty-second yearbook of the national society for the study of education, Part 1* (pp. 277-332). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From Method to postmethod*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic theory of personality*. New York: McGraw Hill.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts, selected papers on group dynamics (1935-1946)*. New York: Harper.
- Pennycook, A. (1997). Vulgar pragmatism, critical pragmatism, and EAP. *English for Specific Purposes*, 16, 253-269.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Quirk, R. (1995). *Grammatical and lexical variance in English*. London: Longman.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Rogers, C.R. (1979). *Some new directions: A Personal view*. San Francisco: Harper and Row.
- Shen, H. (2009). Problematising research on Chinese English: Issues, stances and reconceptualization. In H. Shen, & J. Yun (Eds.), *Developments and prospects of English teaching in China* (pp. 3-20). Shanghai: Fudan University Press.
- Shi, X. (2013). The Glocalization of English: A Chinese case study. *Journal of Developing Societies*, 29(2), 89-122.
- Skinner, B.F. (1968). *The Technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A Best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11(2), 87-95.
- Wu, Q. (2009). *Experiments of college English teaching reform*. Retrieved from <http://www.cfl.com.cn/w/wznr.aspx?tag=16&id=1651&items=47>
- Zhang, H. (2008). Strategies on how to help Chinese students walk out of deaf and mute English. *China Education Innovation Herald*, 23, 22-23.
- Zhao, Y. (2009). The Relationship between deaf and mute English and the foreign language learning. *Education Science and Culture Magazine*, 1, 111-112.

Ensino do Português na China: Um Breve Balanço

Carlos Ascenso André*

Resumo

Desde a criação do primeiro curso de Português em universidades chinesas até hoje, passaram sessenta anos e o sistema cresceu exponencialmente e a uma velocidade que ninguém previra. Os números que reflectem essa realidade, hoje, são alvo de muitas especulações e não menos fantasias. Quase pode dizer-se que há números e estatísticas para todos os gostos. Apresentam-se aqui os dados mais actualizados e assentes em informações fidedignas. Mais importante que os números, entretanto, é a realidade que estes reflectem: nível de preparação dos docentes e investimento feito em formação, no âmbito da carreira académica: mestrados e doutoramentos, por exemplo. Isso aponta, a muito curto prazo, para um novo paradigma, com um corpo docente qualificado e uma séria e consistente estratégia de qualificação. Isso exige um novo modelo de intervenção e apoio da parte de quantos tomaram estrategicamente a seu cargo o desenvolvimento do ensino do Português na China. Essa é a realidade sobre a qual esta comunicação pretende reflectir. Dessa forma, ao mesmo tempo, evidenciam-se as motivações que estão na génese da revista *Orientes do Português* e bem assim as suas linhas programáticas essenciais.

Palavras-chave: *ensino do Português, China, Macau, Orientes do Português, revista*

* Universidade de Coimbra e Professor Honorário do Instituto Politécnico de Macau.

Balanço do Português na China¹

Há pouco mais de sessenta anos (pouco tempo, afinal, mas tempo já distante, em boa verdade) o Português na China confinava-se a uma instituição e à boa vontade de professores de variada formação, vindos do Brasil, no quadro da cooperação internacional entre partidos irmãos². Sem meios, porventura sem formação qualificada, sem outro objectivo que não fosse ensinar os rudimentos da língua, para efeitos de comunicação básica. Não era muito nem ambicioso, mas funcionou. E com êxito, a julgar pelos que frequentaram essas aulas e ainda hoje dão provas da sua capacidade e do seu amor pela língua portuguesa e são, por isso mesmo, exemplos admirados por todos quantos ao Português se dedicam em terras do Oriente. Foram eles os cabouqueiros de quanto temos hoje. Esquecê-lo e esquecê-los seria uma injustiça e um tremendo ultraje à memória de tão longo percurso.

Quando olhamos para essa realidade da década de sessenta do século passado, descrita pelo Professor Li Changsen (James Li), que a viveu e conheceu, porque dela foi parte, não podemos disfarçar um sorriso, que é, ao mesmo tempo, de simpatia e de surpresa e satisfação. De simpatia pelas condições manifestamente mínimas em que o ensino se processava, de surpresa e satisfação pelo caminho percorrido e pelos resultados alcançados.

Essa história está feita, com as palavras certas e com a emoção de quem a viveu na primeira pessoa. Estávamos, pois, nos anos sessenta do século passado. A China tinha necessidade de comunicar com os povos de língua portuguesa, em especial por motivos de ordem estratégica, de natureza política e ideológica; para tanto, precisava de formar quadros que falassem essa língua e de o fazer com rapidez. Apelou, por isso, à solidariedade entre partidos; e essa solidariedade funcionou. Vieram do Brasil os primeiros professores, que formaram os primeiros quadros chineses bilingues. Mal podiam antever todos os actores desses tempos iniciais as proporções que iria ter o processo que estavam, então, a encetar.

Depois disso, muita coisa aconteceu: a Revolução Cultural, as transformações que lhe sucederam, o fim da guerra colonial portuguesa, a independência das ex-colónias, o colapso da ditadura em Portugal e a abertura do país ao mundo, a

1 A comunicação apresentada ao colóquio congregava dois objectivos: 1. Uma participação activa no próprio colóquio, com a finalidade de fazer um ponto de situação do ensino do Português na República Popular da China e, dessa forma, enquadrar a razão de ser da própria iniciativa. 2. Fazer a apresentação prévia do número inaugural da revista *Orientes do Português*, nessa altura em vias de publicação. Ambas as coisas se interligavam. Isso explica a opção feita de apresentar no colóquio o texto que viria a ser o Editorial da revista. Assim aconteceu. Por isso, o texto que agora se publica representa, em larga medida, uma duplicação, assumida sem ambiguidades. De facto, este texto corresponde, com alterações não muito significativas, ao editorial da revista, já que não faria sentido de outra forma, embora seja colocada uma maior tónica na análise do panorama actual do ensino do Português na China.

2 Sobre a importância das relações bilaterais entre partidos – o Partido Comunista Chinês e o Partido Comunista Brasileiro – na vinda para a China dos primeiros professores de Português: Li, 2018.

globalização, os novos modelos económicos, para citar, apenas, alguns episódios da história recente, quase ao acaso.

O crescimento do estudo do Português na China, ou melhor, nas universidades chinesas, insere-se nesse devir histórico e só nele pode encontrar a sua contextualização, a sua razão de ser, a sua explicação.

Após o encerramento, durante a Revolução Cultural, dos dois cursos existentes, começaram a surgir lentamente, superado que foi esse circunstancialismo histórico, novos cursos: Pequim, Xangai, Tianjin. Na viragem do século e do milénio, mais não eram que quatro. No final da primeira década deste século, seriam uma dúzia, quando muito.

Essa história está, também, feita, com rigor e precisão. O mesmo Li Changsen, testemunha e actor desse processo, sobre ela escreveu mais de uma vez, como também Lei Heong Lok, até 2018 Presidente do Instituto Politécnico de Macau e que, nessa qualidade, teve enorme importância em todo esse trajecto, e, ainda, Liu Gang, talvez o que mais informações recolheu e que delas deu conta na sua tese de doutoramento, apresentada à Faculdade de Letras de Lisboa (Lei, 2016; Li, 2012, 2015, 2017; Liu, 2017). É um documento datado, claro, com todas as vicissitudes de ser escrito em momento de profunda e veloz transição e, portanto, com os inerentes e inevitáveis riscos de produzir informação rapidamente desactualizada pelos factos. Foi um processo de *boom*, como diz a gíria da economia, de explosão, uma “erupção vulcânica”, como referiu Li Changsen em feliz e expressiva metáfora (2015, pp. 55 e 66).

Hoje, a realidade é bem outra. Olhemo-la, tal como ela se nos apresenta. As instituições de ensino superior da China onde se ensina Português são trinta e nove, se é que conseguimos rastrear todas. Dessas, vinte e oito conferem graduação em Português, sob diversas designações: Língua e Cultura Portuguesas, Língua e Literatura Portuguesas, Estudos Portugueses, entre outras. As onze restantes oferecem o Português como *minor*, em conjunto com outras formações, ou como disciplina opcional. De momento, há mais quatro universidades com o processo já iniciado para alcançar a necessária autorização por parte das autoridades governamentais chinesas, com vista à criação de um curso de português³. Para dez anos, é, convenhamos, um salto muito assinalável. Olhemos de relance um quadro com estes números: existem 28 cursos com graduação em Português, 39 universidades com Português e 4 universidades a iniciar Português.

Cursos com graduação em Português	28
Universidades com Português	39
Universidades a iniciar Português	4

Quadro 1 - Universidades com Português

³ Convém sublinhar que estes dados se reportam a 2018 e que, portanto, já estarão, seguramente, um pouco desactualizados. Aliás, boa parte do que se diz neste texto é datado e tem de ser lido com essa condicionante em mente.

Atentemos um pouco na geografia e depressa nos apercebemos de que estas universidades se organizam no território da seguinte forma: o número mais elevado situa-se na região de Pequim, onde existem nove universidades com português, seja em curso de graduação, seja em *minor* ou como curso ou disciplina opcional; somam-se, depois, algumas fora do perímetro da capital, mas, ainda assim, a uma distância não muito considerável, atenta a dimensão do país: Tianjin, Hebei; predominam, entretanto, as universidades situadas nas províncias do litoral, de Norte a Sul, numa linha que vem de Harbin, em Heilongjiang, até Hainan e passa por Changchun, na província de Jilin, Dalian, em Liaoning, Nanquim, da província de Jiangsu, Xangai, Hangzhou e Shaoxing, ambas em Zhejiang, Fujian, Guangdong. O Norte cedo viu florescer o interesse pela língua, em Xi'an (Shaanxi); bem mais tarde, o mesmo viria a acontecer na capital de Gansu, Lanzhou. Caminhando para o interior, encontramos Nanchang e Gangzhou, ambas na província de Jiangxi, Changsha, em Hunan, e a importante cidade de Wuhan, na província de Hubei; e, mais para o outro lado, Chengdu, capital de Sichuan, e o município autónomo de Chongching.

Outras províncias se irão juntar neste processo de crescimento do Português, a julgar pelas intenções manifestadas pelas autoridades académicas. Em cada ano, duas ou três novas instituições dão início ao lento processo de recrutamento de docentes, de abertura de disciplinas opcionais, de tentativa de obtenção das superiores permissões para abertura dos cursos. Estamos, portanto, perante uma mancha variada, mas consistente e com tendência inequívoca para o crescimento, agora mais no sentido do interior, onde há, ainda, muitas províncias que não possuem ensino do Português. Vejamos um mapa que nos mostra um pouco esta realidade em todo o território:



Figura 1 - Universidades com oferta de Português na China

Os docentes que a este ensino se dedicam eram, há cerca de dez anos, duas ou três dezenas. Hoje são cerca de cento e oitenta, assim distribuídos por origem: cento e vinte são chineses, sessenta são portugueses ou brasileiros, com ligeiro predomínio dos primeiros.

Há cinco anos, em inquérito feito junto das duas dezenas de universidades existentes à data, não se encontrou um único docente com doutoramento e poucos que tivessem assumido já a disposição de trabalhar com vista à obtenção desse grau, o que vale por dizer que não estariam muito seguros, ainda, quanto a terem feito da vida universitária uma opção de carreira. Hoje, os docentes chineses titulares de doutoramento são, pelo menos, nove; crescimento considerável, é certo; mas mais notável é o registo daqueles que firmaram já a decisão de investir na carreira académica e que se encontram a frequentar cursos de doutoramento: mais de quarenta. Alguns deles estão em fase adiantada desse processo, o que significa, sem dúvida, que, entre quatro a seis anos, o ensino do Português na China contará com um quadro qualificado de mais de trinta docentes com doutoramento, número que ultrapassará largamente a meia centena bem antes de decorridos dez anos. E convém referir que estes números só podem pecar por defeito; em boa verdade, se juntarmos os docentes estrangeiros e os docentes chineses, ninguém se surpreenda se, numa década, o número de docentes doutorados a ensinar português na República Popular da China ultrapassar a centena.

Do total de docentes, cento e vinte possuem o grau de Mestre, elemento que não pode considerar-se excessivamente relevante, uma vez que esse grau foi obtido em instituições muito diversas e nem sempre na área a cujo ensino se dedicam.

Quanto ao número de estudantes de licenciatura, conheceu, igualmente, um aumento significativo. De poucas centenas há dez anos atrás, passaram, agora, para cerca de três mil e quinhentos, número que aumentará enormemente nos próximos anos, se considerarmos que algumas universidades apenas iniciaram os seus cursos há um ou dois anos, pelo que será necessário esperar mais dois, pelo menos, até atingirem o volume de alunos normal. Atente-se no quadro com todos estes dados, para se obter uma ideia de conjunto mais visível:

Número de professores	178
Professores chineses	120
Professores portugueses ou brasileiros	57
Professores com Doutoramento	9
Professores com Mestrado	120
Professores só com Licenciatura	49
Professores inscritos em Doutoramento	45
Número de estudantes	3416

Quadro 2 – Número de docentes de Português na China

Atentemos, agora, em dois gráficos que ilustram bem o que acaba de dizer-se. Primeiro, um gráfico relativo ao número de docentes e sua proveniência, e um segundo, respeitante às qualificações dos docentes:

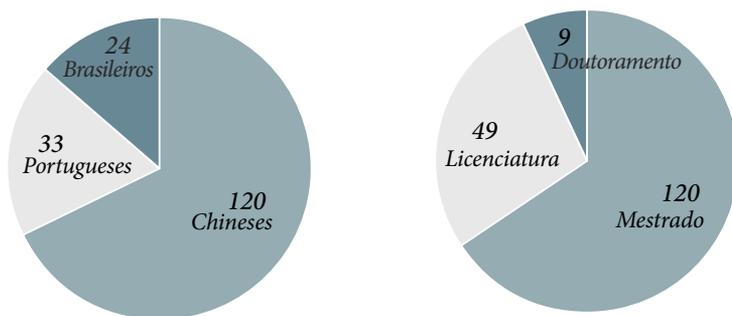


Figura 2 – Distribuição por nacionalidade (esquerda) e níveis de habilitações (direita) dos docentes de Português na China.

Todos estes dados, convém referi-lo, não incluem os registos referentes a Macau, uma vez que esses números os alterariam substancialmente. Em Macau, estudam português no ensino superior bem mais de mil alunos, e ensinam-no mais de cem professores. Um quadro rigoroso, de resto, teria de contar com os números de outros países da Ásia: Tailândia, Vietname, Coreia, Japão. Mas um olhar sobre o interior da China é já de si bastante significativo e é, convenhamos, o que importa aqui considerar.

Voltemos a um dado relevante dos que acima foram referidos: o número dos professores com doutoramento e o dos que fizeram a sua opção pela carreira académica e que se encontram inscritos em cursos de doutoramento ultrapassa já cinquenta. Isso demonstra estarmos perante o início de uma nova fase e uma clara mudança de paradigma, que deve obrigar a uma reflexão séria e aprofundada.

Clarifiquemos: em inquérito efectuado há cinco anos, os docentes de português no interior da China queixavam-se de insuficiência de preparação e necessitados de formação. Essa realidade, como é óbvio, não se altera de um dia para o outro; e, portanto, tais carências ainda existem, posto que em menor grau. Essa é uma realidade, no entanto, que tende a mudar nos próximos anos, à medida que o corpo docente for adquirindo maiores qualificações. Não nos iludamos: alcançar o grau de doutor não significa, em si mesmo, a passagem do grau menor de preparação para o grau máximo da perfeição. Mas significa uma escolha, uma opção e faz antever o caminho que dessa escolha e dessa opção decorre. A seguir aos doutoramentos virão os pós-doutoramentos, os subsequentes trabalhos de investigação, a participação em equipas de trabalho e em projectos de investigação

de âmbito internacional, a entrada num mundo novo, diferente, mais exigente, de maior responsabilidade e, por consequência, com resultados mais visíveis no que respeita à produção científica.

Diz-nos a história das últimas décadas que muitos dos melhores professores das várias áreas ligadas ao Português, em universidades de todo o mundo, eram estrangeiros, isto é, nem portugueses nem brasileiros, ou seja, não falantes de português como língua materna, e ombreavam com os melhores de entre os Portugueses: lembro, em jeito de exemplo e sem quaisquer preocupações de exaustividade, Paul Teyssier, Luciana Stegagno Picchio, Giuseppe Tavani, Arthur Lee-Francis Askins, Dieter Woll, Dietrich Brisemeister, Roger Bismut, Angel Marcos de Diós, Tom Earle, Stephen Reckert, para não referir Charles Boxer, por exemplo, na área da História.

Estes docentes chineses, de agora, aqueles a que se reportam os números acabados de revelar e que dão os primeiros passos no plano mais elevado das suas carreiras académicas, terão de trilhar esse caminho. Ano após ano, aumentarão o seu nível de especialização e de conhecimentos e podem (devem, digamos, sem tibiezas) aproximar-se de patamares de excelência. Foi assim que iniciaram os seus percursos os grandes lusitanistas do mundo académico internacional; estes, que iniciam, agora, os seus percursos, não são diferentes desses outros.

Quando o Instituto Politécnico de Macau criou o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, em 2012, e lançou, em 2013, a sua actividade, deu mostras de uma visão estratégica que, indirectamente, já previa uma evolução deste tipo. O CPCLP, assim chamado, tinha por missão apoiar o ensino do Português em Macau e no interior da China, o que veio sendo feito, nos últimos cinco anos, através de acções de formação e através da produção de materiais didácticos e pedagógicos, de que os professores das universidades chinesas assumidamente se confessavam carenciados. Essa é a parte que faz jus ao adjectivo “Pedagógico”, no nome do Centro. Claro que a formação de docentes, pela sua própria natureza, bem como a produção de materiais, envolvem incontornavelmente uma dimensão científica. Mas o adjectivo “Científico”, no nome do CPCLP, tinha de significar muito mais. Em boa verdade, a opção pela carreira universitária tem tanto de desejo de realização pedagógica, quanto de ambição de crescimento no plano científico. Ser docente universitário, como é sabido, é ser, ao mesmo tempo, um professor e um investigador; e ambas estas funções têm de corresponder, por exigência que lhes é intrínseca e que deriva da própria natureza do meio universitário, a elevados padrões de excelência.

À medida que se multiplicavam os contactos com os colegas do interior da China, ao longo de mais de cinco anos, fomos sentindo, no âmbito do CPCLP, que os colegas que ali trabalhavam ansiavam por algo mais e, sobretudo, algo diferente daquilo que eram as nossas expectativas iniciais. Expliquemo-nos: a missão co-

meçou por ser, traduzindo em termos simplistas, facultar formação específica no âmbito do ensino do Português como Língua Estrangeira, em vários domínios, e produzir e facultar materiais de apoio ao ensino, especialmente concebidos para o trabalho pedagógico no interior da China e que tivessem em conta as especificidades desse contexto.

Mas a nova realidade, de que os números acima expostos dão conta em pormenor, apontava para uma outra necessidade. Já não estávamos a lidar com jovens diplomados em Português e que, por um acaso da vida, ensinavam essa língua, mas, antes, com pessoas que tinham feito da carreira académica uma opção profissional, com tudo o que isso representa. Ora, à semelhança do que sucede em qualquer outro país, a carreira académica, na República Popular da China, comporta um conjunto de exigências, quais sejam os graus académicos, desde logo o doutoramento, e a realização de um percurso compatível com as exigências de uma carreira de prestígio, traduzido num curriculum de qualidade reconhecida e em conformidade com os parâmetros internacionais.

Ora, a construção de um curriculum cuja qualidade seja aceite e reconhecida nas instâncias académicas implica o serviço docente, a formação inicial e a formação posterior, a participação em iniciativas científicas de âmbito internacional, mas, muito em particular, a concretização de publicações, seja em forma de livros saídos em editoras de prestígio, seja na modalidade de artigos publicados em revistas científicas de nome firmado e, de preferência, indexadas.

E aí começavam as angústias dos novos docentes: publicar onde? Que portas se lhes abriam para satisfazer essa exigência? Na República Popular da China não existia nenhuma revista científica na área do Português; e o acesso às que existiam em outros países, especialmente em Portugal e nos diversos países de língua portuguesa, não era propriamente fácil. Era, pois, necessário criar um espaço mais acessível para os docentes de Português na China e aberto a todos quantos quisessem nele publicar. E, talvez acima de tudo, cujos objectivos e conteúdos tivessem a ver com a especificidade do ensino do Português nesta parte do mundo. Esse foi um anseio repetidamente expresso por muitos dos que ao ensino do Português se dedicam na República Popular da China, conscientes das exigências que lhes eram impostas pela carreira que haviam escolhido.

Foi por isso que o Instituto Politécnico de Macau decidiu, em 2017, criar uma revista científica na área do Português, cujo primeiro número deveria sair até final de 2018 e a que deu o nome de *Orientes do Português*. Pretende-se, com este nome, afirmar a identidade da revista, que tem o Português como objecto científico, seja no domínio da língua, seja no das culturas ou das literaturas ou da história, desde que tenham o Português como denominador comum, mas que deixa clara, também, nessa identidade, a palavra Oriente, com a ambiguidade que a caracteriza, pretendendo com essa ambiguidade significar várias coisas: o lugar onde nasce e é publicada, o seu ponto focal mais importante, o território ao qual

se ligam mais fortemente aqueles para quem a revista é pensada, sem exclusão de quaisquer outros.

Foi longo o percurso até chegar aqui. Foi necessário, desde logo, constituir uma equipa redactorial com qualidade inquestionável, processo que requereu tempo e exigiu a contratação de docentes e investigadores com curriculum de qualidade, que são, hoje, o corpo de investigadores e docentes do CPCLP. Foi preciso, além disso, congregar um conjunto de personalidades de créditos firmados entre os seus pares, nos meios académicos internacionais, para constituir o órgão de aconselhamento e validação da revista, processo esse que demanda, igualmente, tempo para fazer os convites e esperar que sejam aceites. Isso foi feito paulatinamente e o IPM orgulha-se de poder contar, no Conselho Científico da revista, com um conjunto de personalidades de inegável prestígio nos meios universitários da lusofonia, oriundos de muitas universidades e vários países.

Depois, necessário se tornou ter esperança de que os potenciais interessados em publicar respondessem positivamente e em número significativo ao vulgarmente designado *call for papers*; esperança que não saiu defraudada, como se verá pelo primeiro número. Finalmente, um passo importante para afirmação da credibilidade da revista era conseguir obter a colaboração de investigadores credenciados e idóneos, com mérito reconhecido nas diversas áreas, dispostos a fazer a avaliação por pares. Também neste domínio foi francamente positiva a adesão dos colegas contactados, em Portugal, no Brasil, em países africanos de língua portuguesa e, mesmo, entre especialistas de outras origens e nacionalidades.

Temos consciência, no Instituto Politécnico de Macau e, em especial, no Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, de que este é, apenas, o primeiro passo; significativo e importante, mas somente o primeiro passo. Nenhuma revista científica logra afirmar-se, unicamente, com um número, por maior que seja o empenhamento dos que a promovem, por mais qualificados que sejam os elementos do seu corpo redactorial, por prestigiados que sejam os membros do seu Conselho Editorial. Para que uma publicação de natureza académica se afirme e alcance lugar no mundo da especialidade, é indispensável que patenteie desde o início elevados parâmetros de exigência e que a qualidade de que se arroga se evidencie, não apenas no primeiro número, mas também nos que desde então se lhe seguirem.

E regressamos, incontornavelmente, ao ponto de situação sobre o ensino do Português na China. Seja permitido insistir, de novo, no que atrás foi dito: do grau mínimo em que se estava, há menos de uma dúzia de anos, até ao ponto surpreendente em que nos situamos agora, foi rápida a viagem, mas enorme o percurso vencido. Docentes e investigadores que ao Português se dedicam na República Popular da China, entre os quais, repita-se, contavam-se zero doutores pouco tempo atrás, é possível identificar já mais de meia dúzia e é expectável contar, dentro de

menos de dez anos, com um número de doutorados muito superior a cinquenta.

Esta mudança, em termos estatísticos, como tive oportunidade de sublinhar mais de uma vez e em vários locais, traz consigo necessariamente uma mudança de paradigma. Dentro de não muitos anos, a República Popular da China contará com especialistas qualificados na área do Português como conta, hoje, com especialistas em tantas outras áreas do conhecimento. Serão precisos muitos anos para que tais especialistas alcancem o patamar dos grandes nomes da história do lusitanismo; mas esse é um resultado que virá a ser alcançado, se as autoridades chinesas não abrandarem na sua estratégia de aproximação aos países de língua portuguesa e se a economia e seus agentes se mantiverem, como tudo parece fazer antever, em consonância com essa estratégia.

Este é um momento de viragem e será um momento histórico na afirmação do Português na China e na Ásia. O Instituto Politécnico de Macau ficará para sempre ligado a esse momento e a tudo quanto ele representa, fruto da lúcida e sábia opção dos seus responsáveis.

Referências bibliográficas

- Lei, H. I. (2016). O Instituto Politécnico de Macau e o ensino da língua portuguesa na RPC. In A. A. C. Luís, C. S. G. X. Luís, & P. Osório (Eds.), *A Língua portuguesa no mundo: Passado, presente e futuro* (pp. 273-285). Lisboa: Edições Colibri / Universidade da Beira Interior.
- Li, C. S. (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. In *Actas do 1.º fórum internacional do ensino da língua portuguesa na China* (pp. 35-42). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Li, C. S. (2015). Nova expansão da língua portuguesa na China. In *Actas do 2.º fórum internacional do ensino da língua portuguesa na China* (pp. 51-74). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Li, C. S. (2017). A Língua portuguesa e a estratégia económica de “Uma Faixa e Uma Rota”. In *Actas do 3.º fórum internacional do ensino da língua portuguesa na China* (pp. 3-24). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Li, C. S. (2018). Inspiração histórica: O Ensino da língua portuguesa e a China moderna. In *Actas do 4.º fórum internacional do ensino da língua portuguesa na China* (pp. 3-22). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Liu, G. (2017). *Estratégias utilizadas por aprendentes de Português Língua Estrangeira: Estudantes universitários falantes de língua materna chinesa* (Dissertação de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Uma Área Crítica da Aquisição de Português Língua Estrangeira por Aprendentes Chineses: As Frases Relativas

Nélia Alexandre*

Resumo

Neste artigo aborda-se uma área de difícil aquisição/aprendizagem para os falantes chineses de português língua estrangeira (PLE): as orações relativas. Assim, propõe-se analisar dados destas construções produzidos por aqueles falantes, retirados de *corpora* de aprendentes e de testes experimentais, e contribuir para a discussão da influência do ensino explícito no processo de aquisição de uma segunda língua (LE/L2). Conclui-se que os falantes chineses de PLE/L2 usam, além das estratégias canônicas, várias alternativas à formação de relativas; que manifestam uma tendência para substituírem relativas de constituintes mais encaixadas na hierarquia pela posição de SUJ e que o contexto formal parece influenciar positivamente a aquisição de orações relativas. Sugere-se também que os professores de L2 devem considerar os dados de *corpora* de aprendentes na preparação dos seus materiais de trabalho, pois este tipo de dados permite que o professor rapidamente identifique erros de aprendizagem, assim como estádios intermédios da gramática dos falantes que podem conter ainda elementos de *transfer* da L1 ou de outras L2 previamente adquiridas.

Palavras-chave: PLE/L2; Chinês L1; orações relativas; corpora de aprendentes.

1. Introdução

A aquisição de uma segunda língua (L2) é sempre um processo complexo porque multifatorial, envolvendo, por exemplo, a motivação, a idade de aquisição, a qualidade e quantidade de *input*, as estratégias individuais de aprendizagem, os conhecimentos de outras línguas, o contexto de aquisição/aprendizagem e a metodologia de ensino. Estas múltiplas variáveis geram diferenças individuais na

* Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Centro de Linguística.

aquisição de L2 e têm consequências no sucesso da aquisição/aprendizagem (cf. Dörnyei & Skehan, 2003; Ellis, 2008; entre outros).

Quando os aprendentes têm uma língua materna (L1) que é tipologicamente distante da L2, e se ambas divergirem nas propriedades que presidem à formação de algumas estruturas, o processo de aquisição/aprendizagem dessas construções é mais custoso e aumentam as probabilidades de o processo de desenvolvimento linguístico ser mais lento. Este é o caso da aquisição de orações relativas em português LE/L2 por falantes adultos de chinês L1.

Entende-se aqui que, nas frases relativas restritivas, “o antecedente denota um conjunto de referentes possíveis, mas a frase relativa restritiva restringe ou limita esse conjunto através de uma proposição que tem de ser verdadeira relativamente aos referentes efetivos de toda a frase.” (Comrie, 1981, p. 143, tradução minha).

Efetivamente, segundo Comrie (1981, p. 143), todas as línguas do mundo exibem constituintes relativizados, mas nem todas recorrem ao mesmo tipo de estratégia para a formação dessas estruturas. Assim, há línguas que apresentam relativas ‘sem redução’ (1), em que o nome (N) antecedente aparece na relativa de forma plena (ou não reduzida) (*e.g.*, em bambará).

(1) Relativa sem redução

TyÈ	be	[n	ye	so	mìn	ye]	dyO.
homem.o	PRES	1SG	PAST	casa	REL	ver	construir ¹

‘O homem está a construir a casa que eu vi.’
(traduzido e adaptado de Comrie, 1981, p. 145)

Outras línguas (*e.g.*, persa) retêm o pronome no interior da oração relativa, ou seja, o N antecedente é retomado na frase relativa por um pronome que é seu correferente² (2).

(2) Relativa com retenção do pronome (ou com pronome resumptivo)

Mard-i _i	[ke	(ui)	bolandqadd	bud]	juje-ra	kost.
homem	que	3SG	alto	ser	galinha-ACC	matar

Literal: ‘O homem que ele era alto matou a galinha.’
(traduzido e adaptado de Comrie, 1981, pp. 147-148)

Há ainda línguas (*e.g.*, inglês, línguas românicas e russo) que formam relativas através de um elemento de uma classe própria - pronome relativo -, o que envolve uma maior alteração da estrutura, porque implica que haja movimento do constituinte relativizado

1 As abreviaturas usadas nas glosas são as definidas pelas *Leipzig Glossing Rules* (<https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf>): ACC = Caso acusativo; PAST = Passado; PRES = Presente; REL = Relativa; SG = Singular; 1,2,3 = 1ª, 2ª e 3ª pessoa.

2 O índice ‘i’ indica que os dois constituintes a que ele está associado partilham o mesmo referente no mundo, ou seja, são correferentes.

da sua posição de origem para a esquerda da frase, ficando ligado a um elemento (nulo) que ocorre na posição de partida. Além disso, o pronome relativo pode ser precedido de uma preposição e exibir caso morfológico (como o genitivo de *cuja/whose*, em (3)).

(3) Relativa com pronome relativo

- a. Conheci o rapaz [cuja irmã é minha amiga].
- b. I met the boy [whose sister is my friend].

Segundo Comrie (1981), nas línguas do mundo podemos encontrar também relativas com lacunas, quer dizer, frases em que não há nenhuma indicação explícita da função sintática do N antecedente dentro da frase relativa. Por essa razão, este é o tipo menos explícito e encontra-se nas línguas românicas, no inglês e no chinês.

(4) Relativa com lacuna

- a. O livro [que o João comprou ___] é um campeão de vendas.
- b. The book [that John bought ___] is a bestseller.

Dadas estas observações, Comrie (1981, p. 156) propõe que as orações relativas presentes nas línguas obedecem a uma hierarquia de acessibilidade, como em (5), segundo a qual a posição sintática de sujeito é a mais fácil de relativizar (e, por isso, aquela que é relativizável em todas as línguas conhecidas), enquanto a de posse é a mais difícil³.

(5) Hierarquia de acessibilidade:

Sujeito > Objeto direto > Objeto não direto (indireto e oblíquo) > Possessivo

A propósito da relação entre posição sintática relativizada e tipo de formação de relativas empregue, Comrie (1981) sugere também que

(...) sempre que uma língua tem uma estratégia mais explícita para fazer frases relativas e outra menos explícita (...), então o tipo mais explícito é usado para as funções sintáticas mais baixas na hierarquia, enquanto o menos explícito é usado nas mais altas.

A generalização tem, assim, uma base funcional: quanto mais difícil for relativizar uma posição sintática, mais explícita tem de ser a indicação de qual é a

3 Veja-se como em PE contemporâneo as relativas de posse, ou de caso genitivo (i), estão a ser cada vez mais substituídas por estratégias de relativização alternativas – como a resumptiva, em (ii) – ou até por outras estruturas frásicas – como coordenação, em (iii).

(i) Há técnicos muito bons [**cujos** nomes as pessoas não sabem].

(ii) Há técnicos muito bons e [**que** as pessoas não sabem o nome **deles**].
(Alexandre, 2000:58 e 171)

(iii) Há técnicos muito bons e as pessoas nem sabem os nomes deles.

posição que está em causa, para que seja mais fácil a recuperação dessa informação.
(Comrie, 1981, p. 163, tradução minha)

Deste modo, considerando a hierarquia de acessibilidade e tendo em conta que, pelo menos nos estádios iniciais de aquisição de uma L2, as propriedades da L1 influenciam a aquisição da L2 (no presente artigo, o chinês e o PE, respetivamente), prediz-se que (i) as relativas de objeto indireto (OI) e de oblíquo (OBL) sejam mais difíceis de adquirir do que as de sujeito (SUJ) e de objeto direto (OD); (ii) os aprendentes chineses de PLE/L2 usem estratégias de relativização mais semelhantes às da sua L1 e que (iii) haja fuga (*avoidance*) à formação de relativas⁴.

Neste texto, tem-se então como objetivos (i) analisar a produção de orações relativas por chineses a aprender PLE/L2, partindo da análise contrastiva destas construções em português e chinês; (ii) discutir o contributo de estudos baseados em *corpora* de aprendentes e em testes experimentais para a investigação em L2; (iii) contribuir para a discussão da influência do ensino explícito no processo de aquisição de (P)LE/L2.

Este artigo começa com uma breve apresentação das questões gerais de aquisição de L2 e de processos universais de relativização, centrando-se, nas secções 2 e 3, no enquadramento de alguns aspetos sintático-semânticos das orações relativas em português europeu (PE) e chinês. Na secção 4 analisar-se-á o contributo dos *corpora* de aprendentes de L2 para os estudos de aquisição, começando-se por dar a conhecer a constituição de um *corpus* de aprendentes de PLE (COPLE2) e os dados de aquisição/aprendizagem de construções relativas em PE por falantes chineses. Ter-se-á igualmente em conta o contributo destes *corpora* para o ensino de PLE.

2. Relativas em Português Europeu

De forma muito resumida⁵, pode-se afirmar que as frases relativas restritivas em PE exibem, canonicamente, as seguintes propriedades:

4 Os aprendentes recorrem ao mecanismo de fuga (*avoidance*) quando percebem que é difícil produzir uma palavra ou uma estrutura na língua-alvo (Schachter, 1974; Liao & Fukuya, 2004), como é o caso de (i), ou quando a estrutura em causa não existe na L1 (Benson, 2002). Por isso, os falantes de L2 escolhem substituir uma estrutura por outra que seja sentida como mais fácil ou que provoque menos erros.

(i) Eu estou a passar férias numa praia. Essa praia é muito bonita.
(COPLE2, zh004CVMTD)
(PE: Estou a passar férias numa praia **que** é muito bonita.)

5 Para um tratamento pormenorizado das relativas em PE, veja-se Brito (1991). Caso o leitor queira saber mais sobre as relativas sem antecedente expresso (ou livres), consulte Mória (1992). Sobre estratégias não canónicas de relativização em PE, recomenda-se Alexandre (2000) e Peres & Mória (1995). Numa perspetiva descritiva das relativas, sugere-se Veloso (2013).

- (i) N-inicial (ou seja, o N antecedente precede a oração relativa);
- (ii) Relativização de todas as posições sintáticas (SUJ, OD, OI/OBL e POSS);
- (iii) Relativas ‘com lacuna’ (nas relativas de SUJ e de OD - (6a) - e sem apagamento do elemento relativo - (6b)).

(6) a. O livro [**que** o João comprou ___] é um campeão de vendas.

b. *O livro \emptyset o João comprou é um campeão de vendas.

(iv) Relativas ‘com pronome relativo’ (nas relativas de OI, OBL e POSS)

(v) Movimento da preposição associada ao pronome relativo para o início da frase (7a), não sendo permitido que a preposição fique abandonada depois do verbo da relativa (*i.e.*, num *stranding* à inglesa, como em (7b)).

(7) a. A pessoa [**de quem** falei ___] acaba de chegar.

b. *A pessoa **quem** falei **de** acaba de chegar.

Se adicionarmos às propriedades canónicas de formação de relativas em PE características inovadoras (mas frequentes na oralidade - cf. Alexandre, 2000), temos mais duas propriedades a considerar:

(vi) Relativas ‘com retenção do pronome’ (ou ‘com pronome resumptivo’, como em (8));

(vii) Relativas ‘cortadoras’ (especificamente, na relativização de OI e de OBL, em que a preposição selecionada pelo verbo da relativa - *contar*, em (9) - é cortada/apagada da estrutura⁶).

(8) Há técnicos muito bons [**que** as pessoas não sabem os nomes **deles**].

(PE canónico: Há técnicos muito bons [**cujos** nomes as pessoas não sabem].)

(Alexandre, 2000, p. 58)

(9) Custou-me ouvir da boca do Octávio um insulto [\emptyset que eu não contava ___].

(PE canónico: ... um insulto [**com o qual** eu não contava ___].)

(Alexandre, 2000, p. 56)

Dadas as características das relativas em PE na sincronia atual, realça-se que, no contexto de ensino e aprendizagem de orações relativas em PLE, os aprendentes chineses que estiverem em imersão linguística (como é o caso dos autores dos dados considerados aqui) vão estar sujeitos a *input* variável, o que pode contribuir para uma maior instabilidade no seu desenvolvimento linguístico na L2. O quadro 1 esquematiza essa situação (adaptado de Espírito Santo, 2018):

6 Para uma visão mais global de estratégias não canónicas de relativas em PE, veja-se também Arim, Ramilo, & Freitas (2004) e Duarte (2011).

Contexto formal (na sala de aula)	Contexto de imersão (fora da sala de aula ou através de materiais autênticos)
Relativas de OD sem pronomes resumptivos	Relativas de OD com e sem pronomes resumptivos
Relativas de OI e OBL com preposição e pronome relativo deslocados para o início da frase	Relativas de OI e OBL com preposição e pronome relativo deslocados para o início da frase
	Relativas cortadoras
	Relativas de OI e OBL com retenção de pronome (pronomes resumptivos)

Quadro 1. Relativas restritivas em PE em contexto formal e de imersão

3. Relativas em Chinês

O chinês apresenta também construções relativas cujas características relevantes para este texto são elencadas abaixo.

- (i) N-final (consistentemente) (Hu & Liu, 2007);
- (ii) Relativização de todas as posições sintáticas (SUJ, OD, OI, OBL e POSS);
- (iii) Relativas ‘com lacuna’ (sem apagamento do marcador relativo 的 ‘DE’, Cui, 2013, p. 26), como em (10):

(10) [Mali xihuan __i de] gou_i zhui mao
 Maria gosta DE cão perseguir gato
 ‘O cão de que a Maria gosta perseguiu o gato.’
 (traduzido e adaptado de Cui, 2013, p. 22)

- (iv) Ausência de pronomes relativos (todas as orações envolvem o elemento relativo 的 ‘DE’);
- (v) Ausência de movimento do constituinte relativizado (na sintaxe explícita);
- (vi) Ausência de movimento da preposição associada ao marcador relativo para o fim da frase, não permitindo também que a preposição fique abandonada antes ou depois do verbo da relativa (11):

(11)a. *_{[NP [TP wǒ [_{PreP} gēn __] bù shóu de] nèi-ge rén]}
 1SG com NEG familiar SUB que-CL pessoa
 ‘A pessoa com quem não estou familiarizado.’

b. *_{[_{DP} [TP [_{PostP} __ shàng] pā-zhe yī zhī māo] de [nà liàng qìchē]]}
 em deitar-DUR 1 CL gato SUB que CL carro
 ‘O carro em que um gato está deitado.’
 (traduzido e adaptado de Djamouri, Paul, & Whitman, 2013, p. 7)

(vii) Relativas ‘com retenção do pronome’ (pronome resumptivo - *ta* ‘2SG’ - opcional com OD em que o N antecedente é [+animado]) (12a e b) e obrigatório com OI e POSS relativizados (12c e d) – Hu & Liu, 2007):

(12)a. Ni jiao Ø de xuesheng
 2SG ensinar C estudante
 ‘O estudante que tu ensinas.’

b. Ni jiao **ta** de xuesheng
 2SG ensinar RP C estudante
 Literal: ‘O estudante que tu o ensinas.’

c. Ni gei **ta** shu de xuesheng
 2SG dar RP livro C estudante
 Literal: ‘O estudante que tu deste-lhe o livro.’

d. **Ta** muqin shi laoshi de xuesheng
 RP mãe ser professor C estudante
 Literal: ‘O estudante que a mãe dele é professora.’
 (todos traduzidos e adaptados de Hu & Liu, 2007, pp. 269-270)

Resumindo, o quadro 2 abaixo (adaptado de Alexandre & Pinto, 2014) mostra que o PE e o chinês apresentam diferenças ao nível da ordem do N antecedente relativamente à oração relativa (antecedente antes da relativa, em PE, mas depois em chinês). Também evidencia a ausência de movimento do constituinte relativizado em chinês, por oposição ao PE. Além disso, salienta dois aspetos muito importantes, porque envolvem mecanismos estruturais com (eventuais) consequências no processamento: (i) o facto de o PE permitir relativas cortadoras, mas o chinês não, e (ii) a estratégia com retoma de pronome (ou com pronome resumptivo) ser obrigatória em chinês.

Propriedades das relativas		PE	Chinês
N	Inicial	+	-
	Final	-	+
SUJ, OD, OI/OBL, POSS		+	+
Relativa ‘com lacuna’		+	+
Apagamento do pronome relativo (<i>que/的</i>)		-	-
Movimento do constituinte relativizado		+	-
Movimento de Preposição + relativo		+	-

Preposição depois do V da relativa (<i>stranding</i>)		-	-
Relativa 'cortadora'		+	-
		(não canónico)	
Relativa 'com retenção do pronome'	Opcional	+	+
	Obrigatório	-	+
		(não canónico)	(OD)
			(OI, OBL e POSS)

Quadro 2. Propriedades das relativas restritivas em PE e Chinês

4. O contributo dos *corpora* de aprendentes

Nos últimos anos, a linguística de *corpus* e as suas aplicações ao ensino de L2 ganharam muita popularidade, mas há ainda uma grande falta de livros didáticos que se baseiem neste tipo de abordagem (em particular, numa que se apoie em teorias de aquisição de L2, concentradas no aprendente, no *input/output* e na exposição ao uso espontâneo/natural da língua)⁷.

Acredita-se, assim, que os professores de L2, sendo também investigadores quando preparam os seus materiais de ensino, devem recorrer a dados de *corpora* de aprendentes, porque as suas tarefas e atividades, sendo mais informadas, terão em conta as dificuldades reais dos estudantes.

4.1. Investigação em aquisição de L2 baseada em *corpora*

4.1.1. Metodologia

Os dados usados neste artigo foram retirados do *Learner Corpus do Português L2* (COPLE2), base de dados de aprendentes de PLE/L2 que estudaram nos cursos de PLE do Instituto de Cultura e Língua portuguesa (ICLP), da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL). Este *corpus*, em constituição contínua deste 2015 (Antunes *et al.*, 2016), contém 1000 textos escritos de falantes de PLE/L2 com idades compreendidas entre os 18 e os 40 anos, está disponível ao público em geral, *online*, é pesquisável através da plataforma TEITOK (*Tokenized TEI Environment*, de Janssen, 2014) e envolve 14 L1 (em ampliação), como o quadro 3 ilustra.

⁷ Friginal *et al.* (2017) afirmam que análises baseadas em grandes *corpora* de aprendentes são ainda poucas, principalmente as de dados de produção oral, mas extremamente necessárias, pois um bom domínio da competência oral é cada vez mais exigido aos aprendentes em situações muito diversas, contudo determinantes para as suas vidas pessoais e profissionais (*e.g.*, entrevistas de emprego, acesso a cursos superiores, exames de certificação, etc.).

L1	Inf.	Masc.	Fem.	Média idade	Testes	Textos	Palavras	Média palavras/texto
Chinês	129	33%	67%	22	277	323	57.377	178
Inglês	65	34%	66%	24	118	142	21.610	152
Espanhol	52	42%	58%	29	102	139	21.200	153
Alemão	39	38%	68%	27	69	76	12.548	165
Russo	25	8%	92%	25	52	70	9.697	139
Francês	23	26%	74%	29	40	43	7.808	181
Japonês	23	26%	74%	23	45	50	6.809	136
Italiano	20	30%	70%	25	28	34	5.875	172
Holandês	11	18%	82%	23	14	15	1.993	133
Tétum	9	56%	44%	31	19	22	3.163	144
Árabe	8	25%	75%	30	13	13	2.206	170
Polaco	8	25%	75%	26	16	22	2.810	128
Coreano	6	17%	83%	24	9	9	1.530	170
Romeno	6	0%	100%	26	8	8	2.057	257
TOTAL	424	32%	68%	26	810	966	156.691	163

Quadro 3: Constituição do COPLE2 – parte escrita (Antunes *et al.*, 2016, p. 90)

Como os informantes e os textos do COPLE2 são identificados com um código de anonimização (que também vai ser apresentado aqui depois de cada exemplo retirado do *corpus*), importa explicar que, por exemplo, o código **zh008C-VMTF**, correspondente a duas letras relativas à L1 (zh = chinês, de acordo com os códigos ISO 639-111); três dígitos, que estão associados ao número interno do informante (008); duas letras que identificam o tipo de curso que o informante frequentou quando produziu o texto em questão (CV = Curso de Verão); uma letra que assinala o nível de proficiência em que o informante autor do texto se encontra (M = Intermédio) e duas letras finais que são relativas ao tipo de tarefa (TF = Teste Final).

Segundo Antunes *et al.* (2016), os textos foram digitalizados, transcritos de acordo com as normas da *Text Encoding Initiative* (TEI), contêm metadados dos informantes e têm etiquetas de anotação do erro, como as figuras 1 e 2 exemplificam.

zh004CVMTD

Native language	Chinese
Proficiency	B1
Genre	personalLetter
Topic	Letter to a friend about beach vacations
Tokens	137
Period of Portuguese language study (months)	7

View options

Text: [Transcription](#) | [Student form](#) | [Teacher form](#) | [Orthographically corrected form](#) | - Show: [Colors](#) | [Images](#) | - Tags: [POS tag \(ort\)](#) | [Lemma \(ort\)](#) | [POS tag \(synt\)](#) | [Lemma \(synt\)](#) | [Lemma \(text\)](#)

Caro Nuno:

Está tudo bem? Há muito tempo não te vi / **vejo**. Na próxima semana, eu tenho uma fêria, eu queria ir. Eu estou a passar férias numa praia. Ne **Esta** praia é muito **bonita**. **Tinha** muito **arvós** **Tem** muitas **árvores**, a [...] areia era / **é** branca, o mar era / **é** azul.

Eu **Nas** dias de **últimamente** **Nos** últimos dias, eu tenho **estado** ocupada. Eu tenho **me** **se** levantada **às** 9:00. **eu** **Às** 10:30, eu tenho bebido café **nao** bar, **onde** perto de praia. Depois de almoçar, eu tenho nadado. **a** **Após** de / **às** 16:00, eu tenho gostado de apanhar sol na **pa** praia. Depois de jantar, eu irei **passar** **passar** na praia com **minha** **o** meu namorado. E **romã** **andicão**!

Às vezes, [...] depois de jantar, nós dançamos **amos** com outras pessoas, as pessoas são **sí** **mpáticas**. **Na** O meu namorado gosta de **jogar** **fazer** surf. Quando eu **tinha** **apanhada** **apanhava** sol, ela **jogava** **fazia** surf.

Só escrevo **o** e tá aí **estes** **isto**. Após **de** 3 dias, nós vamos voltar. **depois** eu **falou** vou falar mais contigo.

A **Tua** amiga.

Figura 1: Ambiente gráfico da plataforma TEITOK – texto escrito

The screenshot shows the TEITOK interface for a Portuguese Learner Corpus entry. On the left, there is a navigation menu with options like Home, Search, and Login. The main content area displays the text 'zh011CVITF' and 'zh011CVITF'. Below this, there are 'View options' including 'Transcription', 'Student form', 'Show', 'Colors', 'Formatting', 'cb', and 'Images'. The main text is a handwritten letter in Portuguese, which has been transcribed into a digital format. The transcription includes some corrections and annotations, such as 'romã andicão!' and 'depois eu falou'. On the right side, there is a small icon of a person and a text box with the instruction: '2. Escrever um texto sobre a sua vida em Portugal, o que fez nas últimas férias e o que vai fazer quando o curso de português acabar. (10 - 15 linhas)'. Below this instruction, there is a handwritten version of the letter, which is the original source of the transcription.

Figura 2: Ambiente gráfico da plataforma TEITOK – texto escrito (transcrição e original)

Em geral, os *corpora* de aprendentes de L2 têm como objetivos (i) dar conta de todas as modificações feitas pelo informante durante o processo de escrita ou de produção/interação oral (apagamentos, inserções, reformulações, formas alternativas, etc.); e, em específico o COPLE2, (ii) indicar as correções e os comentários do professor (ou examinador, no caso de serem exames de avaliação e certificação), anonimizando todos os dados pessoais e qualquer comentário específico presente nos textos. Com este tipo de *corpora*, é possível descrever da-

dos de aquisição de L2 e identificar erros de aprendizagem, o que contribui para um melhor entendimento das áreas problemáticas de aquisição L2. É igualmente possível identificarem-se estádios intermédios da gramática de falantes de L2 que podem ser o resultado de transferências da L1 ou de outras L2 prévias (no caso de aquisição L3/Ln), como exemplificado na figura 3, em que um aprendente de português L3, falante de inglês L1 e de espanhol L2, exhibe influências das línguas previamente adquiridas (tanto da sua L1 - desvios assinalados a verde -, como da L2 - desvios assinalados a vermelho).

Portuguese Learner Corpus

Main Menu

- Home
- XML Files
- Search
- Login

Powered by TEITOK
© Maarten Janssen, 2014

en003CVETD
en003CVETD

Student Information
Native language: English
Proficiency: elementary

English L1,
Spanish L2

View options
Text | Transcription | Student form | - Show: Colors | Images

Desculpa. Não pedi isso. Eu [] Eu pedi um bife mal passado com arroz e salada. Não quero **as** batatas fritas porque estou a fazer uma dieta. É importante que mantenha um equilíbrio, e.g. e, por isso, gostaria **de** uma salada.

- Bom dia! Gostaria de alugar um quarto, mas **se** pode **se** dizer **me** **algumas** informações.

- Sim, **posso** claro. Que queria saber?

- [] Onde é o quarto? E [] quanto **custa** **esta**?

- O quarto é no **Bairro Barrio Ato** e **g** **custa** €100 **para** **a** semana.

- Bem Bem **Está** bem, e há muitos transportes mas não acho que seja um preço **mal**. Há muitos transportes nessa **área**?

- Sim, há **o** metro e também é possível **que** pode **se** **possa** andar. **mais** Alguma **mais** coisa?

- No quarto, **se** me **se** posso usar todos os electrodomésticos.

- Sim, **sem** **duda**.

- Claro, **Quero** alugar o quarto se faz favor!

- Com certeza.

Figura 3: Ambiente gráfico da plataforma TEITOK – PL3

4.1.2. Os dados

A análise das orações relativas apresentada neste artigo⁸ baseia-se num recorte do COPLE2 de 111 textos escritos (c. 18.063 palavras), produzidos por 64 falantes nativos adultos de chinês que frequentavam cursos de PLE do ICLP/FLUL nos níveis B1 e B2. A partir deste conjunto de dados, verificou-se que os aprendentes recorrem a seis estratégias de formação de relativas em PE:

- Fuga
- Omissão de *que*
- Cortadora
- Relativizador universal *onde*
- Relativizador universal *quem*
- Pronome relativo *o qual*

8 Esta parte do estudo usa os dados de Alexandre & Pinto (2014) e aprofunda a análise dos autores.

A. Estratégia de fuga (omissão de pronome relativo e/ou parataxe):

A estratégia de fuga (de evitação ou *avoidance*), como se referiu acima (nota 4), é frequentemente reportada em estudos de aquisição de L2 porque os falantes, devido à insegurança que sentem em determinados estádios de desenvolvimento, optam por não usar certas estruturas que, por variadas razões, são para eles difíceis e em que sabem que têm mais probabilidades de falhar⁹ (no entanto, na aquisição L1 de relativas em PE, há casos iguais – cf. Vasconcelos, 1991).

Tipicamente, em aquisição de L2, observam-se e descrevem-se os dados (explicitamente) desviantes, mas Schachter (1974, *ap.* Liao & Fukuya, 2004, p. 194) notou desde cedo que é igualmente importante analisar as formas que os falantes evitam de forma sistemática. De facto, nota-se que não é apenas a quantidade e o tipo de desvios cometidos pelos aprendentes que nos informa sobre o processo de aquisição/aprendizagem de L2, mas também as estruturas que são mais evitadas e/ou substituídas por construções em que eles se sentem mais confiantes e que satisfazem as suas necessidades de comunicação de igual forma.

No entanto, classificar uma determinada estrutura como alternativa (provável) mais acessível de outra é sempre um processo arriscado e, em certa medida, especulativo (além de ser muito moroso, já que os *corpora* anotados, normalmente, não indicam essa opção, obrigando a pesquisas manuais). Por isso, no *corpus* considerado aqui, registam-se apenas os casos em que só o uso de uma oração relativa seria esperado, como são os casos em que o falante opta por uma estrutura paratática, repetindo plenamente o N antecedente na segunda oração (13)-(14).

(13) Nós dançamos com outras **Pessoas**. As **peessoas** são simpáticas.

(COPLE2, zh004CVMTD)

(PE: ...outras pessoas, **que** são simpáticas.)

(14) Eu já fiz fotocopia **recibo** no outro lado de carta. O numero do **recibo** é 278307.

(COPLE2, zh004CVMTF)

PE: ...fiz fotocópia do recibo **cujo** número é 278307 no outro...)

B. Estratégia de omissão de *que*:

Na secção 2, indicou-se *que* como um elemento que introduz relativas de SUJ e OD em PE e que não pode ser apagado, como (15) mostra, retomando (6) acima.

9 Espírito Santo (2015), com base num recorte do COPLE2 composto por 122 textos escritos, do nível elementar ao intermédio, mostra que há uma predominância de uso de relativas de SUJ (59% do total do *corpus* analisado). Também Liao & Fukuya (2004) estudam esta estratégia de fuga na aquisição de regências verbais em inglês por aprendentes chineses e consideram que há duas razões para os falantes recorrerem a ela: questões de natureza tipológica (ou seja, a diferença entre a L1 e a L2) e questões de ordem semântica.

- (15)a. O livro [**que** o João comprou ___] é um campeão de vendas.
 b. *O livro Ø o João comprou é um campeão de vendas.

Em PE, este elemento relativo *que* é morfofonologicamente igual à conjunção que introduz orações subordinadas substantivas completivas, a qual também não pode ser omitida (16b).

- (16)a. Ele disse que fala português muito bem.
 b. *Ele disse Ø fala português...

Por sua vez, em chinês, enquanto o relativo DE não pode ser apagado (cf. secção 3 acima), as completivas não envolvem um elemento conector (17).

- (17) Ta zhidao Ø wo xihuan Zhangsan.
 3SG saber 1SG gostar Zhansan
 ‘Ele sabe que eu gosto do Zhansan.’
 (traduzido e adaptado de Huang, 1982)

O facto de *que* relativo e *que* completivo poderem ser tomados como um mesmo lexema pelos aprendentes chineses de PLE/L2 e de as completivas em chinês terem conjunções nulas (cf. Matos & Leiria, 2011) leva a que alguns deles tratem as duas construções subordinadas como uma mesma e omitam *que* em orações relativas ((18)-(19)).

- (18) Este cidade é muito pequeno mas há muito pessoas Ø moram lá.
 (COPLE2, zh074CVMTD)
 (PE: ...muitas pessoas **que** moram lá.)

- (19) Também há escritors famosos Ø expressam as suas ideias para...
 (COPLE2, zh079CVMTF)
 (PE: ...escritores famosos **que** expressam as suas ideias...)

Esta possível influência negativa da L1 é corroborada por exemplos como os de (20), frase completiva em que a conjunção *que* é omitida:

- (20) Descobri Ø o telemóvel estar com uma avaria técnica.
 (COPLE2, zh075CVMTF2)
 (PE: Descobri **que** o telemóvel estava...)

C. Estratégia cortadora:

Como foi dito na secção 2, em PE contemporâneo, as relativas de OI e de OBL podem ser formadas (não canonicamente, mas cada vez mais frequentemente na oralidade) com o apagamento da preposição selecionada pelo verbo da relativa. Também nos dados retirados do COPLE2 encontramos exemplos desta estratégia:

(21) Este é uma das razões __ que vim a Lisboa...

(COPLE2, zh022CAMTD)

(PE: ...razões **pelas quais** vim a Lisboa.)

(22) Todos os empregos __ **que** eu trabalhava são para receber mais experiência e estudar.

(COPLE2, zh008CVMTF)

(PE: ...empregos **em que** eu trabalhava...)

Este tipo de formação de relativas, ao envolver o apagamento da preposição selecionada pelo verbo da oração relativa, implica que não haja movimento da preposição com o pronome relativo para a posição inicial de frase, processo que não é possível em chinês (cf. quadro 2 acima). Tal facto torna este tipo de estrutura relativa mais simples, menos custosa, envolvendo um relativizador *que* e evitando o movimento do pronome relativo (cf. Kenedy, 2007).

Poder-se-á considerar, assim, que os aprendentes chineses de PLE/L2 que produzem frases relativas deste tipo o fazem ou porque (i) estão a transferir para a L2 propriedades da sua L1 ou porque (ii) a fuga ao movimento do pronome relativo com a preposição está a ser adquirida por exposição a *input* inovador do PE.

D. Estratégia de relativizador universal *onde* [Locativo]:

Em PE, o advérbio relativo *onde* introduz relativas cujos constituintes relativizados desempenham a função de OBL ou de modificador (respetivamente, 23a e 23b) e o N antecedente - *casa* e *loja*, em (23) -, ao qual *onde* está associado ligando-o ao local de origem, funciona semanticamente como um lugar, com o traço [+Locativo]. Contudo, Peres & Mória (1995, p. 302) consideram que em PE contemporâneo *onde* se pode associar ao N antecedente sem este envolver “necessariamente uma dimensão de espaço físico”, como em (24).

(23)a. A casa_i **onde**_i moro ___i está pintada de amarelo.

b. A loja_i **onde**_i comprei este casaco ___i é da minha amiga Maria.

(24) Assim, Dhood, dentro do insólito mundo da arte de Los Angeles, é obrigado a investigar por conta própria o mistério_i **onde**_i se viu envolvido ___i de forma a salvar a sua própria vida.

(adaptado de Peres & Mória, 1995, p. 302)

A estratégia identificada no *corpus* analisado não se prende com a questão enunciada anteriormente, mas sim com o facto de os falantes empregarem *onde* em contextos sintáticos que não o permitem (como SUJ e OD), mesmo que o N antecedente tenha um valor semântico de lugar, como *café* e *vila de pescadores* em (25) e (26), respetivamente.

(25) Eu tenho bebido café no bar **onde** perto de praia.

(COPLE2, zh004CVMTD)

(PE: ...bar **que** está perto da praia.)

(26) É uma vila de pescadores **onde** fica norte de Lisboa.

(COPLE2, zh008CVM3TD)

(PE: ...vila de pescadores **que** fica a norte...)

Em (25)-(26), relativas restritivas de SUJ, os falantes chineses de PLE/L2 parecem tomar *onde* como um relativizador de Ns antecedentes que referem lugares, funcionando como um relativizador universal. Se se confirmar esta hipótese, então estes aprendentes estão a sobregeneralizar o uso de *onde*, mostrando que adquiriram o traço semântico [Locativo].

E. Estratégia de relativizador universal *quem* [Humano]:

Em PE, o pronome relativo *quem* introduz somente orações relativas preposicionadas (ou seja, ele é sempre precedido de uma preposição) e o N antecedente tem um valor semântico [Humano], como em (27). Consequentemente, enunciados em que *quem* introduz relativas de SUJ ou OD (que não podem ser preposicionadas) são malformados, ainda que o N antecedente seja [Humano], como *peessoa* em (28)-(29).

(27) A senhora_i **a quem**_i vendi o carro ____i tem duas filhas gémeas.

(28) Antigamente só queria ser a pessoa **quem** estava nas fotos.

(COPLE2, zh072CVMTF1)

(PE: ...a pessoa **que** estava...)

(29) Com certeza, há pessoa **quem** escreve bem a sua língua.

(COPLE2, zh079CVMTF)

(PE: ...pessoa **que** escreve bem...)

Tal como se viu com o uso de *onde*, em (28)-(29), relativas restritivas de SUJ, os falantes chineses de PLE/L2 parecem tomar *quem* como um relativizador de Ns antecedentes que referem seres humanos, funcionando como um relativiza-

dor universal para estes. Tal comportamento indica que estes aprendentes estão a sobregeneralizar o uso de *quem*, mostrando que adquiriram o traço semântico [Humano].

F. Estratégia de pronome relativo *o qual*

Em PE, *o qual* é um pronome relativo que, apesar de não ter um traço semântico exclusivo (contrariamente ao *onde* [Locativo] e ao *quem* [Humano]), é morfofonologicamente variável em número e género e exige nomes antecedentes com valores específicos. Além disto, *o qual* só pode funcionar como um SUJ ou OD em relativas explicativas, enquanto nas restritivas tem de ser preposicionado (funcionando, portanto, como OI, OBL ou modificador).

Na formação de relativas em PLE/L2 por falantes chineses, observa-se uma tendência para a substituição de *que* por *o qual*, que é percecionado por estes aprendentes como um verdadeiro pronome relativo (com traço categorial [Cat: REL]), enquanto o *que*, por ser semanticamente defetivo (sendo [\pm Humano] ou [\pm Locativo]), será visto como uma conjunção (igual à completiva *que*). Esta classificação dos morfemas relativos *que* e *o qual* faz com que em certos estádios de desenvolvimento linguístico na L2 os falantes produzam enunciados como os de (30)-(31):

(30) Entretanto, quando eu fui ao estabelecimento, **o qual** também estava fechado e não havia nenhem aviso na porta...

(COPLE2, zh070CVMTF2)

(PE: ...estabelecimento, **que** estava fechado...)

(31) Ele apresentou um telemóvel **o qual** está no período de promoção.

(COPLE2, zh072CVMTF2)

(PE: ...telemóvel **que** estava no período...)

À semelhança do que se viu nas frases (25)-(26) e (28)-(29) acima, em (31) *o qual* ocorre com a função sintática de SUJ, exclusiva de *que* neste tipo de relativa em PE. Uma vez mais, considera-se que este comportamento dos falantes chineses é um efeito de sobregeneralização da aprendizagem de frases relativas em PLE, porque os aprendentes adquirem o traço formal [Cat: REL] associado a *o qual*, por ter informação morfofonológica saliente para eles, e mais dificilmente atribuem este traço a *que*.

O levantamento de dados e respetiva descrição feita nos parágrafos acima mostram que a investigação em aquisição de L2 baseada em *corpora* serve não só para a análise contrastiva dos produtos linguísticos dos falantes de L2, mas também para a testagem de algumas hipóteses de aquisição em L2. No entanto, os *cor-*

pora são muito limitados (em particular o COPLE2), não nos dando informação com relevância estatística, e por isso este tipo de dados tem de ser complementado com dados experimentais (provocados / elicitados), permitindo assim fundamentar e aprofundar a análise dos mesmos.

Por esse motivo, o estudo de Espírito Santo (2018), que aplica testes experimentais que aferem a aquisição de relativas de OD e OBL em PLE/L2 por aprendentes chineses, pode trazer outro tipo de informação sobre estas construções.

Usando um grupo experimental com quinze falantes de chinês L1 a aprender PLE/L2 no ICLP/FLUL (consequentemente, em imersão linguística), no nível B2, e um grupo de falantes nativos de PE (que funciona como grupo de controlo), a autora aplica-lhes um teste que implica uma tarefa de produção oral (cf. figura 4) e um teste de produção escrita (cf. figura 5) cujo objetivo principal é verificar se a modalidade da tarefa – oral vs. escrito – interfere no desempenho dos aprendentes.



Figura 4: Elicitação de orações relativas em PLE/L2 – produção oral (Espírito Santo, 2018)

Vai ler duas frases. Una as frases numa só, sem repetir a expressão sublinhada, como nos exemplos:

O telemóvel é caro.
O João sonha com o telemóvel.
O telemóvel... com que o João sonha é caro.

A janela é pesada.
A Joana abriu a janela.
A janela... que a Joana abriu é pesada.

Figura 5: Elicitação de orações relativas em PLE/L2 – produção escrita (Espírito Santo, 2018)

Dadas as propriedades das relativas restritivas em PE e em chinês, Espírito Santo (2018) espera, por um lado, que a tarefa de oralidade ative o conhecimento implícito que os falantes L2 já adquiriram e que a tarefa de escrita ponha em evidência o seu conhecimento explícito. Por outro, prediz que os falantes de PLE/L2 usem menos a estratégia com movimento de preposição e pronome relativo para o início de frase, recorrendo mais a pronomes resumptivos. A autora conclui que, nas relativas de OD, os falantes de PE L1 e os de PLE/L2 têm desempenhos iguais e conforme o alvo na tarefa de produção escrita (cf. gráfico 1). No entanto, na tarefa

de produção oral, os informantes chineses produzem menos relativas OD conforme a língua-alvo do que os nativos, apesar de continuarem a apresentar uma taxa de sucesso elevada e acima de *chance level* (75%).

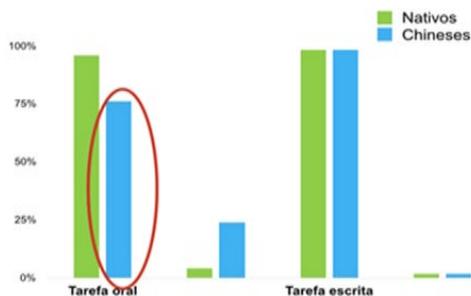


Gráfico 1: Relativas de OD – taxas de sucesso nas tarefas de produção oral e escrita (Espírito Santo, 2018)

Nas relativas restritivas de OD, Espírito Santo (2018) regista desvios que vão ao encontro dos registados por Alexandre & Pinto (2014) acima: fuga, substituindo de relativas de OD por SUJ (32), e omissão de *que* (33).

(32) Este é o comboio que o Miguel se atrasou.

(Alvo: Este é o comboio **que** o Miguel perdeu.)

(33) Este é o livro Ø a Alice está a ler

(Alvo: Este é o livro **que** a Alice está a ler.)

Nas relativas restritivas de OBL, Espírito Santo (2018) observa que os falantes de PE L1 e os de PLE/L2 têm desempenhos próximos e conforme o alvo na tarefa de produção escrita (gráfico 2). No entanto, na tarefa de produção oral, os informantes chineses produzem (surpreendentemente) mais relativas OBL conforme a língua-alvo (95%) do que os nativos (88%).

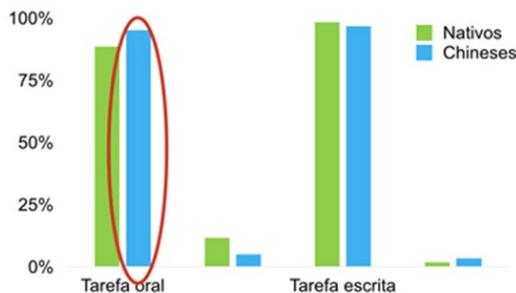


Gráfico 2: Relativas de OBL – taxas de sucesso nas tarefas de produção oral e escrita (Espírito Santo, 2018)

Na linha dos resultados das relativas de OD, Espírito Santo (2018) verifica que os falantes de PLE/L2 usam as seguintes estratégias para formar relativas de OBL: fuga, substituindo relativas de OBL por SUJ (34a) ou inclusive substituindo-as por SUJ e apagando *que* (34b), omissão de preposição e *que* (35) e abandono de preposição (*stranding* à inglesa), um tipo não encontrado nos dados de *corpora* usados (36).

(34) a. Estes são os alunos **que** conversam com o professor.

(Alvo: Estes são os alunos **com que** o professor falou.)

b. Esta é a cenoura \emptyset a Joana está a fazer.

(Alvo: Esta é a cenoura **de que** a Joana precisa.)

(35) Este é o apartamento \emptyset o Luís e a Rita vivem.

(Alvo: Este é o apartamento **em que** o Luís e a Rita vivem.)

(36) Esta é a cenoura **que** a Joana precisa **de**.

(Alvo: Esta é a cenoura **de que** a Joana precisa.)

Espírito Santo (2018) extrai destes testes duas observações curiosas, porque inesperadas. Por um lado, o facto de os falantes chineses de PLE/L2 manifestarem mais dificuldades na produção de relativas de OD do que nas de OBL¹⁰. Por outro lado, mas relacionado com o anterior, o haver uma tendência para se substituir relativas de constituintes mais encaixados na hierarquia pela posição de SUJ (a mais alta na hierarquia de acessibilidade). Tal como esperado, a autora conclui também que há diferenças de resultados em função das tarefas executadas: na produção escrita há produtos linguísticos mais próximos da gramática-alvo do que na produção oral (tanto no grupo de falantes nativos, como no grupo de chineses PLE/L2) e na tarefa de produção oral ocorrem mais relativas cortadoras do que na escrita.

4.2. O contributo dos *corpora* de aprendentes para o ensino de PLE

Como se viu atrás, os *corpora* de aprendentes, ao compilarem grandes quantidades de dados de aquisição de L2, incluindo os metadados dos informantes e, potencialmente, anotação, permitem que se possa comparar estes dados com os de aquisição de falantes nativos e que se registem as características de desenvolvimento linguístico de aprendentes com diferentes L1, confirmando ou infirmando hipóteses de *transfer* da L1, por exemplo.

Além disto, mas também por isto, os *corpora* de aprendentes podem ser usados por professores de L2 que, partindo dos dados dos aprendentes, poderão identi-

10 Segundo Cui (2013), há em chinês uma assimetria no processamento de relativas de SUJ e de OD, privilegiando-se as de OD (ao contrário do inglês, por exemplo).

ficar desvios comuns na aprendizagem de PLE/L2 e desvios que possam resultar de transferências, quer da sua L1, quer de outras línguas estrangeiras previamente adquiridas (L3/Ln) (Antunes *et al.*, 2016, p. 100). Assim, os estudos que se inspiram nestes *corpora* vão possibilitar o desenvolvimento de materiais didáticos na área do ensino de PLE/L2, adequando estratégias de ensino a fins específicos e a públicos diferenciados; ilustrando a relação entre produção escrita e oral; sistematizando a informação sobre os desvios mais frequentes (através da construção de tipologias de erros) e permitindo que se desenvolvam tarefas e/ou exercícios gramaticais para o ensino baseadas nos tipos de erros mais frequentes.

Corpora como o COPLE2, que dá dados sobre a intervenção dos professores na correção dos textos, potenciam o desenvolvimento de materiais no âmbito da formação de professores, dando informações sobre as estratégias de ensino adotadas e promovendo a discussão sobre determinadas práticas. Por exemplo, a partir das figuras 6 e 7, que apresentam excertos de produções escritas do COPLE2, podemos identificar (i) desvios frequentes; (ii) desvios assinalados e corrigidos (a roxo); (iii) desvios assinalados, mas não corrigidos (a verde); (iv) desvios corrigidos, mas não assinalados (a amarelo) e (v) desvios não assinalados e não corrigidos (a vermelho).

Caro Nuno:

Está tudo bem? Há muito tempo não te vi. ^{vá lá}

~~Passar férias numa praia. Esta praia é muito bonita.~~ ^{Eu estou a}

^{tem} ~~Tinha muito azulejos, a areia~~ ^é ~~era~~ ^é branca, ~~o~~ ^o mar era azul.

Nos últimos ^{me} ~~dias~~ ^{dias} eu tenho ^{estado} ocupada.

Eu tenho ~~de~~ ^{de} levantar ~~de~~ ^{de} as 7:00. ~~As~~ ^{As} 10:30, eu tenho bebido ~~de~~ ^{de} café no bar ~~em~~ ^{em} perto da praia. Depois de almoçar, eu tenho nadado. ~~Após~~ ^{Após} ~~de~~ ^{de} 16:00 eu tenho gostado ~~de~~ ^{de} passar ~~de~~ ^{de} na praia com ~~um~~ ^{um} ~~romântico~~ ^{romântico}.

da d>: romântico 4zhitTD

Figura 6: excerto de texto original que integra o COPLE2 (zh004MTD)

Querido Nuno:

da Olá Nuno. Tudo bem? Estou bem, estou na praia ^{se chama} ~~que~~ costa de caparica onde fica em Lisboa. Eu tenho ~~uma~~ ^{uma} semana das férias ~~passando na rd.~~ ^{passando na rd.} A praia é ótima, gosto ~~de~~ ^{de} ~~ela~~ ^{ela}. Se ~~tem~~ ^{tem} oportunidade, ~~de~~ ^{de} vir cá. Aqui cheia as pessoas e também é muito bonita. Eu conhecia um rapaz ^{se chama} ~~que~~ ^{que} se chama Leonardo ^{ele é} ~~ele é~~ muito giro, é de ~~da~~ ^{da} ~~Mafra~~ ^{Mafra}. Ele ~~falava~~ ^{falava} muitas sobre a sua guerra e eu tenho gostado muito ~~de~~ ^{de} a ouvir.

tiver(es) se chama

conheci fala beijinhos beijinhos

há muitas pessoas e a praia é... sua amiga, Joana

2zhitTD

Figura 7: excerto de texto original que integra o COPLE2 (zh002MTD)

Da observação daqueles textos, poder-se-ia organizar, classificando, os desvios por tipos (cf. quadro 4), fornecendo o *input* adequado na gramática-alvo e propondo tarefas que ajudassem os aprendentes a progredir na aquisição da L2.

Tipos de desvios		Ocorrências	Correções (língua-alvo)	Tarefas / Exercícios
Sintaxe	Determinantes	Omissão	perto de praia...	perto da praia...
		Inserção	uma semanas das férias...	umas semanas de férias...
	Ordem dos pronomes		uma rapariga que chama-se...	uma rapariga que se chama...
	Frases relativas-Omissão de <i>que</i> ; relativizador <i>onde</i>		Há muito tempo \emptyset não te vi. costa de caparica onda fica em...	Há muito tempo que não te via. costa da caparica, que fica em...
Morfosintaxe	Concordância verbal		Estás tudo bem?	Está tudo bem?
	Concordância nominal		uma semana de férias... eu tenho nadada...	umas semanas de férias... eu tenho nadado...
Coesão temporal		Às 10:30 eu tenho bebida café... a areia era branca...	Às 10:30 eu bebo café... a areia é branca...	Debates; Escrever textos de opinião; Escrever recensões críticas; ...
Ortografia (por vezes, condicionada pela fonologia)		Romândico Beijinos Ferias	Romântico Beijinhos Férias	Leitura expressiva; ...

Quadro 4: Tipologia de erros baseada na análise contrastiva

Seguramente, o ensino explícito de determinadas áreas sensíveis terá um papel muito relevante no processo de aquisição de (P)LE/L2¹¹. Por exemplo, tipicamente, as orações relativas são ensinadas em PLE através do elenco dos pronomes relativos que as introduzem, dando-se destaque ao seu valor semântico: no *Referencial Camões PLE*, os pronomes relativos, apresentados apenas a partir do nível B1, são

11 Veja-se, por exemplo, Ellis (1994), segundo o qual a aquisição de uma L2 é mais rápida se houver uma combinação de exposição à língua e a instrução formal. No entanto, o autor também chama a atenção para o facto de não ser certo o efeito entre essa combinação e uma aquisição de L2 mais acelerada, pois outras variáveis, como o acesso a *input* compreensível, podem ser igualmente determinantes. Flores & Rinke (2015), observando a produção de pronomes por falantes de herança de português na Alemanha, também mostram que o tipo de *input* é crucial para a aquisição de L2.

que – “referência a pessoas ou coisas”; *quem* – “referência a pessoas” e *onde* – “referência a lugares” – e também o determinante relativo *cujo* – “relação de posse, com valor equivalente a *do qual, de que, de quem*”. No nível B2, o *Referencial Camões PLE* introduz os pronomes relativos *o qual* – “referência a pessoas ou coisas” – e *o que* – “referência a situações (referente frásico)”¹².

Se o *input* (em quantidade e variedade) não é rico, a aquisição/aprendizagem destas estruturas passa, conseqüentemente, por estádios em que muito naturalmente se encontrarão estratégias alternativas às canónicas na língua-alvo (veja-se em 4.1.2, por exemplo, a omissão de *que* e o uso dos relativizadores universais *quem* ou *o qual*).

Por outro lado, a ocorrência de estratégias na L2 desviantes da língua-alvo, mas possíveis nela em variedades não canónicas (e.g., a cortadora e o uso de *onde* como relativizador universal), mostra-nos que os falantes que as usam estão a adquirir traços da L2 que estão a ser redefinidos pelos falantes nativos da mesma forma. Assim, os professores de PLE/L2 que ensinam em contextos de imersão linguística devem ter em conta que os aprendentes podem estar (muito provavelmente, estão) a receber *input* variável e que, por isso, esta é uma área à qual devem dedicar mais trabalho específico de língua.

5. Comentários finais

Produzir enunciados que envolvem construções relativas restritivas em PE não é uma tarefa fácil para os falantes chineses. Como se viu anteriormente, a partir de dados de natureza vária (*corpora* e elicitação), os aprendentes recorrem a diferentes estratégias de relativização que evidenciam a sua insegurança na formação destas orações ou distintos estádios de desenvolvimento (apesar de estarem em níveis intermédios – B1 e B2): (i) fuga; (ii) omissão de *que*; (iii) relativas cortadoras; (iv) relativizador universal *onde*; (v) relativizador universal *quem* e (vi) pronome relativo *o qual*.

Com base num critério tipológico, poder-se-á dizer que esta situação se deve ao facto de PE e chinês terem orações relativas com algumas propriedades diferentes (cf. quadro 2 acima) e de isso conduzir à transferência de características da L1 para a L2 (e.g., omissão de *que* [Cat: REL], homónimo de *que* [Cat: CONJ]), e produção de relativas cortadoras, que permitem a fuga ao movimento de preposição + pronome relativo).

12 Não se pretende aqui fazer uma análise dos manuais de ensino de PLE, no entanto, numa observação rápida de alguns deles, verifica-se que, para as orações relativas, não são fornecidos dados de língua suficientes de modo a contemplarem todas as possibilidades de combinatórias entre os valores dos nomes antecedentes e os morfemas relativos que podem ser empregues. Veja-se Strong & Boers (2019) sobre a eficácia de um método de recuperação da informação em detrimento de um que envolva tentativa-erro + *feedback*.

Contudo, também os falantes nativos variam na produção destas estruturas e, por consequência, aquela não será a única explicação possível. Efetivamente, dever-se-á ter em conta a mudança interna à língua-alvo, ou seja, o facto de haver traços semânticos e categoriais de certos morfemas relativos (como [+Locativo], de *onde*, ou [Cat: REL], de *o qual*), que estão a ser reinterpretados pelos falantes nativos com consequências visíveis, pelo menos na oralidade. Também se poderá relacionar a causa destes desvios com a influência de outras línguas estrangeiras (PL3/Ln), nomeadamente, o conhecimento do inglês, que permite abandono da preposição (*stranding*) e que pode usar pronomes relativos (*who* e *which*) em posições de SUJ.

Mostrou-se ainda que os dados usados confirmam a hierarquia de acessibilidade de Comrie (1981), dado que relativas de OD e de OBL são substituídas por relativas de SUJ (a posição mais alta na hierarquia e, consequentemente, a mais acessível). No entanto, foi precisamente nas relativas de SUJ que a estratégia de fuga foi mais atestada. Terá isto que ver com um problema geral da aquisição de relativas associada à sua complexidade estrutural e semântica? Os dados indicam que os aprendentes chineses de PLE/L2 evitam fazer relativas, mas não sabemos se evitam mais do que os falantes de outras línguas ou do que em PE L1.

Finalmente, com base em Espírito Santo (2018), parece que o contexto formal favorece a aquisição de relativas em PLE/L2, concretamente em tarefas orais (cujos resultados das relativas de OBL, recorde-se, são melhores nos falantes de PLE do que nos falantes nativos). Já o contexto de imersão linguística, em que o *input* é diferente do do contexto formal (com frequência de relativas cortadoras e de uso generalizado de *onde*), pode favorecer a ocorrência de estratégias alternativas.

Cabe aos professores de PLE/L2 e/ou aos produtores de manuais de ensino terem esta informação em conta e orientarem o seu trabalho para tarefas que ajudem os aprendentes a ultrapassar estas dificuldades e a progredir no seu desenvolvimento linguístico.

Referências bibliográficas

- Alexandre, N. (2000). *A Estratégia resumptiva em relativas restritivas do português europeu*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Alexandre, N., & Pinto, J. (2014, Julho). *Aspects of relative clauses in Portuguese as a foreign language by Chinese learners*. Comunicação apresentada na 20th Conference of the European Association for Chinese Studies, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em http://www.clul.ulisboa.pt/files/anagrama/REL_Acquisition_Chinese_PL2.pdf
- Antunes, S., Mendes, A., Gonçalves, A., Janssen, M., Alexandre, N., Avelar, A., Castelo, A., Duarte, I., Freitas, M. J., Pascoal, J., & Pinto, J. (2016). Apresentação do Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda – COPLE2. In A. Moreno, F. Silva, & J. Veloso (Eds.), *Textos selecionados do XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 85-103). Porto: APL/FLUP.
- Arim, E., Ramilo, M. C., & Freitas, T. (2004). Estratégias de relativização nos meios de comunicação social portugueses. In T. Freitas, & A. Mendes (Eds.), *Atas do XIX Encontro Nacional*

- da Associação Portuguesa de Linguística (pp. 279-288). Lisboa: APL.
- Benson, C. (2002). Transfer/cross-linguistic influence. *ELT Journal*, 56 (1), 68-70.
- Brito, A. (1991). *A Sintaxe das orações relativas em português: Estrutura, mecanismos interpretativos e condições sobre a distribuição dos morfemas relativos*. Porto: INIC.
- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua / Direção de Serviços de Língua e Cultura (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P. Disponível em http://bibliotecasicl.pt/Biblionet/Services/GetRepositoryFile.aspx?repository=105199_REPOSITORY-BDIGITAL&guid=03403b9b-6536-4410-a058-f2020ee67871
- Comrie, B. (1981). *Language universals and linguistic typology – Syntax and morphology*. Cambridge, MA: Blackwell Publ.
- Cui, Y. (2013). L2 processing of relative clauses in Mandarin. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 20, 20-39.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Duarte, I. (2011). Modo oral e modo escrito, estruturas sintáticas de desenvolvimento tardio e escolarização. In A. Valente, & M. T. Pereira (Eds.), *Língua portuguesa. Descrição e ensino* (pp. 15-30). Rio de Janeiro: Parábola.
- Ellis, R. (2008). Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing. *International Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 4-22.
- Ellis, R. (1994). *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Espírito Santo, A. (2018, Junho). *Impact of the task while collecting the data. The Case of L2 acquisition of relative clauses in European Portuguese by Chinese speakers*. Comunicação apresentada na CLARC 2018 - Perspectives on Linguistic Diversity. International Linguistics Conference, University of Rijeka, Rijeka, Croácia.
- Espírito Santo, A. (2015). *Orações relativas restritivas oblíquas: Um Estudo de aquisição de PE L2*. Comunicação apresentada em *A Língua Portuguesa em Contexto de Migração e Diáspora*, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Flores, C., & Rinke, E. (2015). Um Estudo comparativo sobre o conhecimento do sistema pronominal português por parte de falantes de português língua de herança e falantes de uma língua segunda. In M. A. Marques, & X. Rei (Eds.), *Novas perspetivas linguísticas no espaço galego-português. Monografia 10* (pp. 11-33). Universidade de A Corunha.
- Friginal, E., Lee, J., Polat, B., & Robertson, A. (2017). *Exploring spoken English learner language using corpora: Learner talk*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Gilquin, G., Papp, S., & Diéz-Bedmar, M. (Eds.). (2008). *Linking contrastive and learner corpus research*. vii-xi. Amsterdão: Rodopi.
- Huang, J. (1982). *Logical relations in Chinese and the theory of grammar* (Dissertação de doutoramento). MIT, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.
- Janssen, M. (2014). *TEITOK – A Tokenized TEI Environment*. Disponível em <http://alfclul.clul.pt/teitok/site/index.php>
- Liao, Y., & Y. J. Fukuya (2004). Avoidance of phrasal verbs: the case of Chinese learners of English. *Language Learning*, 54, 193-226.
- Man, L. (2007). *An Empirical study of Chinese EFL learners' behavior on English relative clauses: Bridging typology and SLA* (Dissertação de doutoramento). Shanghai Jiaotong University, Xangai, China.
- Matos, G., & Leiria, I. (2010/2011). CP omission in adult L2 acquisition of European Portuguese: An Interface approach. In A. Madeira, & M. F. Xavier (Eds.), *Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies*, 6/7, 129-143.
- Móia, T. (1992). *A Sintaxe das orações relativas sem antecedente expresso do português* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Peres, J., & Mória, T. (1995). *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Roehr-Brackin, K. (2015). Explicit knowledge about language in L2 learning: A Usage-based perspective. In P. Rebuschat (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 117-138). Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins.
- Rothman, J., & Cabrelli, J. (2010). What Variables condition syntactic transfer?: A Look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26(2), 189-218.
- Safont, M. P. (2005). *Third language learners: Pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Strong, B., & Boers, F. (2019). The Error in trial and error: Exercises on phrasal verbs. *TESOL Quaterly*, 53(2), 289-319.
- Vasconcelos, M. (1991). *Compreensão e produção de frases com orações relativas: Um Estudo experimental com crianças dos três anos e meio aos oito anos e meio* (Dissertação de mestrado), Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Veloso, R. (2013). Subordinação relativa. In E. P. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Seguro, & A. Mendes (Eds.), *Gramática do português* (pp. 2061-2133). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PARTE 2

**ENTRE O CHINÊS E O PORTUGUÊS:
TRADUÇÃO, INTERLÍNGUA E ENSINO-APRENDIZAGEM**

Provérbios e Expressões Idiomáticas em Português e em Chinês

刘梦茹 (Liu Mengru)^a & 周心语 (Zhou Xinyu)^b

Resumo

Expressões idiomáticas, *Shuyu*, provérbios e *Yanyu* não são apenas unidades linguísticas, sendo também formas de expressão com um valor estético e cultural específico. Provêm da cultura, evoluindo com ela e desempenhando um papel importante dentro da mesma. Através de tais unidades, são refletidas a vitalidade e a figuralidade de uma língua, recolhidas a experiência quotidiana e a sabedoria popular, mostrando-se as generalidades e particularidades da cultura popular. São caracterizados pelos valores culturais e sociais, crenças religiosas, filosofias da vida e uma riqueza de outras características culturais.

Devido à interligação entre a língua e a cultura, que se torna clara nestas unidades linguísticas, um estudo contrastivo pode apresentar melhor as diferenças e semelhanças de cada língua e cultura. O presente trabalho, em vez de dar importância à linguística, parte da visão da cultura, e destina-se a comparar as expressões idiomáticas e *Shuyu*, os provérbios e *Yanyu*, cujos conceitos são relativamente mais próximos do que se possa pensar.

Quanto às tentativas de compreensão, pretende-se mostrar que uma compreensão correta, a procura da equivalência, e a tradução mais adequada das expressões idiomáticas e dos provérbios precisam de ter em conta os contextos culturais específicos. Sendo um fenómeno comum de metaforização nas expressões idiomáticas e nos provérbios tanto em português como em chinês, aponta-se para o facto de as opções dos objetos distintos de cada língua para realizar o processo metafórico poderem ser diferentes. Com base na metaforização, podem-se analisar as características culturais e os processos cognitivos diferenciados. Tal ideia também funciona como base de procura de equivalência, ou seja, a tradução mais adequada.

Palavras-chave: *Expressões idiomáticas, Shuyu, Provérbios, Yanyu, Tradução*

^{a,b} Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan.

1. Introdução

Os provérbios e as expressões idiomáticas não estão apenas envolvidos na área linguística, sendo também formas de expressão com um valor cultural e estético. Estão estreitamente associados à cultura, à sociedade e à vida quotidiana. Provêm da experiência concreta, com o objetivo de guardar conhecimentos associados à vida quotidiana, de transmitir ideias filosóficas e de registar a sabedoria popular. Para além disso, os provérbios são atualizados não apenas nas interações comunicativas espontâneas para ilustrar objetivos, mas também se produzem e se alteram consciente e pragmaticamente para serem mais facilmente memorizados (Baptista, 2000). Quanto às expressões idiomáticas, estas são complexas e conotativas, cuja cristalização se liga muito à tradição cultural (Xatara, 1998). A partir disso, pode ver-se que a língua e a cultura são entidades inseparáveis, o que é refletido obviamente nos provérbios e nas expressões idiomáticas.

Devido às características culturais dos provérbios e das expressões idiomáticas, que são unidades linguísticas, um estudo comparativo entre os idiomas diferentes interessa tanto ao estudo linguístico como ao intercultural. Outrossim, a comparação reflete também as semelhanças e diferenças no pensamento do povo, o que pode ajudar na compreensão dos provérbios e das expressões idiomáticas com base na experiência quotidiana. Enquanto isso, através de tal comparação, pode também conhecer-se melhor a cultura de um povo.

No âmbito de estudo da linguística e da comunicação intercultural, há trabalhos de investigação que falam sobre as expressões idiomáticas e os provérbios de português (Antão, 2011; Aparecida, 2002; Dias, 2010; Sabino, 2011; Xatara, 1998) e de chinês (Guo, 1921; Liu, 2010; Wang, 2003; Wen, 2005; Wen, 1985; Wu, 2007; Yan, 2010), mas faltam os estudos comparativos na área do português-chinês. Para além disso, já que a língua chinesa tem sido amplamente divulgada em Portugal e há cada vez mais alunos, trabalhadores e investigadores chineses a estudar o português, torna-se muito importante fazer um trabalho de investigação sobre os provérbios e as expressões idiomáticas dos dois idiomas.

O presente trabalho tem como primeiro objetivo afirmar a articulação estreita entre a língua e a cultura, que é realizada através dos provérbios e das expressões idiomáticas. Partindo disso, pretende-se comparar os provérbios e expressões idiomáticas no espectro cultural, com menor ênfase nos mecanismos linguísticos. A formação e a compreensão deles no contexto cultural envolvem os aspetos religiosos, históricos, bem como os costumes, o pensamento e a mentalidade. Para além disso, antes de os comparar, é importante determinar a opção das referências sobre as definições dos termos “expressões idiomáticas”, *Shuyu*, “provérbios” e *Yanyu*, dado que as perspetivas das definições nos dois idiomas são várias e algumas são contraditórias. É difícil encontrar a equivalência completa dos conceitos por causa das línguas distintas, o que é um fenómeno que geralmente se observa quando se trata de uma língua indo-europeia e de outra que não o é.

No caso do português, o presente trabalho tomará a perspectiva de que o provérbio é uma frase completa e independente, separado dos adágios, aforismos, anexins, ditados, frases feitas e sentenças. No caso do chinês, *Yanyu* também se distingue dessas categorias, mas contém a categoria de *Xiehouyu* (designado como Unidades Antecedentes/Consequentes), que é uma unidade linguística particular no chinês.

Assim sendo, devido às características de cada categoria, o trabalho parte da equivalência dos conceitos entre as “expressões idiomáticas” e *Shuyu* e entre os “provérbios” e *Yanyu*. Com base nisso, o trabalho comparará as respetivas definições e as suas características culturais refletidas, muito específicas, apresentando alguns exemplos.

Aliás, no que diz respeito ao processo de formação, desenvolvimento e mudança dos provérbios e das expressões idiomáticas, visto que são estreitamente associados ao desenvolvimento da própria língua, à comunidade social e ao pensamento do povo, os conhecimentos sobre tal processo também são muito importantes neste trabalho, pelo que poderão ajudar a compreender de forma mais exata os sentidos deles.

O presente trabalho foca-se também na procura de equivalentes entre as duas línguas, facto que interessa tanto ao âmbito da tradução e da interpretação como à comparação das diferentes culturas. A escolha dos diferentes objetos que compõem um provérbio ou um idiomatismo evidencia as características culturais, o pensamento e as experiências quotidianas diferentes do povo. Embora seja difícil a procura de equivalências, o trabalho baseia-se na tradução literal, que pode ajudar, de certa forma, a compreender alguns deles e a encontrar os melhores equivalentes.

Tendo em conta os objetivos do presente trabalho acima mencionados, este divide-se nas seguintes seções: a) a comparação dos conceitos de “expressão idiomática”, *Shuyu*, “provérbio” e *Yanyu*; b) as características culturais das “expressões idiomáticas” e *Shuyu* e dos “provérbios” e *Yanyu*; c) a formação, o desenvolvimento e as mudanças dos provérbios e das expressões idiomáticas; d) as tentativas de compreensão e tradução (não literal) dos provérbios e das expressões idiomáticas, bem como a procura de equivalências; e) a metaforização e a cognição nos provérbios e nas expressões idiomáticas.

2. Fundamentos teóricos e método do trabalho

2.1. Fundamentos teóricos com intenção contrastiva

A comparação entre dois objetos irá ajudar a evidenciar as características de cada um (Lv, 1992), com o objetivo de melhor conhecer e compreender. Quanto à comparação das línguas, o autor ainda propõe que para conhecer as características do chinês, é necessário compará-lo com outras línguas; para estudar o chinês moderno,

é importante um estudo comparativo com o chinês antigo; e para compreender profundamente o mandarim, é recomendável comparar com outros dialetos.

Partindo disso, o presente trabalho pretende dedicar-se a comparar duas línguas, português e chinês. As explicitações contrastivas focam-se principalmente em dois aspetos, um de identificação de semelhanças e outro de procura de diferenças. Quer na área linguística, quer na área de comunicação intercultural, ter conhecimentos sobre as semelhanças e diferenças, ou sobre as características comuns e distintas entre duas línguas e duas culturas, poderá, por um lado, ajudar a evitar alguns desvios frequentemente ocorridos por causa disso; e, por outro, enriquecer o estudo do português como língua estrangeira para chineses e o estudo do chinês como língua estrangeira para os alunos lusófonos.

Devido à articulação entre a língua e a cultura nas expressões idiomáticas e nos provérbios (Xatara, 1998), um estudo comparativo entre as duas línguas também permitirá uma melhor compreensão recíproca das sociedades, vidas, costumes populares, experiências e pensamento.

As expressões idiomáticas e *Shuyu*, os provérbios e *Yanyu* são comparáveis pelas seguintes razões: 1) o comum é que os conceitos respetivos radicam em sistemas linguísticos concretos, com as suas especificidades, características linguísticas e sociolinguísticas, valores sociais e culturais, e podem refletir os costumes populares, a sociedade, a experiência e a filosofia de vida; 2) o distinto é que as subcategorias contidas em cada um são diferentes e, mesmo que os conceitos sejam relativamente mais próximos, não são absolutamente equivalentes por muitas razões, em particular, por causa dos sistemas linguísticos diferentes e das características culturais diversificadas.

2.2. Método do trabalho

Devido à importância da comparação acima referida e à falta de equivalência absoluta dos conceitos entre as duas línguas, o presente trabalho foca-se, em primeiro lugar, na tentativa de procura dos conceitos relativamente mais próximos, com base nas respetivas definições e características, que são, por um lado, as expressões idiomáticas e *Shuyu*, e por outro, os provérbios e *Yanyu*.

Ora, no que concerne aos conceitos com alguma equivalência, a comparação entre as expressões idiomáticas e *Shuyu*, os provérbios e *Yanyu* parte de dois veios, que são a generalidade e a particularidade. Mais concretamente, a generalidade refere-se ao facto de que a articulação comum em todas as culturas, entre o pensamento metafórico e a língua, a estrutura fisiológica humana comum e o meio ambiente (natureza), conduzem à globalidade de conhecimentos, à homogeneidade da estrutura cognitiva e à língua enquanto meio de comunicação universal. A particularidade, por seu turno, refere-se ao facto de o pensamento plasmado em cada língua, ligado à experiência acumulada em cada ambiente de convívio, aos costumes de cada povo, à sociedade, à história e à religião, variar consideravelmente nas diferentes nações.

Com base nos conteúdos acima referidos e como método do presente trabalho, vai-se procurar integrar e articular aspetos associados aos dois veios de generalidade e particularidade, relacionando tentativas de definição com exemplos concretos, para verificar se se adaptam às definições propostas. A partir destas definições, faz-se uma tentativa comparativa ou contrastiva entre expressões idiomáticas e *Shuyu*, provérbios e *Yanyu*, nos conceitos e nas características.

3. Definições e estudo contrastivo

3.1. Expressões idiomáticas e *Shuyu*

Cada sociedade dispõe do seu próprio *corpus* de expressões idiomáticas, com as características culturais e sociais específicas. Embora sejam mutáveis, adequando-se à acumulação das experiências e dos conhecimentos do povo, algumas delas são relativamente estáveis.

A tentativa de definição das expressões idiomáticas, ou idiomatismos (Biderman, 1978; Tagnin, 1988; Caramori, 2006), dá conta do facto de terem formas e sentidos muito específicos, sendo compostas por um conjunto de palavras, como, por exemplo, “andar como uma dobadoira”, cujo significado não é o resultado da soma das palavras, mas, sim, o surgimento de um novo significado específico, que é “estar muito ocupado” ou “trabalhar muito”. Geralmente, devido aos diferentes contextos e sujeitos do enunciado, o verbo e outros elementos gramaticais podem sofrer adaptações, como, por exemplo, em “andou sempre como uma dobadoira”, onde se acrescentou um advérbio. No entanto, os elementos que definem a expressão geralmente não sofrem substituição ou adaptação das palavras (Reis, 2008, p. 21), como “pôr mão à obra”, “ser (burro) como uma porta”; mesmo que os verbos “pôr” e “colocar”, “porta” e “entrada” sejam sinónimos, as expressões não podem ser transformadas em “colocar mão à obra” ou “ser (burro) como uma entrada”.

No caso do chinês, *Shuyu* é definido como uma forma fossilizada de uso conveniente, de significado profundo, de efeitos vivos e figurativos, que existe na riqueza das expressões linguísticas de qualquer povo e apresenta valores estéticos (Wu, 2007, p. 25). A abrangência dos *Shuyu* contém os *Guanyongyu*, os *Chengyu*, os *Xiehouyu*, os *Yanyu* e os *Geyan*, nos quais existem duas categorias, *Yanyu* e *Geyan*, que podem ser usadas como frases independentes (Hu, 1981, pp. 43-44). Estas descrições destacam que *Shuyu* se trata de uma categoria muito abrangente, contendo frases curtas, locuções, ditos populares, provérbios e máximas, e pode ser dividido em expressões fixas e expressões livres, que são locuções ou frases curtas com determinada estrutura linguística, incluindo as seguintes categorias: *Suyu* são ditos populares e expressões livres com a sua estrutura flexível, com grande capacidade de transmitir, direta ou indiretamente, os conhecimentos; *Guanyongyu/Xiyu* (que podem cruzar-se) são modismos, locuções ou formas

curtas feitas, geralmente compostos por três caracteres chineses; *Chengyu* são locuções estruturalmente simples, expressões geralmente compostas por quatro caracteres; *Geyan* são máximas, com o objetivo de orientar comportamentos; *Yanyu* (incluindo *Xiehouyu*) são provérbios e unidades antecedentes/consequentes, com uma determinada estrutura, e que são educativas e estreitamente associadas à história, aos costumes, à sociedade, à língua, ao ambiente de convivência e ao pensamento do povo.

É de salientar que, mesmo que haja expressão muito semelhante no português à formação dos *Xiehouyu*, é considerado como uma categoria muito especial na língua chinesa, pelas suas características de “jogo de palavras”, ou seja, as palavras contêm significados múltiplos e aproximam-se dos sons dos caracteres, que funcionam para alcançar o efeito humorístico ou retórico.

Na tentativa de procura de conceitos com alguma equivalência, conclui-se que os conceitos das “expressões idiomáticas” e *Shuyu* são os mais próximos que é possível encontrar, com base nas definições e características culturais e linguísticas, o que também vai ser comprovado com exemplos concretos no seguinte trabalho. As diferenças situam-se nas subcategorias contidas em cada um, ou seja, *Shuyu* (que contém provérbios) é mais abrangente do que as “expressões idiomáticas” (que se distinguem dos provérbios). A fim de facilitar a compreensão do *Shuyu* e os componentes dele, apresentam-se exemplos de cada componente na tabela seguinte:

Subcategoria	Exemplo	Explicação e Características
<i>Suyu</i>	做一天和尚撞一天钟 Zuò yītiān héshàng zhuàng yītiān zhōng Ser/um dia/monge/tocar/um dia/gongo Sendo um dia monge, toca durante esse dia o gongo para dar horas	A expressão significa que repetir a rotina para cumprir as suas responsabilidades ou obrigações. Como se pode observar no exemplo, a expressão é relativamente simples, a compreensão é bem fácil, contando uma realidade simples que acontece sempre na nossa vida.
<i>Guanyongyu/ Xiyu</i>	戴高帽 Dàigāomào Usar/chapéu/alto Usar chapéu alto	A expressão significa bajular alguém. Tal como todos os <i>Guanyongyu/Xiyu</i> , 戴高帽 é, obviamente, composto por três caracteres, os quais se agrupam como uma palavra integrada para a expressão. A expressão é também feita com base no uso popular, usando um conceito simples para transmitir um conceito complexo.

<i>Chengyu</i>	<p>画蛇添足 Huà shé tiān zú Desenhar/cobra/acrescentar/pé Desenhar a cobra com pés</p>	<p>“Desenhar a cobra com pés” é acrescentar coisas desnecessárias.</p> <p>A expressão é bem usada hoje e tem, obviamente, quatro caracteres. Quanto à sua origem, como todos os <i>Chengyu</i>, provém de assuntos históricos, fábulas e mitos, contos e ditos das pessoas famosas, esta expressão vem de uma antiga história chinesa¹.</p>
<i>Geyan</i>	<p>道虽迩, 不行不至; 事虽小, 不为不成 Dào suī ěr, bùxíng búzhì; shì suī xiǎo, bùwéi bùchéng Caminho/embora/curto/não se chega/se não se andar/assunto/embora pequeno/não se completa/se não se fizer Nunca se chega ao fim do caminho sem nele andar, mesmo que este seja curto, nunca se acaba uma obra sem a fazer, mesmo que esta seja pequena</p>	<p>O <i>Geyan</i> referido significa que nada se faz sem esforço.</p> <p>A estrutura dos <i>Geyan</i> é normalmente simétrica, tendo maioritariamente origem na poesia, romances, contos, lendas, mitos, obras famosas, pessoas conhecidas (sábios), etc. A expressão não é exceção. Ela vem do livro <i>Xunzi</i>, um livro representativo do Confucionismo no Período dos Reinos Combatentes.</p>
<i>Yanyu</i> (incluindo <i>Xiehouyu</i>)	<p>望子成龙, 望女成凤 Wàngzǐ chénglóng, Wàngnǚ chéngfèng Desejar/filho/ser/dragão/desejar/filha/ser fénix Desejar que o filho seja dragão, a filha seja fénix</p>	<p>Esta expressão é aplicável ao desejo dos pais de que os filhos venham a ser pessoas de excelência no futuro.</p> <p>O dragão e a fénix são os animais com mais simbolismo na cultura chinesa, o que corresponde a uma característica do <i>Yanyu</i>: relaciona-se com desempenhos nítidos de nacionalismo e regionalismo.</p>
<i>Xiehouyu</i>	<p>外甥打灯笼——照舅 (旧) Wàishēng dǎ dēnglong -- zhào jiù (jiù) Sobrinho/pegar/lanterna -- iluminar/tio (habitual) O sobrinho com lanterna -- Tomar a medida habitual</p>	<p>O significado da expressão está no segundo segmento, ou seja, tomar a medida habitual.</p> <p>Como se apresenta no exemplo, o segundo segmento é derivado do primeiro através de um significado 照舅 (iluminar o tio), mas o outro significado possível do segundo segmento é considerado como o significado verdadeiro, isto é, 照旧 (tomar a medida habitual).</p>

Tabela 1. Exemplos das subcategorias do *Shuyu*

1 No estado Chu, na China Antiga, havia um governador que organizou uma competição para se desenhar uma cobra; quem completasse o desenho mais cedo ganharia uma garrafa de vinho. Quando um indivíduo a terminou em primeiro lugar, pegou na garrafa de vinho, tencionando bebê-lo, mas antes disso, considerou que ainda havia tempo para desenhar uns pés à cobra. Porém, enquanto o fazia, outro concorrente completou o desenho e o primeiro perdeu a competição.

3.2. Provérbios e *Yanyu*

Os provérbios são o resultado da sabedoria popular e expressam geralmente sugestões estreitamente associadas à vida popular (Costa & Melo, 2004). São considerados como “unidades léxicas fraseológicas fixas” e “enunciados conotativos, sucintos e completos”, recolhendo experiências de senso comum, com o principal objetivo de “ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou praguejar” (Xatara & Succi, 2008, p. 35). Ou seja, os provérbios são, maioritariamente, frases curtas, nos quais são refletidos os conhecimentos e a sabedoria, com humor e rima, na forma de metáfora, e podem ser utilizados na comunicação oral e escrita. Através dos provérbios, pode-se expressar mais facilmente a ideia que se pretende transmitir.

Outrossim, os provérbios contêm uma abundância de conteúdos semânticos e um alto poder comunicativo, através dos quais pode ser registada e transmitida uma história, um costume, uma regra, uma experiência, uma advertência e uma recomendação, e podem ser transmitidos de geração em geração.

No que concerne a *Yanyu*, é considerado como o resultado da experiência prática, e pode ser usado publicamente para regular os comportamentos humanos (Guo, 1921). Presta-se à transmissão de sábios conselhos ou princípios de conduta. São feitos com palavras simples, mas podem apresentar de forma eficaz conhecimentos profundos e complexos (Li, 2004). Além disso, são caracterizados pela sua estrutura simétrica e rimada, que pode contribuir para a sua memorização (Wu, 2007).

Tal como cima mencionado, os conceitos de provérbio e de *Yanyu* são muito próximos. São artísticos (com rima) e construídos com palavras simples, criados pelo povo, estreitamente associados às experiências quotidianas e à sabedoria popular, com funções de aconselhar e transmitir conhecimentos.

Em suma, as características comuns dos provérbios e de *Yanyu* são principalmente a simplicidade e o seu conhecimento amplo entre o povo, que não apenas influenciam a comunidade como também têm funções educativas. Entre eles, a maior diferença é a subcategoria *Xiehouyu* (unidades fraseológicas), designada pela expressão unidades antecedentes/consequentes pela sua composição de duas partes, nas quais a primeira é geralmente uma metáfora figurativa (uma situação ou um fenómeno determinado) e a última é a respetiva explicação, ou seja, o significado verdadeiro (Li, 2004). Maioritariamente, a unidade consequente pode ser omitida, porque o primeiro elemento pode transmitir a ideia. Entretanto, tal omissão também torna mais difícil a sua compreensão por pessoas que não sabem chinês nem conhecem a cultura chinesa, uma vez que o *jogo de palavras* em *Xiehouyu* pode acontecer em rimas e nos costumes populares.

4. Formação e desenvolvimento

4.1. Formação

Antes da criação dos caracteres, surgiram os primeiros provérbios e expressões idiomáticas orais, que serviam como enciclopédia humana, transmitindo de geração em geração os conhecimentos e a experiência de vida. No caso do chinês, no início a maioria dos *Shuyu* estava associada à agricultura, já que a civilização chinesa tinha a atividade agrícola como principal ocupação. Quanto ao português, muitos dos provérbios e expressões idiomáticas iniciais tinham a ver com o ambiente marítimo e com o tema da navegação. Em suma, apesar de os provérbios e expressões idiomáticas chinesas e portuguesas apresentarem temas diferentes, revelam igualmente temas com base na sua cultura própria.

Quanto ao processo da formação, é possível dividi-lo em três fases. Na fase inicial, enquanto tentava procurar uma forma de exprimir os conhecimentos oriundos da sua experiência, o povo começou a juntar palavras bem simples com uma estrutura determinada, e formaram-se, assim, os primeiros provérbios e expressões idiomáticas. Numa segunda fase, com a expansão constante do âmbito cognitivo humano e a elevação da capacidade cognitiva, o ser humano começou a recorrer aos conceitos concretos já conhecidos pela sua experiência para conhecer e compreender os conceitos abstratos e desconhecidos. Assim, surgiu o pensamento metafórico, cujo princípio é a substituição de objetos, com base na aproximação de duas realidades com alguma afinidade, para melhor explicação. A terceira fase corresponde à fase madura. Nas duas primeiras fases da formação, os provérbios e as expressões idiomáticas ainda não tinham uma definição clara, ou seja, não tinham regularizadas as suas estruturas e funções. Na última fase, consolidaram-se nas suas estruturas próprias, distinguindo-se de outras combinações lexicais; além disso, adquiriram mecanismos linguísticos próprios, que permitem uma memorização fácil. Passaram a ser usados como um conjunto que não pode ser dividido em partes, começando a ser guardados como unidades estruturais com maior fixidez e grande resistência à mudança.

4.2. Desenvolvimento

Por um lado, os provérbios e as expressões idiomáticas estão estreitamente relacionados com a realidade social na época: representam principalmente a voz do povo, das camadas inferiores da sociedade. Assim sendo, o desenvolvimento dos provérbios deve-se ao povo e está dependente do mesmo. Por outro lado, como essas unidades linguísticas fazem parte do sistema linguístico, o seu desenvolvimento é influenciado pelo desenvolvimento da língua, tendo em conta processos como as transformações na sua forma, a conversão de sentidos negativos em positivos e vice-versa.

Provavelmente, no início do período moderno, acrescentaram-se novos provérbios. No entanto, a partir do século XVII, o surgimento de provérbios diferentes foi entrando em declínio, a maioria deixou de ser útil e, hoje em dia, é pouco conhecida (Aparecida *et al.*, 2002, p. 8). Com o abrandamento no desenvolvimento, além das mudanças na forma, na semântica e na coloração emocional, desapareceram também os provérbios e expressões idiomáticas que já não eram usados com frequência e surgiram outros novos correspondentes à realidade presente.

Na evolução dos provérbios portugueses, o rifão agrícola está em vias de desaparecer por causa da regra da funcionalidade. Os rifões agrícolas portugueses tinham como função a transmissão de conhecimentos técnicos indispensáveis à agricultura.

Os *Shuyu* sofreram também esta mudança. Atualmente, alguns *Shuyu*, que se formaram antigamente num contexto histórico determinado, já são pouco usados. Quando os *Shuyu* contêm figuras e personagens pouco conhecidas hoje em dia, a sua forma provavelmente transformou-se noutra mais simples; por exemplo, alguns deles transformaram-se em *Chengyu*. Tomemos como exemplo o *Yanyu* 得黄金百两, 不如得季布一诺². O provérbio transformou-se em *Chengyu* 一诺千金 (a promessa vale muito dinheiro) e o significado dele alterou-se também: hoje em dia, 一诺千金, a expressão atual não refere a figura da expressão original *Jibu*. Além disso, a expressão antiga sublinha a importância da realização da promessa, mas a expressão evoluída ainda pode ser usada para adjetivar uma pessoa, com a estrutura “...是一个一诺千金的人” (uma pessoa com a sua virtude de “Palavra fora de boca, não volta atrás”), algo semelhante ao idiomatismo “palavra de honra” ou “ter palavra”, “ser pessoa de palavra”.

Embora os provérbios e expressões idiomáticas estejam sujeitos a um processo constante de alteração, por causa das suas características de integralidade e de estabilidade estruturais, as alterações não são tão significativas como no vocabulário. Como foi referido no início, a alteração mais relevante consiste no desaparecimento das antigas formas e na produção de novas de acordo com a realidade.

Surgem novas formas nas áreas da economia e da informática: por exemplo, 世上没有免费的午餐 (não há almoço gratuito no mundo), 一分钱一分货 (pagar um cêntimo, obter um produto com o mesmo valor). Desaparecem gradualmente provérbios que não se aplicam à nossa época: por exemplo, 君让臣死, 臣不得不死 (se o imperador mandar o seu ministro sacrificar-se, ele não pode recusar). Este desaparecimento acontece por causa da mudança do sistema social, do sistema feudal para um sistema democrático.

Mas alguns provérbios antigos, abandonados por muito tempo, podem ser re-

2 季布 *Jibu*, da Dinastia *Xihan*, era uma pessoa prestimosa, tinha muitas virtudes, particularmente a de sempre realizar as suas promessas. Uma vez que as fizesse, independentemente das dificuldades que encontrasse, ele esforçava-se sempre por realizá-las. Este provérbio tem origem histórica, e o seu sentido baseia-se na comparação entre os dois conceitos, muito dinheiro e Promessa de *Jibu*, para significar que é importante realizar as promessas.

cuperados e ser usados com novos significados. As palavras antigas vão continuar a usar-se como metonímia, como aconteceu no caso 只许州官放火, 不许百姓点灯 (apenas é permitido os governantes usarem fogo para incendiar, mas é proibido o povo usar fogo para iluminar). Na dinastia Song usavam-no para satirizar os governantes; mas, hoje em dia, o seu significado alargou-se para abarcar os administradores. 州官, *Zhouguan*, é uma maneira antiga de indicar os governadores locais, que não se usa hoje em dia, mas continuamos a aplicá-la para indicar os líderes ou os chefes.

5. Tentativas e estratégias de tradução

5.1. Expressões idiomáticas e *Shuyu*

Para as expressões idiomáticas, cujas origens têm características culturais significativas, com os nomes específicos que são traduzidos foneticamente, ou com alusões literárias, é recomendável adotar a estratégia da tradução indireta literal. Significa isto que, com base na tradução literal, fazem-se algumas adaptações como, por exemplo, a alteração na ordem das palavras, apesar de se manterem as suas características culturais.

Tomemos a expressão idiomática “Espada de Dâmocles” como exemplo. Essa expressão tem origem numa história moral que faz parte da cultura grega clássica³ e significa uma ameaça permanente, um perigo iminente e terrível. A tradução literal correspondente deve ser 剑/的/达摩克利斯, entretanto, alterámos a ordem das palavras e substituímos 的 por 之, mantendo as suas características culturais. Vejam-se, na tabela seguinte, exemplos de expressões idiomáticas portuguesas e tentativas de tradução baseadas na tradução indireta literal.

Expressões idiomáticas	Tentativas de tradução
Entre Cila e Caríbdis	希拉与卡利布迪斯之间
Cova de Caco	卡库之穴
Calcanhar de Aquiles	阿基里斯之踵
O tendão de Aquiles	
Espada de Dâmocles	达摩克利斯之剑
Lágrimas de crocodilo	鳄鱼的眼泪

Tabela 2. Expressões idiomáticas e tentativas de tradução

3 Dâmocles era um cortesão que cercava de lisonjas o tirano de Siracusa, Dionísio, o Velho. Certo dia, como exaltasse a felicidade de Dionísio, que exercia autoridade sem igual e cuja palavra era lei, o tirano fê-lo sentar-se no seu próprio lugar, mas mandou que colocassem, por cima da sua cabeça, uma espada pendente de um fio que a qualquer instante poderia romper-se. A expressão simboliza as inquietações do poder. São constantes as alusões a esse episódio.

Entretanto, relativamente aos *Shuyu*, é recomendável a estratégia de equivalência dinâmica. De acordo com Nida (1964), a tradução de equivalência dinâmica dá importância a três princípios: equivalência, natureza e proximidade. Como se apresenta na tabela seguinte, mesmo que alguns *Shuyu* tenham características culturais, por exemplo, a figura de *Xishi* no primeiro exemplo, a imagem do tigre no segundo exemplo e as imagens do dragão e da fénix no terceiro exemplo, a tradução de equivalência dinâmica permite uma melhor compreensão. Já que a equivalência dinâmica é mais contextual, pode aceitar mudanças na ordem das palavras ou mesmo dos conceitos. Nos casos em que uma palavra ou locução não tem equivalência direta em outra língua, uma tradução mais dinâmica pode ser mais adequada, procurando um conceito aproximado na língua-alvo. É de salientar que embora *Xishi* seja uma figura com características culturais chinesas, ainda não é muito conhecida para os falantes nativos de português e, portanto, usa-se a estratégia de equivalência dinâmica.

<i>Shuyu</i>	Tentativas de tradução
情人眼里出西施 <i>Qíng rén yǎn lǐ chū Xī Shī</i> Amantes/olhos/sair/ <i>Xī Shī</i> Nos olhos do amantes, não vêem os defeitos.	Quem o feio ama, bonito lhe parece.
虎毒不食子 <i>Hǔ dú bù shí zǐ</i> Tigre/vicioso/não/comer/filho Embora os tigres sejam violentos, não comem os seus filhos.	A quem matar teu pai não lhe tires o filho.
望子成龙, 望女成凤 <i>Wàng zǐ chéng lóng, Wàng nǚ chéng fēng</i> Desejar/filho/ser/dragão/desejar/filha/ser fénix desejar os filhos serem pessoas de excelência no futuro.	Desejar que os filhos singrem na vida, que sejam famosos ou pessoas de excelência.

Tabela 3. *Shuyu* e tentativas de tradução

5.2. Provérbios e *Yanyu*

No que concerne aos provérbios e *Yanyu*, observamos que nem sempre têm um equivalente exato, tal como acontece com o quarto exemplo na Tabela 4 e o segundo exemplo na Tabela 5, que têm uma característica significativamente histórica. Portanto, a tradução literal sem qualquer explicitação adicional deve ser incompreensível para as pessoas sem conhecimentos dessa história. No processo da tradução, a integração da língua e da cultura torna-se indispensável, ou seja, a tradução tem que ligar as equivalências com os valores culturais. Como se referiu

anteriormente, nem sempre se consegue uma equivalência absoluta. Em alguns casos, ao traduzir provérbios e *Yanyu*, é preciso mesmo fazer uma transposição de modelos, tal como de frases para locuções.

Quem pariu Mateus que o embale.	自作自受
Ver para crer.	眼见为实
Queimar as naus, queimar os navios ou queimar as caravelas.	破釜沉舟
Inês é morta.	事过境迁
Quem tem telhado de vidro não atira pedras ao do vizinho.	己所不欲, 勿施于人
Em terra de cegos quem tem um olho é rei.	山中无老虎, 猴子称霸王
Devagar se vai ao longe.	欲速则不达

Tabela 4. Provérbios para tradução em chinês

有其父必有其子 <i>Yǒu qǐfù bìyǒu qízǐ</i> Tal pai/ter/tal filho Tal pai tem tal filho. Alternativo: 虎父无犬子 <i>Hǔfù wú quǎnzǐ</i> Pai de tigre/não/ter/filho de cão O pai de tigre não tem o filho de cão.	Tal pai, tal filho. Alternativa: Filho de peixe, peixinho é. Filho de peixe sabe nadar. Quem sai aos seus não degenera.
得黄金百两, 不如得季布一诺 <i>Dé huángjīn bǎiliǎng, bùrú dé jìbù yīnuò</i> Ter/cem <i>liang</i> /ouro/não valer tanto como/ter/promessa de <i>Jibu</i> Vale mais a promessa de <i>Jibu</i> do que cem <i>liang</i> (quantidade antiga) de ouro.	Palavra de rei; palavra de honra; ter palavra; ser homem/pessoa de palavra.

Tabela 5. *Yanyu* para tradução em português

6. Metaforização e cognição

A metaforização, ou o processo metafórico, é realizada com base nos dois planos, “o plano do sentido literal” e “o plano do sentido figurado”, através de uma possibilidade de estabelecer uma relação de similaridade entre dois objectos (Dias, 2010, p. 24). No que diz respeito às expressões idiomáticas, *Shuyu*, provérbios e *Yanyu*, a compreensão e a transmissão dos seus sentidos baseiam-se em tal processo, ou

seja, numa transformação do significado literal no significado metafórico.

Sendo não apenas um fenómeno linguístico, a metaforização também implica cognição e é indispensável ao processo cognitivo, que reflete a nossa maneira de conhecer o mundo, consistindo na comparação de objetos e na substituição das palavras. Outrossim, realiza-se o processo metafórico por elementos de semelhanças e dissemelhanças. Isto é, num enunciado, diz-se A por B, pelo que A e B são considerados, de certa forma, semelhantes ou muito diferentes, mas sendo B um meio para enriquecer ou enfatizar ironicamente o conteúdo semântico deste enunciado.

Na metaforização, a cognição humana aproveita conceitos familiares, ou seja, objetos com certas semelhanças, para exprimir facilmente algo mais complexo. Para além disso, ainda se realizam os saltos cognitivos, desde a base conhecida, familiar ou simples, até ao não conhecido, não identificado ou complexo (Teixeira, 2007, p. 4). Por exemplo, em “a vida é uma viagem”, a viagem é um conceito relativamente mais simples e familiar, enquanto que a vida é um conceito de mais complexa definição. Esta frase torna-se compreensível por certas semelhanças: a “experiência” acontece tanto na vida como na viagem.

Este processo poderá ser transposto para as expressões idiomáticas, *Shuyu*, provérbios e *Yanyu*, pela sua intenção de exprimir conteúdos mais abstratos e complexos através de outros mais concretos e simples. O processo metafórico é visível, em particular, em muitos provérbios e *Yanyu*, que são maioritariamente frases narrativas e completas com uma realidade relativamente simples, mas cuja intenção é chegar a uma realidade mais profunda e não dita diretamente. Por exemplo,

山中无老虎, 猴子称大王。
Shānzhōng wú láohǔ, hóozi chēng bàwáng.
 Na montanha/sem/tigre, macaco/ser/rei.
 Sem tigre na montanha, o macaco é rei.

Nas tentativas de procura de equivalências, o correspondente em inglês poderá ser “While/When the cat’s away, the mice will play” e em português “Quando o gato sai de casa, os ratos passeiam”. Obviamente, o exemplo referido não apenas mostra a realidade literal, cujos conceitos de base são “tigre/cat/gato” e “macaco/mice/rato”, enquanto que o alvo a metaforizar é respetivamente líder e menos competente. A frase transporta, com base nos conceitos de “tigre”, “macaco”, “gato”, “rato”, “cego”, para uma outra nova realidade – quando os responsáveis não estão no seu lugar, os subordinados assumem, desajustadamente, as responsabilidades.

Repare-se que, embora as frases acima referidas em cada língua sejam semelhantes nos conteúdos e significados, as figuras selecionadas são diferentes, pelo que tais conceitos de base não contêm os mesmos conteúdos cognitivos devido

às culturas distintas. Sendo assim, a cognição desempenha um papel muito importante na compreensão das expressões idiomáticas, *Shuyu*, provérbios e *Yanyu*.

Os provérbios e algumas expressões idiomáticas revelam a atividade cognitiva humana, e são formados pelo conhecimento do mundo, pelo pensamento do povo, pelas experiências humanas sociais e culturais. O processo cognitivo da metáfora não é apenas um veículo para transpor o sentido literal para o sentido metafórico, mas também o processo de experimentação e compreensão, que ajuda a formar e compreender muitos provérbios e expressões idiomáticas. Por exemplo, na expressão “tempo é dinheiro”, sem os conteúdos cognitivos de “tempo” e “dinheiro”, não é possível ela ser formada (Dias, 2010, pp. 41-42).

Visto que as atividades cognitivas fundam conceitos que podem ser aplicáveis aos provérbios e às expressões idiomáticas, as suas diferenças associadas aos contextos linguísticos, sociais e culturais podem causar a dificuldade da sua compreensão. Por exemplo, na expressão “desejar que o filho seja dragão, a filha seja fénix”, as figuras selecionadas baseiam-se nas atividades cognitivas do povo chinês, estreitamente associadas à cultura chinesa, mas são pouco compreensíveis para os portugueses. Aliás, somente os estrangeiros que conhecem a cultura chinesa, ou seja, que possuem a cognição dos elementos culturais relacionados, poderão compreender com base nela.

7. Conclusão

A língua e a cultura são estreitamente interligadas. Através da língua, a sabedoria popular pode ser transmitida e a comunicação intercultural entre os povos é realizada. As culturas podem ser semelhantes a vários níveis, devido às regras comuns associadas ao mundo objetivo e ao facto de o pensamento humano ser generalizável, mas também podem ter particularidades específicas na literatura, na história, na geografia, no meio ambiente e na política. Tais semelhanças e diferenças também se refletem nas línguas de cada um, especialmente nas expressões idiomáticas e provérbios.

Com este trabalho, pode-se observar a articulação entre a língua e a cultura, mais concretamente, a imersão da cultura na língua e a compreensão da língua com base nos elementos culturais. Sendo unidades linguísticas especiais, as expressões idiomáticas são produtos de experiências históricas e refletem valores morais e atitudes sociais, enquanto os provérbios exprimem a sabedoria popular, recolhida da experiência quotidiana, tendo origem na cultura popular.

O presente trabalho procurou, em primeiro lugar, uma equivalência dos conceitos com base nas definições e características das categorias de cada língua, e chegou à conclusão de que os mais próximos são as expressões idiomáticas e *Shuyu*, provérbios e *Yanyu*. Entre eles, o conceito de *Shuyu* é relativamente muito mais abrangente do que o de expressões idiomáticas e *Yanyu* contém provérbios e

Xiehouyu (unidades antecedentes/consequentes).

As expressões idiomáticas, *Shuyu*, os provérbios e *Yanyu* refletem a sabedoria popular, que contém valores morais e atitudes sociais. Para além disso, mostram uma cultura e as suas características respetivas. Através da sua formação, seu desenvolvimento e suas mudanças, podem ver-se, por um lado, as razões das características culturais e, por outro, algumas razões das semelhanças e diferenças entre as línguas.

Além disso, o trabalho também se centrou na procura de equivalências, que se baseia na tradução literal e na compreensão no contexto cultural. Entretanto, em alguns casos, devido às características culturais, associadas à religião, história e lendas, em vez de traduzir literalmente, deve-se usar a estratégia de tradução indireta literal. Trata-se de um processo em que se mantêm as características culturais, como as personagens, mas se fazem adaptações, como a ordem das palavras, para se tornarem mais compreensíveis. A estratégia de tradução frequentemente usada nas expressões idiomáticas e nos provérbios, proposta neste trabalho, é a equivalência dinâmica, que se aplica amplamente pela grande diversidade cultural e linguística nestas unidades linguísticas.

O processo de articulação das ideias nas expressões idiomáticas e nos provérbios envolve, geralmente, um processo de transposição do sentido literal para o sentido figurado, ou metafórico, que raramente pode ser realizado pela substituição de sinónimos. Portanto, conhecer o processo metafórico desempenha um papel predominante na compreensão das expressões idiomáticas e dos provérbios. Contudo, tal processo não é estático: é formado com base nas atividades cognitivas humanas, associadas ao mundo exterior e interior. Se os elementos constituintes da cognição forem distintos, será pouco provável compreender tal processo metafórico numa expressão idiomática e num provérbio. Assim, também por esta razão, se impõe a necessidade de comparação e de procura de equivalências das expressões idiomáticas e dos provérbios.

Referências bibliográficas

- Antão, C. C. M. (2011). Provérbios conducentes à mudança de estilos de vida: Contributos na promoção da saúde. In *Saúde, cultura e sociedade: Actas do VI Congresso Internacional* (pp. 202-212). Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5963/1/prov%C3%A9rbios%20conducentes%20%C3%A0%20mudan%C3%A7a%20de%20estilos%20de%20vida.pdf>
- Aparecida, C., Nery, G., & Gomes, J. (2002). *Um Estudo dos provérbios e seus significados textuais*. Mogi das Cruzes: Universidade Braz Cubas. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/25533072/Um-Estudo-dos-Proverbios-e-Seus-Significados-Textuais>
- Baptista, A. (2000). *Dicionário de provérbios, adágios, ditados, máximas, aforismos e frases feitas*. Porto: Porto Editora.
- Biderman, M. T. C. (1978). *Teoria linguística: Linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Caramori, A. P. (2006). *Expressões idiomáticas em Rodari: Subsídios para a elaboração de um*

- dicionário bilingue (italiano-português)* (Dissertação de doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (1952). *Dicionário da língua portuguesa* (Edição revista e atualizada pelo Departamento de Dicionários da Porto Editora). Porto: Porto Editora.
- Dias, I. M. S. (2010). *Sinonímia – campo semântico – contexto – texto. Uma Análise da sinonímia com particular relevância para as expressões idiomáticas. Estudo sistemático e contrastivo* (Dissertação de doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Guo, S. (1921). Estudo dos provérbios. *Revista de Romances*, 12(2-4). Xangai: Editora do Comércio.
- Hu, Y. (Ed.) (1981). *Chinês moderno*. Xangai: Editora de Educação de Xangai.
- Li, X. (2004). *Dicionário padrão do chinês moderno*. Pequim: Editora Línguas Estrangeiras e Editora da Língua Chinesa.
- Liu, X. (2010). *Funções culturais dos provérbios de Zhejiang e o estudo dos seus valores*. Hangzhou: Editora da Universidade de Zhejiang.
- Lv, S. (1992). Estudo contrastivo da gramática. *Ensino e estudo da língua*, 2, 4-18.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of translation*. Leiden: E. J. Brill.
- Reis, S. R. N. (2008). *Uma Comparação do tratamento de expressões idiomáticas em quatro dicionários bilingues francês/português e português/francês* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Sabino, M. A. (2011). *Estudo diacrónico de expressões idiomáticas em oito dicionários de língua portuguesa: Alcances e limitações*. Disponível em <http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/viiengtlex/pdf/resumos/Marilei%20Sabino.pdf>
- Tagnin, S. E. O. (1988). A Tradução dos idiomatismos culturais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 11, 42-52.
- Teixeira, J. (2007). Mecanismos metafóricos e mecanismos cognitivos: Provérbios e publicidade. *Congresso de Linguística General: Actas*. Madrid: Arco Libros. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7400/1/Prov%3a9rbiosPublicid.pdf>
- Wang, D. (2003). *Provérbios do chinês e cultura*. Xangai: Editora do Ensino da Língua Estrangeira de Xangai.
- Wen, D. (1985). *Série “Conhecer a língua chinesa - Xiehouyu”*. Xangai: Editora do Comércio.
- Wen, D. (Ed.) (2005). *Estudo e pesquisa de suyu*. Xangai: Editora de Lexicografia de Xangai.
- Wu, Z. (2007). *Perspectiva aos shuyu do chinês*. Baoding: Editora da Universidade de Hebei.
- Xatara, C. M. (1998). *A Tradução para o português das expressões idiomáticas em francês* (Dissertação de doutoramento). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, Brasil.
- Xatara, C. M., & Succi, T. M. (2008). *Revisitando o conceito de provérbio*. Disponível em <http://www.ufff.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo31.pdf>
- Yan, W. (2010). *Estudo contrastivo dos ditos populares de chinês-inglês moderno*. Pequim: Editora da Lexicografia.

O Uso dos Artigos na Interlíngua de Aprendentes Chineses de PLE: Contributo para o seu Estudo

田园 (Tian Yuan)*

Resumo

Segundo a “Failed Functional Features Hypothesis (FFFH)”, proposta por Hawkins e Chan (1997), os aprendentes cuja língua materna (LM) difere da língua segunda/língua estrangeira (L2/LE) em traços funcionais não têm acesso total à Gramática Universal (GU) e, por isso, têm dificuldade em determinar o valor das novas categorias funcionais. Com o intuito de verificar a hipótese referida, o presente estudo analisa o uso dos artigos na interlíngua dos aprendentes chineses recorrendo à Análise de Erros (AE). O *Corpus* foi recolhido junto de 79 alunos do 2.º, 3.º e 4.º ano do curso de Tradução e Interpretação Chinês-Português do Instituto Politécnico de Macau. Foram analisadas as dificuldades mais frequentes e determinado o padrão dos erros, as características da sua aquisição e a correlação entre o nível de proficiência em português L2/LE e a aquisição dos artigos. Os resultados das análises efetuadas permitiram-nos confirmar a hipótese de Hawkins e Chan (1997).

Palavras-chave: *Artigos; Interlíngua; PLE; Aprendentes chineses.*

1. Introdução

Este trabalho é inspirado nos meus últimos dez anos de experiência como aprendente de PLE e cinco anos de experiência como docente de PLE no Instituto Politécnico de Macau e no Instituto Politécnico de Leiria. A minha experiência pessoal e profissional tornou evidente para mim que os artigos – especialmente o seu uso correto – configuram uma das áreas críticas mais notórias no processo de aprendizagem da língua portuguesa por aprendentes que têm como L1/LM a língua chinesa.

* Instituto Politécnico de Macau.

Na esteira de alguns estudos anteriores sobre este assunto – nomeadamente os de Marlene Moreira de Sousa Martins (*O português dos chineses em Portugal o caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda*, Aveiro, 2008), Ran Mai (*Da China a Portugal – aproximação à Língua Portuguesa de uma aluna chinesa*, Aveiro, 2007) e, sobretudo, Jing Zhan (*Aquisição do sistema de artigos por aprendentes chineses de português L2*, Évora, 2010) – interessou-nos investigar o modo como os estudantes de LM chinesa com que trabalhamos enfrentam esta dificuldade na formação do seu sistema linguístico pessoal, precário e efêmero, isto é, na sua “interlíngua”. Por razões práticas, centrámos a nossa observação no domínio da produção escrita, através dum *corpus* textual recolhido no respeito de condições determinadas, que serão descritas adiante. Não ignoramos que teria sido importante analisar também produções orais, mas isso tornou-se inviável, devido a limitações logísticas e de tempo.

Com este trabalho pretendemos, mesmo com as limitações impostas pelas condições de trabalho de que dispusemos, identificar as soluções adotadas por estes aprendentes nesta área linguística específica, selecionando aquelas que representam desvios relativamente aos usos típicos dos artigos por falantes nativos de português e, a partir deste *corpus*, proceder a uma análise que nos permitisse classificar os diferentes desvios, compreender a sua natureza e esclarecer a origem das dificuldades que os aprendentes da LM chinesa apresentam, para ensaiar, depois, uma primeira explicação para a sua existência e, sobretudo, para a sua persistência mesmo em níveis elevados de proficiência.

Esta investigação representa para nós apenas um primeiro passo – que consideramos, no entanto, indispensável e basilar – num processo de investigação que deverá continuar no futuro. Com efeito, o nosso objetivo final é o de estudar e desenvolver soluções didáticas suscetíveis de contribuir eficazmente para a superação das dificuldades agora identificadas. Pretendemos, assim, continuar a desenvolver o nosso estudo neste domínio, de modo a termos as condições adequadas para criar ferramentas pedagógicas especialmente concebidas para o público específico que é o dos aprendentes de PLE que têm como L1/LM a língua chinesa.

2. Objetivos e metodologia de estudo

A aquisição e a aprendizagem dos artigos em inglês como língua estrangeira têm sido estudadas por vários investigadores. Ao contrário do caso do inglês como L2/LE, existe ainda uma lacuna por preencher nos estudos consagrados à aquisição dos artigos em português pelos aprendentes chineses. Esta investigação tem como objetivos principais estudar (1) as dificuldades mais frequentes e o padrão dos erros dos aprendentes chineses na aquisição de artigos (2) as características da sua aquisição e (3) a correlação entre a proficiência do português como L2/LE e a aquisição dos artigos. Acessoriamente, tentaremos ensaiar algumas hipóteses

explicativas dos erros, e propor sugestões didáticas suscetíveis de melhorar a aquisição e aprendizagem dos artigos em português pelos aprendentes chineses.

Para a realização dos objetivos, levantamos produções escritas feitas nas aulas pelos alunos chineses do 2.º, 3.º, e 4.º ano do curso de Tradução e Interpretação Chinês/Português no Instituto Politécnico de Macau (ano letivo de 2016/2017), de maneira a poder realizar uma análise de erros relativos à aquisição e aprendizagem dos artigos em português por este grupo linguístico.

Existe, de um modo geral, uma homogeneidade linguístico-cultural entre os nossos informantes. No entanto, estamos ciente da heterogeneidade em termos de níveis de proficiência apresentada no interior de cada um dos três grupos (2.º, 3.º e 4.º ano). No âmbito dos cursos de português existentes no ensino superior na China, incluindo Macau, os alunos da mesma turma quase nunca apresentam o mesmo nível de proficiência, mas partilham em geral o mesmo tempo de contacto com a língua. Face a esta realidade, esperamos que com a presente análise de corpus possamos obter uma noção mais direta e objetiva dos perfis dos alunos de cada ano em termos de aquisição e aprendizagem dos artigos, e trazer alguns benefícios para o trabalho dos professores de PLE na China, principalmente em Macau.

2.1. Perfil dos informantes

Os informantes deste estudo foram alunos do Instituto Politécnico de Macau que se encontravam a frequentar o segundo, terceiro e o último ano da Licenciatura de Tradução e Interpretação Chinês-Português, totalizando 79, 37 dos quais são do segundo ano, 29 do terceiro e 24 do quarto ano.

De acordo com o Plano de estudos da Licenciatura em Tradução e Interpretação Chinês Português, os alunos do primeiro ano têm 480 horas de estudo de português em Português I & II, Conversação em Português I & II, Gramática da Língua Portuguesa I & II, Introdução de Países Lusófonos. O segundo ano do curso é realizado no Instituto Politécnico de Leiria com um total de 450 horas de estudo em Português III & IV, Conversação em Português III & IV, Gramática da Língua Portuguesa III & IV, Leitura Extensiva em Português I & II, Géneros Textuais I & II, Introdução à Cultura Portuguesa, História das Relações entre Ocidente e Oriente, a que se juntam as unidades curriculares de opção que são, na sua maioria, lecionadas igualmente em português. No terceiro ano, os alunos regressam ao Instituto Politécnico de Macau, tendo nesse ano, na sua totalidade, 450 horas letivas nas unidades seguintes: Português V & VI, Literatura Portuguesa I & II, Teorias e Práticas de Tradução I & II, História de Portugal I & II, Redação em Português, Redação de Documentos em Português. No quarto ano, os estudos concentram-se mais na abordagem de tradução e interpretação com o total de 420 horas de aulas: Prática de Tradução Português/ Chinês, Interpretação Consecutiva, Introdução à Interpretação simultânea, Técnicas de Comunicação em Português I & II, Literatura dos Países Lusófonos, História e Cultura dos Países Lusófonos.

Sendo Macau uma região administrativa especial da República Popular da China, neste estudo não fazemos distinção em termos de nacionalidades entre os informantes da República Popular da China e da Região Administrativa Especial de Macau. Consideramos os 79 informantes todos chineses.

Quanto à questão da língua materna, segundo a Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau, o chinês e o português são as duas línguas oficiais de Macau, mas o tipo de chinês não é especificado. Na China continental é utilizado o mandarim como a língua oral e o chinês simplificado como o sistema de escrita. Já em Macau, costuma-se utilizar o chinês tradicional como a língua escrita e o cantonês como a língua oral.

Dos nossos informantes, cerca de 40% têm o mandarim como língua materna, enquanto 60% têm o cantonês. Embora haja essa diferenciação na designação, como o mandarim e o cantonês pertencem ambos à família das línguas chinesas (línguas siníticas) em que a categoria funcional aqui em causa (os artigos) está em falta, e os processos de expressão da determinação nas duas variedades são suficientemente semelhantes para nos permitirem recorrer a esta recolha de dados, consideramos que a língua materna dos 79 informantes é a língua chinesa em geral e não distinguimos as duas variedades.

2.2. Recolha de *Corpus*

Os dados recolhidos no presente estudo têm por base composições escritas autonomamente pelos alunos nas aulas ou nos testes. Ou seja, foram produzidos de uma forma autónoma num tempo limitado, sem ajuda dos professores ou outros meios, a não ser dicionários.

Os dados dos informantes do segundo ano foram retirados dos testes finais de Português III realizados no final do primeiro semestre do ano letivo de 2016-2017. Os alunos redigiram um texto de opinião sobre viver num país estrangeiro.

A recolha de dados do terceiro e do quarto ano foi realizada em janeiro de 2017. Aos alunos foi pedido que produzissem um texto numa das aulas de tradução ou de português. Os informantes do terceiro ano escolheram um dos seguintes temas para redigirem uma composição: uma viagem inesquecível; a vida em Macau; a vida em Portugal. Os informantes do quarto ano, foram instruídos para escreverem sobre a sua vida como estudantes ou sobre a sua experiência de intercâmbio em Portugal. De um modo geral, dispuseram de cerca de 30 minutos para realizarem esta tarefa.

2.3. Tratamento de *Corpus*

Entre as 79 produções que foram recolhidas, 37 são do segundo ano, 29 do terceiro e 24 do quarto ano. Identificámos 2014 usos como nativos e 592 usos como não nativos de artigos definidos e indefinidos.

Para poder estudar a correlação entre os três grupos diferentes e obter uma ideia objetiva do processo de aquisição e aprendizagem de cada um, foram criados vários tipos de tabelas de contagem e gráficos de colunas agrupadas para as diferentes análises. Por exemplo, para a análise geral, criamos primeiro uma tabela global com as contagens de usos como nativos e usos como não nativos das duas categorias principais (artigo definido e artigo indefinido), mostrando as porcentagens de cada subcategoria para obtermos uma ideia concreta e objetiva da frequência de cada uma.

2.4. Taxonomia de classificação de erros

Neste estudo, os termos “erro”, “desvio” e “uso como não nativo” serão utilizados para designar as ocorrências que não estão de acordo com a norma do português europeu.

Optamos por seguir a taxonomia de erros apresentada por Fernández (1997, *apud* Cristiano, 2010). Fernández dividiu os erros em quatro categorias linguísticas: lexicais, gramaticais, discursivos e gráficos. O nosso objeto de estudo (os artigos) pertence à categoria de erros gramaticais: valores e usos das categorias. Fernández classificou os erros no uso de artigo da seguinte forma: Uso/omissão: “Fui elogiado por _ senhor diretor”, “tenho o espírito de trabalho em equipa”; e Seleção: “obtivemos a boa reação”.

Depois da primeira análise global, em que apresentaremos as porcentagens de usos como nativos e usos como não nativos das duas categorias principais (artigos definidos e artigos indefinidos), faremos também análises dos erros de uso/omissão e os erros de seleção. Além disso, na última parte do terceiro capítulo, faremos análises de erros dos artigos definidos em contrações com as preposições *a, de, em* e *por*.

3. Análise de *Corpus*

3.1. Perspetiva Global

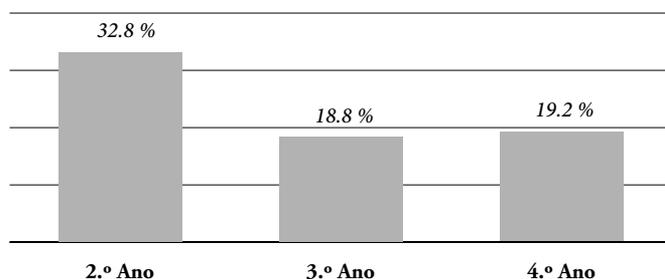


Gráfico 1: Porcentagens de usos não nativos

Nesta parte, com o objetivo de obter uma ideia geral dos dados levantados nos três grupos de informantes, faremos primeiro uma análise das percentagens de usos não nativos. Segundo o gráfico acima apresentado, chegámos a conclusão que a percentagem de usos não nativos de artigos no 2.º ano ronda por volta de 32,8%. Sendo assim, quase um em cada três usos de artigos resulta-se em usos não nativos. No que diz respeito aos dados analisados do 3.º ano, este número baixou para 18,8%. Esta redução de 14% de usos não nativos coincide com a hipótese (Failed Functional Features Hypothesis) levantada por Hawkins e Chan (1997). Os teóricos defendem que na fase inicial, os aprendentes têm tendência para transferir formas morfológicas da L2/LE para a L1/LM, formando estruturas gramaticais com sintaxe de L1/LM e elementos gramaticais de L2/LE. Este fenómeno vai-se desaparecendo ao longo do processo da aquisição e aprendizagem. Mais tarde, os aprendentes vão se aproximar mais da língua-alvo, formando assim uma gramática diferente da L1/LM mas também divergente da gramática da língua-alvo.

Da leitura efetuada dos dados do 4.º ano, verificámos 19,2% de erros de artigos em geral, 0,4% mais do que o 3.º ano. Uma vez que se trata de dois grupos diferentes, este aumento de 0,4% não é viável para nós concluirmos que houve um retrocesso na aquisição e aprendizagem dos artigos nos informantes do 4.º ano, mas podemos considerar que do 3.º para o 4.º ano houve uma estagnação no processo de aquisição e aprendizagem dos artigos. Este resultado confirmação a hipótese de que os aprendentes chineses mesmo com um nível de proficiência relativamente alta, continuam com dificuldades na aquisição e aprendizagem de artigos em português como L2/LE.

3.2. Análise: artigos definidos, artigos indefinidos

	Artigo Definido	
	Uso como nativos	Uso como não nativos
2.º Ano	398 (68,9%)	180 (31,1%)
3.º Ano	788 (82,2%)	171 (17,8%)
4.º Ano	545 (80,4%)	133 (19,6%)

Quadro 1

Dos dados analisados na categoria de artigos definidos, foram identificados num total de 484 usos como não nativos, entre os quais, 180 do 2.º ano, 171 do 3.º ano e 133 do 4.º ano. As percentagens desta categoria encontram idênticas aos dados gerais anteriormente analisados.

A percentagem de usos não nativos dos artigos definidos do 2.º ano atingiu a 31,1%. Para o 3.º ano, este número baixou para 17,8%, verificando-se assim uma melhoria notável na aquisição de artigos definidos entre 2.º e 3.º ano. No 4.º ano, em relação ao 3.º ano, a percentagem de desvios dos artigos definidos voltou a aumentar 1,8%, atingiu a 19,6%. Queria lembrar um fator que consideremos importante para estes resultados. Como referimos anteriormente, os alunos do 2.º ano do curso têm um ano de intercâmbio em Portugal. Isso pode explicar a redução significativa de desvios do 2.º para o 3.º ano. Do 3.º para o 4.º ano, os alunos voltam para Macau, perdendo assim o ambiente de imersão linguística.

Na próxima análise, faremos primeiro uma análise de usos nativos e não nativos dos artigos indefinidos. De seguida, faremos uma análise comparativa entre os artigos definidos e os artigos indefinidos.

	Artigo Indefinido	
	Uso como nativos	Uso como não nativos
2.º Ano	72 (59,0%)	50 (41,0%)
3.º Ano	109 (74,7%)	37 (25,3%)
4.º Ano	133 (86,3%)	21 (13,6%)

Quadro 2

No que diz respeito ao uso de artigos indefinidos, obtivemos resultados muito diferentes em comparação com os resultados de artigos definidos. Foram contabilizados 50 desvios no 2.º ano, perfazendo 41% de usos de artigos indefinidos no total. Esta percentagem é quase 10% mais alta do que a percentagem de desvios de artigos definidos do mesmo grupo de informantes. No caso do 3.º ano, a percentagem de desvios de artigos indefinidos ronda por volta de 25,3%, quase 15% menos do que o 2.º ano, o que aponta para um progresso notável na aquisição de artigos indefinidos. Diferente do resultado da análise de artigos definidos, em comparação com o 3.º ano, a percentagem de usos não nativos de artigos indefinidos do 4.º ano baixou significativamente para 13,6%. Obtivemos assim evidência de correlação entre o nível de proficiência e a aquisição de artigos indefinidos.

	Artigos Definidos	Artigos Indefinidos
	Uso como não nativos	Uso como não nativos
2.º Ano	31,1%	41,0%
3.º Ano	17,8%	25,3%
4.º Ano	19,6%	13,6%

Quadro 3

Se compararmos os resultados apresentados nos quadros anteriores, podemos chegar a conclusão que no 2.º e no 3.º ano, as percentagens de usos como não nativos na categoria de artigos indefinidos são mais altas do que as respetivas de artigos definidos, o que nos leva a concluir que os aprendentes do nível inicial e nível intermédio são mais corretos no uso de artigos definidos.

No 4.º ano, esta tendência inverteu. A percentagem de usos não nativos de artigos definidos (19,6%) é mais alta do que a percentagem (13,6%) de usos não nativos de artigos indefinidos. Podemos concluir que no nível avançado, os aprendentes chineses são mais corretos no uso de artigos indefinidos. Mesmo que seja mais difícil na primeira fase da aprendizagem, para os aprendentes chineses no nível avançado, os valores funcionais de artigos indefinidos em português são mais acessíveis.

3.3. Análise: Uso/ Omissão

	Usos como não nativos			
	Uso/Omissão			
	Uso		Omissão	
	Formas Simples	Formas Combinadas	Formas Simples	Formas Combinadas
2.º Ano	16 (7,0%)	21 (9,1%)	88 (38,1%)	26 (11,3%)
3.º Ano	15 (7,2%)	32 (15,4%)	35 (16,8%)	38 (18,3%)
4.º Ano	25 (16,2%)	30 (19,5%)	23 (14,9%)	23 (14,9%)

Quadro 4

Nesta parte, faremos uma comparação entre os três grupos de dados que analisámos, comparando o peso de cada subcategoria no total dos desvios de cada grupo, dividindo os números identificados de cada subcategoria pelo número total de desvios contabilizados. Por exemplo, identificamos no total de 230 desvios de artigos no 2.º ano, dos quais 88 são casos de omissão na forma simples. Dividimos 88 por 230 para obter uma ideia mais direta do seu peso.

Não é difícil constatar que na categoria de “Uso”, seja a percentagem de formas simples, seja a de formas combinadas, os números aumentam do 2.º para o 4.º ano. Significa que, com o nível de proficiência a aumentar, os aprendentes terão mais tendência em utilizar os artigos quando não devem.

Na categoria de “Omissão”, é mais complexo chegar a uma conclusão. Na subcategoria de omissão de artigos isolados, verificou-se uma descida significativa do 2.º para o 3.º ano, de 38,1% para 16,8%, e uma descida ligeira do 3.º para o 4.º ano, de 16,8% para 14,9%. Como já referimos nas leituras dos dados do 2.º ano, estes resultados encontram paralelo com os dados levantados no estudo de Zhang (2010), em que se referiu que a omissão dos artigos é mais marcada na primeira fase de aquisição e aprendizagem de L2/LE.

No que diz respeito à omissão de artigos de formas combinadas, conforme os dados que analisámos, não conseguimos detetar nenhuma regularidade. Os alunos do nível inicial, neste caso, os do 2.º ano, como ainda não têm conhecimentos suficientes da língua-alvo, utilizam poucas expressões com contrações, logo, omitem menos. Os casos de omissão de artigos nas formas combinadas aumentam no 3.º ano de 11,3% para 18,3%. Quando passam para o 4.º ano, os dados mostram que em comparação com os alunos do 3.º ano, os alunos do último ano têm tendência de omitir os artigos com menos frequência, pelo que a percentagem baixou de 18,3% para 14,9%.

Conforme os dados analisados, sejam os casos de uso, sejam os de omissão, os aprendentes chineses têm, em geral, mais dificuldades com os artigos quando têm de fazer contração com as preposições.

3.4. Análise: Erros de Seleção

Usos Como Não Nativos - Seleção				
	Género	Número	Substituição Artigo Definido/ Indefinido	Total
2.º Ano	37 (16,0%)	3 (1,3%)	35 (15,2%)	75 (32,6%)
3.º Ano	35 (16,8%)	11 (5,3%)	23 (11,1%)	69 (33,2%)
4.º Ano	16 (10,3%)	7 (4,5%)	9 (5,8%)	32 (20,6%)

Quadro 5

Nesta parte, faremos análise de dados de cada subcategoria na categoria de seleção: 1) género, 2) número, e 3) substituição de artigos definido por indefinido ou vice-versa. Foram identificados num total de 176 usos não nativos nesta categoria, entre os quais 75 do 2.º ano, 69 do 3.º ano e 32 do 4.º ano. A dificuldade de seleção é mais acentuada nos alunos do 2.º e do 3.º ano. No 4.º ano, com mais tempo de contacto, os erros desta categoria diminuem significativamente, de 33,2% para 20,6%.

3.4.1. Género

Uso Como Não Nativos	
	Género
2.º Ano	37 (16,0%)
3.º Ano	35 (16,8%)
4.º Ano	16 (10,3%)

Quadro 6

Dos dados analisados, constatou-se que entre as três subcategorias, a de género sobressai em todos grupos. Conforme a tabela acima apresentada, foram verificados 37 desvios na subcategoria de género no 2.º ano, perfazendo um total de 16,0% de todos desvios do 2.º ano. No que diz respeito ao 3.º ano, verificámos 35 desvios desta natureza, representando 16,8% de todos os desvios do 3.º ano. Curiosamente entre o 2.º e o 3.º ano, obtivemos duas percentagens bastante próximas. Este número baixou para 10,3% no grupo do 4.º ano, perfazendo 16 desvios. Os resultados obtidos confirmam que os aprendentes têm dificuldades na seleção correta de género dos artigos. As dificuldades desta natureza têm tendência de diminuir mas permanecem com um certo peso no último ano do curso.

Na língua chinesa, apenas os substantivos que designam pessoas ou animais é que possuem género gramatical. Como explica Wang (1991, p. 39), “há quase sempre um termo geral que designa os animais ou pessoas de ambos os sexos, ao qual se justapõe um carácter quase fixo para diferenciar o macho da fêmea”. Noutras palavras, para os alunos chineses, a flexão genérica em português é totalmente diferente e é algo que requer esforço de memória por parte dos aprendentes. Principalmente os substantivos masculinos que terminam com a letra “a”, mesmo para os alunos do 4.º, representam obstáculos na aprendizagem. Por exemplo:

- *... as (os) problemas...
- *... a (o) clima...
- *... a (o) nível...
- *... um (uma) universidade...
- *... o (a) meu (minha) vantagem...
- *... um (uma) relação...
- *... as (os) pastéis...
- *... a (o) coração...

3.4.2. Número

Usos Não Nativos	
	Número
2.º Ano	3 (1,3%)
3.º Ano	11 (5,3%)
4.º Ano	7 (4,5%)

Quadro 7

Na subcategoria de “Número”, identificámos poucos desvios. No 2.º ano, foram verificados apenas 3 casos, perfazendo 1,3% de todos os desvios deste grupo.

No que diz respeito ao 3.º ano, foram identificados 11 desvios de número, perfazendo 5,3% de todos os usos não nativos deste grupo. No 4.º ano, este número teve uma ligeira descida. Foram contabilizados 7 desvios, perfazendo 4,5%.

Na língua chinesa, ao contrário da língua portuguesa em que os substantivos variam em número, somente alguns substantivos e pronomes que se referem a seres humanos e animais é que têm a forma plural. Esta diferença fundamental poderia dificultar a aquisição e aprendizagem de artigos na concordância com os respectivos substantivos, mas de acordo com as nossas análises, os desvios de número representam apenas uma parte minoritário (1,3%, 5,3%, 4,5%). Como não constatamos nenhuma relação entre os três números, não queremos chegar a nenhuma conclusão precipitada.

- *... no último ano do (dos) quatro anos...
- *... na (nas) aulas...
- *...treinar as (a) nossas (nossa) língua portuguesa...
- *... a (as) minha (minhas) colegas...
- *... a (as) rua (ruas) de Portugal...

3.4.3. Substituição: Artigo Definido/ Indefinido

Usos não nativos	
Substituição Artigo Definido/ Indefinido	
2.º Ano	35 (15,2%)
3.º Ano	23 (11,1%)
4.º Ano	9 (5,8%)

Quadro 8

Nesta subcategoria, contabilizámos os casos em que os informantes substituíram os artigos definidos pelos artigos indefinido ou vice-versa. Como na língua chinesa não existem artigos, tendo por base a hipótese levantada por Hawkins e Chan (1997), cremos que os nossos informantes têm dificuldades em distinguir as diferentes funções gramaticais de cada um.

Segundo as nossas análises, foram contabilizados 35 casos no 2.º ano, 23 no 3.º ano e 9 no 4.º ano. Através do gráfico apresentado, é fácil verificar que os erros de substituição diminuem com o nível de proficiência mas não desaparecem.

É de importância referir que entre os 67 casos de substituição, 65 casos são de substituição de artigos indefinido por artigos definidos. Noutras palavras, os alunos têm tendência de utilizar os artigos definidos quando deveriam utilizar os artigos indefinidos. Por exemplo:

- *... posso ter o (um) progresso melhor...
- *... pedimos para chamar o (um) carro...
- *... também é o (um) bom tempo para estudar um pouco...
- *... apreciar as flores e beber o (um) sumo natural de laranja...
- *... Portugal é o (um) país internacional...
- *... todos saudaram-me com o (um) sorriso grande...
- *... é o (um) enorme problema...
- *... ganhar mais do que o (um) professor na China...

Foram identificados apenas dois casos em que os informantes colocaram artigos indefinidos em vez de artigos definidos.

- *... uma (a) região torna-se especial e encantada...
- *... tem um (o) Rio Liz...

Segundo Hawkins (2001), os aprendentes de L2/LE adquirem primeiro o sistema de artigo definido, mais tarde é que começam a adquirir o sistema de artigos indefinidos. Como os artigos definidos foram adquiridos em primeiro lugar, os aprendentes têm tendência de utilizar os artigos definidos. Os resultados das nossas análises encontram paralelos com esta conclusão de Hawkins (2001).

3.5. Análise de artigos definidos em contração com as preposições *a, de, em, por*

Com o objetivo de compreender as características da sua aquisição, nesta parte, iremos analisar os erros de uso de artigos definidos em contração com as preposições *a, de, em, por*.

3.5.1. Preposição *a*

A + Artigos Definidos		
	Usos Nativos	Usos Não Nativos
2º Ano	5	0
3º Ano	53 (75,7%)	17 (24,2%)
4º Ano	26 (72,2%)	10 (27,7%)

Quadro 9

Como a preposição *a* e o artigo definido feminino singular compartilham a mesma forma morfológica, pode apresentar obstáculo nesse sentido para os

aprendentes chineses.

Nos 37 textos do 2.º ano, apenas conseguimos identificar cinco usos nativos e não identificámos nenhum desvio desta natureza. Isso pode ter a ver com o tema da produção escrita do 2.º ano ser uma redação de opiniões pessoais que implicam menos expressões que usam a preposição *a*. De qualquer maneira, como temos dados muito limitados, não iremos incluir os dados do 2.º ano para a análise.

Através dos dados analisados, verificou-se que, para os alunos do 3.º e do 4.º ano, o domínio da preposição *a* contraída com os artigos definidos ainda é um obstáculo. Os usos não nativos do 3.º ano representam 24,2%, enquanto os usos não nativos do 4.º ano representa 27,7% dos usos desta natureza no total. Curiosamente a percentagem de desvios do 4.º ano é ligeiramente mais alta (3,5%) do que o número do 3.º ano.

Usos não nativos			
Preposição <i>a</i> + artigo definido			
	Uso	Omissão	Seleção
3.º Ano	2 (11,8%)	13 (76,4%)	2 (11,8%)
4.º Ano	3 (30,0%)	6 (60,0%)	1 (10,0%)

Quadro 10

Segundo as análises feitas, os casos de “Omissão” dos artigos nas formas combinadas com a preposição *a* destacaram-se. Nos dados levantados do 3.º ano, contabilizámos 13 casos de omissão, perfazendo 76,4% de todos os erros desta subcategoria específica. Para o 4.º ano, este número baixou para 60% mas continua a representar a maioria dos desvios. Este fenómeno, ao nosso ver, tem a ver com o facto de a preposição *a* e o artigo definido feminino singular “a” compartilharem a mesma forma morfológica, causando assim a tendência de omissão de artigos nas formas combinadas com esta preposição. 9 em 13 casos de omissão do 3.º ano foram omissões de artigo definido feminino singular “a” em contração com a preposição *a*. É preciso, ao nosso ver, um reforço didático quando os docentes introduzem as formas combinadas de artigos definidos com a preposição *a*.

*... para nos levar a (ao) Lago...

*... habituar a (à) vida em Macau...

*... fomos a (à) nossa residência...

*... fui a (à) Europa...

*... as (às) vezes...

Na subcategoria de “Uso”, tal como verificámos na parte de análise de desvios de “Uso /Omissão” em geral, a tendência de uso desnecessário aumenta com o tempo

de contacto e a proficiência da língua-alvo. Nos dados levantados do 3.º ano, identificámos 2 casos de uso, representando 11,8% de todos os desvios desta subcategoria. Este número aumenta para 30% no 4.º ano. Os 5 casos de uso desnecessário do 3.º e do 4.º ano que foram identificados são todos de uso de artigo definido singular feminino, sinal de que os alunos confundem os dois elementos gramaticais.

- *... fazer às (as) compras...
- *... visitar à (a) Turquia...
- *... ir à (a) Leiria...
- *... chegámos à (a) Leiria...
- *... costumava ir à (a) Zhuhai...

Na categoria de “Seleção”, foram identificados 2 casos no 3.º ano, sendo 11,8% de todos os desvios desta subcategoria específica. No 4.º ano, o número encontra idêntico. Foi verificado um caso, sendo 10% num total de 10 casos.

- *... ao (às) terça-feira (s)...
- *... ir ao (à) escola...
- *... iríamos ao (a um) restaurante chinês...

3.5.2. Preposição *de*

<i>De + Artigos Definidos</i>		
	Usos Nativos	Usos não nativos
2.º Ano	47 (55,3%)	38 (44,7%)
3.º Ano	77 (61,1%)	49 (38,9%)
4.º Ano	82 (71,3%)	33 (28,7%)

Quadro 11

Na subcategoria de casos de preposição *de* em contração com os artigos definidos, contabilizámos num total de 326 usos, entre os quais 85 usos no 2.º ano, 126 usos no 3.º ano e 115 casos no 4.º ano.

Através dos dados analisados, constatou-se que, os alunos do 2.º ano têm mais dificuldade na aquisição e a aprendizagem da preposição *de* contraída com os artigos definidos. Os usos não nativos representam 44,7% dos usos no total, atingindo quase 50% de todos os usos. No que diz respeito aos dados do 3.º ano, este número baixou ligeiramente para 38,9%. Em relação aos dados analisados do 4.º ano, constatou-se uma melhoria de 10%, em relação aos dados do 3.º ano, sendo

28,7%. Se compararmos as percentagens dos 3 grupos, verifica-se uma clara correlação entre a proficiência da língua e o domínio de preposição *de* em contração com artigos definidos.

Usos não nativos			
Preposição <i>de</i> + artigo definido			
	Uso	Omissão	Seleção
2.º Ano	13 (34,2%)	22 (57,9%)	2 (5,3%)
3.º Ano	24 (49,0%)	21 (42,9%)	3 (6,1%)
4.º Ano	18 (54,5%)	13 (39,4%)	2 (6,1%)

Quadro 12

Segundo a tabela acima apresentada, verificou-se que para os alunos do 2.º ano, os erros de uso representam 34,2% de todos os erros. Este número aumenta para 49% no 3.º ano. Os informantes que têm mais problema de “Uso” são os do 4.º ano. Representam 54,5% de todos os erros desta subcategoria.

- *... condições da (de) vida...
- *... mais oportunidades dos (de) trabalho(s)...
- *... hábito da (de) vida...
- *... a disciplina da (de) literatura
- *... só tinha 3 dias das (de) aulas...
- *... o primeiro teste da (de) interpretação...

No que diz respeito aos casos de omissão, ao contrário de casos de “uso”, verificámos progresso do 2.º para o 4.º ano. Nos dados analisados do 2.º ano, os casos de omissão de preposição *de* em contração com os artigos definidos representam 57,9% de todos os erros desta subcategoria. Este resultado encontra paralelo à afirmação de Zhang (2010), “a omissão do artigo é típica nas gramáticas da interlíngua da primeira fase da aquisição: a sintaxe de L1 sem artigos com itens lexicais de L2”.

- *... têm saudades de (da) família...
- *... por causa de (da) crise...
- *... as dificuldades da língua e de (dos) costumes...
- *... além de (da) comida portuguesa...
- *... centro de (da) cidade...
- *... até as duas de (da) manhã...
- *... depois e de (do) primeiro teste...
- *... gostei de (do) ambiente novo...

Em relação aos casos de seleção, segundo às nossas análises, as percentagens de erros desta natureza permanecem bastante estável, sendo 5,3% no 2.º ano, 6,1% no 3.º e no 4.º ano. A grande maioria dos erros desta natureza são provenientes de concordância de género. Por exemplo:

- *... um(uma) dos (das) meus(minhas) vantagens...
- *... por causa das (dos) valores...
- *... dentro da (do) coração...
- *... comemoração da (do) casamento...

3.5.3. Preposição *em*

	<i>Em + Artigos Definidos</i>	
	Usos Nativos	Usos não nativos
2.º Ano	47 (72,3%)	18 (27,7%)
3.º Ano	81 (78,6%)	22 (21,4%)
4.º Ano	85 (82,5%)	18 (17,5%)

Quadro 13

Através dos dados analisados, verificou-se que, para os alunos do 2.º ano, a aquisição e a aprendizagem da preposição *em* contraída com os artigos definidos representa uma dificuldade de relevância. Os usos não nativos representam 27,7% dos usos no total. Nos dados levantados dos alunos do 3.º ano, este número baixou para 21,4%. Em relação aos dados analisados do 4.º ano, constatou-se uma ligeira melhoria de quase 4%, em relação aos dados do 3.º ano: 17,5%. Se compararmos as percentagens dos 3 grupos, embora haja sinais de progresso, as três percentagens rondam por volta de 20%.

	Usos não nativos		
	Preposição <i>em</i> + artigo definido		
	Uso	Omissão	Seleção
2.º Ano	7 (38,9%)	3 (16,7%)	8 (44,4%)
3.º Ano	6 (27,3%)	4 (18,2%)	12 (54,5%)
4.º Ano	6 (33,3%)	5 (27,8%)	7 (38,9%)

Quadro 14

Segundo as análises feitas, destacou-se os casos de “Seleção” dos artigos nas

formas combinadas com a preposição *em*. Nos dados levantados do 2.º ano, contabilizámos 8, sendo 44,4% de todos os erros desta subcategoria específica. No caso do 3.º ano, este número aumenta para 54,5%, aliás mais que metade de todos os erros contabilizados de artigos em contração com a preposição *em*. No 4.º ano, este valor baixou para 38,9%. Tratam-se em geral de erros provenientes de concorância de género e número e seleção errada de artigos.

- *... é semelhante do que na (no) verão...
- *... na (no) 3º ano...
- *... na (no) instituto...
- *... são simpáticos no(nos) primeiro(s) 3 dias.
- *... tinha que trabalhar num (no) restaurante da família Xanca...
- *... viver no (num) sonho...

Ao contrário dos dados levantados na parte de análise de “Uso/Omissão”, em que os casos de omissão diminuem ao longo do processo de aquisição e aprendizagem, nesta subcategoria específica, curiosamente, os casos de omissão aumentam com o nível de proficiência (16,7% -18,2% - 27,8%). Embora seja uma proporção menos dominante, os casos de omissão na contração com preposição *em* representa um obstáculo consistente.

Segundo os dados recolhidos, além de casos de omissão de artigos definidos, como por exemplo “...em (na) minha família...”, nota-se também uma tendência de omissão de preposição juntamente com os artigos definidos. Por exemplo:

- *... muito mais barato do que (no) estrangeiro...
- *... nas vilas e (nas) cidades...

Houve também vários casos de omissão apenas da preposição. Em comparação com os dados do 2.º ano, parece que os alunos do 3.º e do 4.º ano têm um melhor domínio de artigos definidos mas quando os artigos precisam de fazer contração, têm tendência de omitir a preposição *em*.

- *... ando a (na) escola...
- *... entrar o (no) mercado chinês...
- *... andar o (no) metro...
- *... temos menos aulas do que as (nas) universidades da China.

Na subcategoria de “Uso”, não conseguimos detetar nenhuma correlação entre o tempo de contato e a taxa de precisão. O grupo que tem mais dificuldade com o uso desnecessário aparentemente é o do 2.º ano e o grupo que tem menos dificuldade é o do 3.º.

- *... na sua vida na fora...
- *... sempre junto na fora...
- *... fica no perto do nosso hostel...
- *... no (em) conclusão...
- *... nas (em) todas as férias...
- *... viajei nos (em) muitos lugares...

3.5.4. Preposição *por*

No que diz respeito à preposição *por*, identificámos muito poucos casos. Como não temos dados suficientes para analisar, iremos apenas apresentar os casos de erro.

<i>Por + artigos definidos</i>		
	Usos Nativos	Usos não nativos
2.º Ano	0	1
3.º Ano	2	0
4.º Ano	3	0

Quadro 15

O único caso de erro que identificámos no 2º ano é de erro de seleção:

- *... acompanhadas pelas (pelos) familiares...

No 3.º e no 4.º ano, não identificámos nenhum desvio desta natureza.

Num dos usos nativos que identificámos no 4.º, a contração de artigo definido com a preposição *por* estava correta mas o informante utilizou o mesmo artigo definido na forma simples logo a seguir:

- *... conhecido pelo o castelo...

Este caso foi apontado na parte de análise de erros de uso, mas achamos pertinente referir este exemplo por ele ser logo a seguir da contração “pelo”.

4. Considerações finais

Através das análises feitas, chegamos à conclusão de que os nossos informantes têm dificuldades na aquisição e aprendizagem dos artigos. Os alunos do 4.º ano, mesmo tendo três anos e meio de estudo universitário, não têm o mesmo desem-

penho no uso de artigos que os falantes nativos da língua. Segundo as primeiras análises, do 2.º para o 3.º ano, notámos um progresso considerável, mas esta tendência não se manteve. Do 3.º ano para o último ano, as análises demonstraram um ligeiro retrocesso. Por um lado, este fenómeno pode ter a ver com a perda do ambiente de imersão linguística. Por outro lado, esta retrocesso ou estagnação confirma a hipótese de Hawkins e Chan (1997), que referem que depois do período crítico, a GU não está totalmente acessível aos aprendentes.

Os números também nos levam a concluir que os aprendentes do 2.º e do 3.º ano são mais corretos no uso de artigos definidos e demonstram mais dificuldades com os indefinidos. Ao contrário dos aprendentes do 2.º e do 3.º ano, os alunos do 4.º ano são mais corretos no uso de artigos indefinidos. As percentagens de erros confirmam a correlação entre a proficiência em português como L2/LE e a aquisição dos artigos indefinidos. No entanto, no caso de artigos definidos, as nossas análises não indicam essa correlação na passagem do 3.º ano para o 4.º ano.

Da leitura efetuada, concluímos também que com o nível de proficiência a aumentar, os aprendentes terão mais tendência para utilizar os artigos quando não devem e a omissão dos artigos é mais marcada na primeira fase de aquisição e aprendizagem de PL2/LE. Estes resultados encontram paralelo com os dados levantados no estudo de Zhang (2010).

As análises feitas na categoria de seleção sugerem que os nossos aprendentes têm mais dificuldades com o género do que com o número. Como referimos anteriormente, na língua chinesa apenas os substantivos que designam pessoas ou animais possuem género gramatical. Noutras palavras, para os alunos chineses, a flexão genérica em português é totalmente diferente da que ocorre na sua LM. Ao contrário da flexão genérica, embora o número gramatical na língua chinesa também difira da língua portuguesa, de acordo com as nossas análises, os erros de número na categoria de seleção representam apenas uma parte minoritária e não constatamos nenhuma correlação entre as três amostras.

Analisámos igualmente os casos de substituição de artigos definidos/ indefinidos. Os números confirmam que com o nível de proficiência a aumentar, os aprendentes chineses confundem menos os artigos definidos com os indefinidos. É de importância referir que quase todos os casos desta subcategoria são de substituição de artigos indefinidos por artigos definidos. Noutras palavras, os alunos têm tendência para utilizar os artigos definidos quando deveriam utilizar os artigos indefinidos. Os resultados das nossas análises encontram paralelo na conclusão de Hawkins (2001), segundo qual, como os artigos definidos foram adquiridos em primeiro lugar, os aprendentes têm tendência para utilizar os artigos definidos.

Da leitura efetuada, foi possível observar que os aprendentes têm tendência para omitir o artigo definido feminino singular “a”. A nosso ver, este fenómeno está relacionado com o facto de a preposição *a* e o artigo definido feminino singular “a” compartilharem a mesma morfologia, causando assim a tendência para a

omissão de artigos nas formas combinadas com esta preposição.

No caso da preposição *de*, à medida que o nível de proficiência aumenta, os aprendentes chineses têm tendência para utilizar os artigos quando não devem e os casos de omissão melhoram com o tempo de contacto e o nível de proficiência.

Quanto à preposição *em*, os resultados foram diferentes quando comparados com os das outras preposições. Detetámos aumento consistente de casos de omissão de artigos definidos do 2.º para o 4.º ano. Os casos de uso são equilibrados entre os três grupos. As dificuldades de seleção correta de artigos definidos destacam-se com esta preposição.

No que diz respeito à preposição *por*, como os casos recolhidos não são significativos, não é possível avançar nenhuma conclusão válida.

Estes resultados mostram que é importante preparar atividades/ materiais especificamente dirigidas para superação dos erros detetados. Este trabalho deve estender-se ao longo do todo o processo de aquisição e aprendizagem, desde o nível inicial até ao nível avançado. As modalidades que este trabalho didático poderá revestir terão de ser objeto de um estudo fundamentado em amostras mais representativas e no contributo teórico e prático de investigadores e docentes experimentados. O trabalho aqui apresentado representa apenas uma diagnose que terá de ser completada com a terapêutica adequada. Este estudo é, assim, o primeiro passo de um caminho que pretendemos continuar de modo a dar resposta às dificuldades do público específico que é o dos aprendentes de PLE que têm como L1/LM a língua chinesa.

Referências bibliográficas

- Cristiano, J. M., & Grosso, M. J. (2010). *Análise de erros em falantes nativos e não nativos*. Lisboa: Lidel.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2005). *Nova gramática do português contemporâneo* (18.ª ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Fernández, S. F. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Hawkins, R., & Chan, C. Y. (1997). The Partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The Failed Functional Features Hypothesis. *Second Language Research*, 13, 187-226.
- Martins, M. M. D. S. (2008). *O Português dos chineses em Portugal: O Caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Pissarra, R. A. (1999). *Interrogativas em português e em chinês: Descrição, confronto e aplicação didáctica*. Macau: Centro de Publicações da Universidade de Macau.
- Ran, M. (2007). Da China a Portugal – Aproximação à língua portuguesa de uma aluna chinesa. In M. H. Ançã, & T. Ferreira (Eds.), *Aproximações à língua portuguesa: Atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal*. *Actas do Seminário “Língua Portuguesa e Integração”*. Universidade de Aveiro, 27 de setembro de 2007. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF/LEIP (CD-ROM).
- Raposo, E.P., Nascimento, M. F., Mota, M. A., Seguro, L., & Mendes, A. (Eds.) (2013). *Gramática*

- do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wang, S., & Lu, Y. (1999). *Gramática da língua portuguesa*. Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press
- Zhang, J. (2010). Aquisição do sistema de artigos por aprendentes chineses de Português L2. In Marçalo, M. J., et al. (Eds.) *Actas do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Língua portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 28-55). Évora: Universidade de Évora.

Ensinar PLE na China Continental: Desafios e Oportunidades

Tânia Santos Ferreira*

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre os desafios colocados ao ensino do português como língua estrangeira (PLE) a aprendentes chineses, estudantes universitários a frequentar cursos de português na China continental. Em particular, pretende-se dar conta das especificidades envolvidas na elaboração de materiais didáticos especificamente vocacionados para a lecionação de cadeiras de comunicação oral e leitura de PLE na China continental. Por fim, é feita a descrição de uma atividade aplicada em sala de aula e na qual foi possível constatar os efeitos positivos que advêm da motivação para a aprendizagem de uma LE.

Palavras-chave: *ensino de PLE, aquisição/aprendizagem tardia de PLE, motivação, imersão, China*

1. Introdução

Nos últimos anos, tem-se vindo a assistir a um crescente interesse das instituições de ensino superior da China pela língua portuguesa, havendo cada vez mais universidades que apostam na criação de cursos de português como língua estrangeira (PLE). De facto, é notório o investimento feito tanto na área do ensino como na investigação em PLE na China continental e este investimento contribuiu, e ainda contribui, sem dúvida, para o estreitar das relações entre o mundo lusófono e a China Continental, em áreas diversificadas.

A aposta pelo ensino de PLE na China levou, por sua vez, as universidades a contratar professores de PLE, falantes nativos do português, quer da variedade europeia, quer da variedade do Brasil. Estes professores são, assim, verdadeiros agentes da língua e desempenham um papel crucial na formação dos alunos chineses.

* Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra / CELGA-ILTEC.

Ensinar PLE na China continental constitui indubitavelmente um verdadeiro desafio para os professores, não só pela distância linguística e cultural existente entre a língua-alvo (LA) de aprendizagem, o português, e a língua materna (LM) dos aprendentes, o chinês, mas também pelas dificuldades que o docente tem em aceder *in loco* a recursos autênticos e a materiais didáticos atualizados. No que respeita ao primeiro aspeto, é importante que o professor saiba, à partida, que deve mobilizar estratégias na sala de aula a fim de promover a motivação do aluno para a aprendizagem do idioma. Quanto ao último ponto, é certo que, nos últimos anos, o professor de PLE tem cada vez mais à sua disposição uma oferta variada de recursos pedagógicos e didáticos especificamente vocacionados para o ensino da língua portuguesa a alunos chineses; porém, persistem ainda dificuldades em obter, em tempo real, materiais autênticos que possam servir de base ao desenho de atividades a aplicar em sala de aula.

Quando em setembro de 2013, iniciei funções como leitora na *University of Business and Economics* (Universidade de Economia e Negócios Internacionais, UIBE), em Pequim, fui confrontada com vários obstáculos. Por um lado, desconhecia, na altura, as especificidades da realidade envolvente. Por outro, senti, no primeiro contacto com as turmas, que havia uma necessidade premente de dinamizar nas minhas aulas um conjunto de atividades diretamente vocacionado para estimular a motivação dos alunos, tendo verificado que a motivação do aprendente constituiria uma mais-valia para melhorar o próprio desenvolvimento do processo de aprendizagem da língua.

Assim, e tendo em conta a minha prática enquanto docente de PLE na China Continental, no presente trabalho pretendo fazer uma breve reflexão sobre os desafios colocados ao ensino da língua portuguesa a estudantes universitários chineses. Em particular, pretendo assinalar as especificidades envolvidas na elaboração de materiais didáticos especificamente vocacionados para a leção de cadeiras de comunicação oral e de leitura de PLE na China Continental, salientando, simultaneamente, a necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem da língua no contexto da sala de aula.

Em função dos objetivos traçados, num primeiro momento deste artigo é feita uma breve explanação dos fatores atuantes ao longo da aprendizagem de uma LE, nos quais se destaca o papel que, na literatura disponível, é dado à motivação dos aprendentes para o processo de aprendizagem linguística (cf. 2.1.). Em seguida, procede-se à caracterização do contexto de ensino de PLE na China, com especial enfoque para os desafios colocados ao professor. Atendendo ao exposto, na secção 3 faz-se a descrição de uma atividade dinamizada com os alunos da cadeira de Leitura do 2.º ano da Licenciatura em Português, da UIBE, e na qual foi possível constatar que o uso de recursos autênticos na sala de aula e a possibilidade de

contacto direto dos alunos com personalidades da língua e cultura portuguesas acarreta efeitos positivos para o desenvolvimento da aprendizagem do português.

2. Que factores atuam na aprendizagem de uma LE?

A investigação produzida no âmbito da Aquisição de Línguas Não Maternas (ALNM) reúne contributos de diferentes modelos teóricos, tanto na área da Linguística como da Psicolinguística que, em conjunto, têm procurado identificar fatores de natureza diversa (linguística, cognitiva, cultural e social) para uma maior compreensão das especificidades relativas ao processo de aquisição de uma LE, sobretudo quando este ocorre em fases tardias do desenvolvimento ontogénico do aprendente (Ellis, 2000; Gass & Selinker, 2008).

Os fatores evocados na bibliografia correlacionam-se, quer com as especificidades do *input* da LA à qual o falante está exposto, quer com as características individuais do aprendente tardio, nomeadamente os conhecimentos linguísticos prévios provenientes da LM ou de outras LNM, a personalidade e a motivação para a aprendizagem. Também as condições nas quais se verifica o processo aquisitivo, i.e., se o aprendente se encontra em imersão linguística e tem a possibilidade de usar a língua fora do espaço formal da sala de aula, poderão condicionar o sucesso da aprendizagem (Bley-Vroman, 1990; Ellis, 2003; Gass & Selinker, 2008).

Para este trabalho em particular, destacamos o papel da motivação do aprendente para a aquisição linguística tardia e que estratégias poderão ser mobilizadas pelo docente de PLE na China continental para estimular essa componente na sala de aula.

2.1. O papel da motivação para o sucesso da aprendizagem

Como tem vindo a ser reconhecido na literatura especializada, o processo de aprendizagem de uma LNM é sobejamente influenciado por fatores de natureza afetiva. Apesar de ser difícil determinar, com objetividade, o tipo de relação que se estabelece entre tais fatores e o sucesso da aprendizagem, é consensualmente aceite a ideia de que há uma correlação positiva entre a motivação do aprendente e os níveis de proficiência e de competência linguísticas atingidos (Bley-Vroman, 1990, pp. 1213; Gass & Selinker, 2008, p. 426).

Importa, em primeiro lugar, compreender, mesmo que em linhas gerais, o que se entende por ‘motivação’ para a aprendizagem linguística, já que este é um termo muito subjetivo.

Segundo Fernandes (2017, p. 49) a motivação é “um fator-chave no sucesso da aprendizagem de uma L2”, tratando-se, assim, de um elemento essencial para a aprendizagem linguística. Porém, não é fácil compreender o modo como a motivação atua ao longo das diferentes fases do desenvolvimento linguístico do apren-

dente. Com efeito, modelos teóricos diversos têm procurado elucidar, através de trabalhos de natureza empírica, as diferentes dimensões da motivação e o papel (ou papéis) que desempenha ao longo do processo de aquisição tardia (veja-se, a este respeito, Dörnyei, 1994; Fernandes, 2017).

No contexto particular da aprendizagem de PLE por falantes nativos de chinês, Fernandes (2017, p. 2) destaca, precisamente, a motivação como elemento fundamental para a aprendizagem, ao constatar que:

[e]mbora existam traços semelhantes no que respeita ao perfil dos aprendentes, fomos percebendo, ao longo de duas décadas de ensino a falantes nativos chineses, que o tipo e grau de motivação de cada aluno varia em natureza e tempo (cronológico), fator determinante se atentarmos que a investigação na área da aquisição de uma língua confere à motivação um lugar de destaque, uma vez que a considera um fator-chave no sucesso da aprendizagem (...).

Portanto, reconhecendo a importância da motivação, urge entender em que medida o professor pode, em sala de aula, trabalhar essa componente. A este respeito, Dörnyei (1994) considera que a motivação pode ser dinamizada tendo em conta: (i) a dimensão linguística, i.e., deve estar presente na preparação dos programas e das atividades letivas propostas; (ii) a dimensão do aprendente, ou seja, deve-se ir ao encontro das particularidades afetivas do aprendente, procurando-se compreender as suas necessidades; e (iii) a dimensão do próprio contexto de aprendizagem linguística, i.e., atendendo às componentes relacionadas com a situação em que é dinamizado o ensino e a aprendizagem do idioma. Assim, para o investigador, o docente deve ter em conta as várias dimensões para trabalhar a motivação na sala de aula.

Porém, se é verdade que é amplamente reconhecida a necessidade de se alimentar a motivação do aluno para a aprendizagem, é também reconhecida a dificuldade de criar estratégias motivacionais. Mais precisamente, uma estratégia adotada em sala de aula para motivar os aprendentes nem sempre atua da mesma forma para todo o grupo, tal como observa Guilloteaux (2013, p. 4).

3. Ensinar PLE na China

3.1. Que desafios e que oportunidades?

Quando se ensina PLE na China continental, o professor deve saber que enfrentará um conjunto variado de desafios que não tornam impossível a tarefa de ensinar a língua, mas contribuem positivamente para a criação de estratégias de superação dos obstáculos enfrentados.

No ensino do PLE na China continental consideramos que a motivação do aprendente é, sem dúvida, fundamental para o sucesso da aprendizagem. Com efeito, o contacto destes alunos com o português reduz-se a algumas horas de aula na faculdade, sem haver a possibilidade de receberem *inputs* desta língua fora desse contexto. Estando apenas o aluno circunscrito ao contexto formal para o uso e contacto sistemático com a língua, o professor deve, então, procurar práticas para estimular e cativar o aluno para aprendizagem do idioma.

Sabendo isto, o professor deve ser ativo na criação de materiais didáticos que, tanto quanto possível, permitam aos aprendentes a utilização da língua em diferentes situações comunicativas. Deve-se, por isso, dar preferência a unidades temáticas que mais se adequem aos perfis sociolinguísticos dos alunos. Para a conceção desses materiais, o professor deve ter em linha de conta os pressupostos relativos aos efeitos da instrução no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua não materna (Ellis, 2005; Tomlinson, 2009; Long, 2011), promovendo, assim, o ensino explícito das estruturas e dos usos sociopragmáticos da língua. Entre os diferentes tipos de tarefas propostos, destaca-se, por exemplo, o uso de materiais audiovisuais autênticos recolhidos de artigos e de peças jornalísticas produzidas em Portugal e o seu aproveitamento para tarefas de debate e de compreensão do oral.

Todavia, o professor de PLE na China continental depara-se, desde logo, com a dificuldade de aceder, em tempo real, a recursos autênticos. Com efeito, existem alguns obstáculos no acesso a conteúdos disponíveis *online* e apesar de, nos últimos tempos, as condições a este respeito estarem cada vez melhores, a verdade é que este é ainda um problema com o qual se deparam muitos docentes de PLE na China continental.

Reconhecendo estes obstáculos, procurei adotar nas minhas aulas de PLE estratégias que minimizassem os impactos das dificuldades que tinha à minha frente. Como docente responsável por cadeiras de compreensão e produção orais, recorri, nestas aulas, a atividades que visavam, sobretudo, a comunicação entre pares e debates em aula, de modo a envolver toda a turma. Sempre que me era possível, recorria também a materiais audiovisuais autênticos, aproveitando-os como estímulo para tarefas de debate e de compreensão oral. Procurava, desta forma, envolver todos os alunos, levando-os ainda a descobrir a língua pela língua. Além disso, procurei cativar os alunos para o contacto com falantes nativos de português, já que deste modo podiam ter mais oportunidades de usar a língua fora do contexto formal de sala de aula.

Portanto, e através destas práticas, pude constatar que é fundamental haver uma interação constante entre o professor e o grupo, devendo o docente instruir os alunos para a produção espontânea que deve ainda ser apoiada com recursos autênticos e variados (textos, áudio, vídeo, etc.).

4. Caso prático

Enquanto leitora de português na China continental, durante os anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015, fui responsável por disciplinas de 1.º e 2.º ano da Licenciatura em Português da UIBE. As disciplinas que lecionei prendiam-se, sobretudo e como já referido, com o domínio da compreensão e produção orais.

Em 2014/2015 tive também a meu cargo a lecionação de uma disciplina de leitura, dada no primeiro semestre à turma do 2.º ano. Em seguida, apresenta-se a estrutura de uma atividade desenvolvida no âmbito da cadeira de leitura e que constitui um exemplo de como o uso de material autêntico e a ação proactiva do docente podem contribuir positivamente para a motivação dos aprendentes para a aprendizagem.

4.1. Preparação

A atividade que a seguir se descreve foi desenvolvida para a cadeira de leitura e teve como ponto de partida um conto de Alice Vieira intitulado *A Arca do Tesouro*. Trata-se de um conto musical, publicado em 2008, pela Editorial Caminho.

Este conto foi selecionado não só porque as estruturas e vocábulos utilizados se adequavam ao nível de proficiência em português dos alunos do segundo ano, mas também pelo facto de, visualmente, a representação gráfica das palavras conduzir a diferentes modos de leitura, permitindo, assim, trabalhar também com os alunos este aspeto (cf. Figura 1).

espírram
têm tosse
grítam
respondem torto
têm saudades dos amigos que desapareceram
protestam por tudo e por nada.

Figura 1. Excerto do conto *A Arca do Tesouro*, Alice Vieira

4.2. Aplicação da atividade

Para a conceção da atividade, dividiu-se o conto em duas partes. Na primeira parte, os alunos leram a história de uma menina, a Maria, que gostava muito do Verão, mas detestava o Inverno, pois, nesta altura, as pessoas eram frias e distantes.

Ela ficava muito triste com as atitudes dos adultos, sobretudo dos pais. Um dia, ao vê-la tão triste, a avó da Maria deu-lhe uma arca que continha um tesouro misterioso.

Ao chegar a este ponto da história, foi feita uma exploração do vocabulário, com exercícios de expansão de léxico a partir de segmentos recolhidos do conto. Foram feitos exercícios de explicitação de vocabulário do texto, com paráfrases e expressões retiradas do conto. Depois, como tarefa final foi solicitado aos alunos que imaginassem o desfecho da história, i.e., que respondessem à questão “A Maria tem na sua mão uma arca do tesouro e vai abri-la! O que está lá dentro?”

Em aula, e posteriormente em casa, os alunos produziram textos entre 100 a 200 palavras. Na aula seguinte, os textos foram lidos pelos próprios alunos em voz alta, havendo, em cada caso, um comentário da parte da docente e também do restante grupo de alunos ao texto produzido. A correção linguística foi também feita na sala de aula pela docente.

Posteriormente à leitura, foi solicitado aos alunos que preparassem um dossier com os textos, com ilustrações e fotografias alusivas ao conto para, depois, enviar os trabalhos à autora. A este pedido, constatei que, desde logo, os alunos ficaram entusiasmados com a possibilidade de a própria escritora ler os seus textos (Figura 2).



Figura 2. Preparação de um dossier com textos e ilustrações inéditas dos alunos do 2º ano da Licenciatura em Português da UIBE

Já com as produções corrigidas e organizadas para enviar, na segunda parte da atividade os alunos leram o final do conto e descobriram que, afinal, a arca do tesouro se encontrava vazia, pois a intenção da avó era levar a Maria a colocar lá dentro todas as palavras que a neta considerasse boas, más, feias, bonitas, compridas, etc. Aproveitando também esta história, solicitei aos alunos que organizassem numa tabela as palavras da língua portuguesa que classificavam como “boas”, “más”, “curtas”, “compridas”, “feias”, “bonitas”. Esta atividade revelou-se, igualmente, profícua, pois conduziu os alunos ao debate relativamente às suas próprias atitudes perante a língua.

5. Considerações finais

Findo o semestre, enviei o trabalho dos alunos à autora que agradeceu publicamente através das redes sociais o trabalho desenvolvido (Figura 3). Ao mostrar a mensagem da escritora aos alunos, estes ficaram comovidos e muito felizes pela possibilidade que lhes tinha sido dada.



Figura 3. Mensagem de agradecimento e reconhecimento publicada pela autora Alice Vieira na rede social *Facebook*

Com esta atividade pude, de facto, comprovar o impacto positivo que a nossa ação, enquanto professores, traz para o processo de aprendizagem, pois o facto de poderem mostrar o seu trabalho a uma escritora portuguesa fez com que os alunos tivessem curiosidade em explorar o universo da escritora.

Partilho, por fim, um dos textos obtidos nesta atividade, escrito por uma aluna, e que, a meu ver, espelha muito bem o papel que nós, enquanto professores, podemos ter no processo de aprendizagem do português e na cativação da motivação.

A Maria abriu a caixa, olhou dentro dela e encontrou uma carta e uma semente. No envelope havia uma frase: “não abra esta carta até a semente crescer e transformar-se numa árvore”.

A Maria plantou a semente e regou-a todos os dias. Um ano depois, a semente transformou-se numa árvore bela com folhas verdes e flores roxas.

Ela abriu o envelope e começou a ler o que a avó tinha escrito. “Querida Maria, não podes fugir do inverno, mas podes criar a primavera”.

Assim, e com esta mensagem, gostaria de salientar que, tal como a Maria, nós, professores, também não podemos fugir das dificuldades. Com pequenos gestos podemos criar a diferença, ajudando os alunos no processo de aprendizagem do português. E nada melhor do que fazê-lo através da motivação e da procura constante pela proximidade dos alunos à língua.

Referências bibliográficas

- Bley-Vroman, R. (1990). The Logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20(1-2), 3-49.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Ellis, R. (2003). *Second language acquisition* (9th edition). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209-224.
- Fernandes, M. G. G. (2017). *Aprendizagem do português língua estrangeira por alunos chineses: Culturas, representações e seus impactos na motivação* (Dissertação de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An Introductory course* (3th edition). Nova Iorque: Taylor & Francis Group Routledge.
- Guiloteaux, M. (2013). Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers. *System*, 41, 3-14.
- Long, M. H. (2011). Methodological principles for language teaching. In M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of language teaching* (pp. 373-394). Malden: Blackwell.
- Tomlinson, B. (2009). Principles and procedures of materials development for language learn-

ing. In M. H. M. Mateus, *et al.* (Eds.) *Metodologias e materiais para o ensino do português como língua não materna. Textos do seminário* (pp. 45-54). Lisboa: ILTEC/APP. Disponível em <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>

“A Faca e o Queijo na Mão”: Graus de Autonomia na Aprendizagem do Adjectivo em PLE

孙叶 (Sun Ye)*

Resumo

O presente trabalho tem como objecto de estudo os efeitos de diferentes graus de autonomia na aprendizagem do adjectivo em Português Língua Estrangeira (PLE) por aprendentes chineses.

Em termos metodológicos, considerámos três grupos de alunos chineses de PLE. Numa primeira fase, cada grupo recebeu instruções prévias sobre a tarefa a realizar no âmbito de descrição, em português, do sabor de vários queijos. O primeiro grupo teve acesso a informações sobre os queijos através de um vídeo e de um texto, com o tempo de exposição totalmente controlado pelo professor. O segundo recebeu as mesmas informações, sem controlo do tempo do professor e com acesso opcional a recursos adicionais. Finalmente, o terceiro acedeu somente aos nomes e às imagens sobre dos queijos e foram-lhe permitidas pesquisas livres sobre o assunto. Numa segunda fase, procedeu-se à degustação de vários queijos e pediu-se aos alunos que elaborassem um texto escrito que descrevesse o sabor que tinham experimentado.

Com os resultados obtidos, foi possível perceber de que maneira os diferentes graus de intervenção na instrução - que pressupõem diferentes graus de autonomia - podem ter efeitos na aprendizagem dos adjectivos em português.

Palavras-chave: *autonomia, adjectivo, aprendentes chineses, PLE, material didáctico.*

1. Introdução

1.1. Definição da autonomia

A aprendizagem autónoma tem sido um tópico amplamente discutido no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) desde os anos oitenta do século XX, e

* Instituto Politécnico de Macau.

são divergentes as posições dos vários estudiosos sobre este tema.

Seguindo a definição de Little (2006, p. 1), Holec (1981), na sua pioneira obra *Autonomy and Foreign Language Learning*, define a autonomia como “a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”¹ (p. 3).

Em relação à aprendizagem autónoma, podemos citar também a definição de Yu, Wang e Zhang (1999), largamente difundida no contexto chinês de estudos sobre a aprendizagem autónoma, em que de forma semelhante à de Holec, a responsabilidade do aprendente é enfatizada.

(自主學習)是指學生自己主宰自己的學習, 與自主學習向對立的他主學習則是他人(教師)為學生做主的一種學習 [(A aprendizagem autónoma) refere-se à responsabilização do próprio alunopela aprendizagem, contrariamente à aprendizagem dependente em que se responsabiliza pela aprendizagem o outro (o professor)]. (p. 58)

A autonomia pedagógica também se encontra definida em Pang (2003), que salienta três características da aprendizagem autónoma: a actividade, a consciência e a independência: “自主學習通常是指主動、自覺、獨立的學習, 它與被動、機械、接受式的學習相對” [A aprendizagem autónoma refere-se, normalmente, à forma activa, consciente, independente de aprendizagem, contrariamente à forma passiva, que é mecânica e receptiva] (p. 1).

Uma outra definição apresentada em Paiva (2006) coloca igualmente o foco na independência do aprendente, mas parece-nos um pouco vaga devido à sua abrangência demasiado alargada dos domínios da autonomia:

Autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (Paiva, 2006, pp. 88-89)

Paiva (2006), efectivamente, complexifica a definição, situando-a em áreas diversas (a social e a cognitiva) e listando uma série de factores que a influenciam. São, no entanto, tantos os factores considerados que se torna difícil compreender quais são os definidores da autonomia. Não se depreende, facilmente, nos exemplos, se a falta de autonomia num destes factores implica na ausência de autonomia no sistema. Por exemplo, se na avaliação não se der autonomia ao aprendente, pode-se, mesmo assim, falar de autonomia?

Já em Little (1991), propõe-se uma definição geral do que se trata “ser au-

1 Em inglês: “ability to take charge of one’s own learning”.

tónomo”, acompanhada pelas explicações específicas, que dizem respeito a uma capacidade do aprendente, manifestada tanto na forma de aprendizagem, quanto no modo da transferência do que foi aprendido:

Essentially, autonomy is a capacity - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts. (p. 4)

A definição que nos parece mais pertinente e que, por conseguinte, adoptaremos, é a proposta por Dickinson (1994), que considera a autonomia como a responsabilidade total do estudante pela tomada e implementação de decisões. Já uma situação de autonomia total, pressupõe que não haja nenhuma intervenção do professor, nem instrução ou materiais especialmente preparados.

This term describes the situation in which the learner is totally responsible for all the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions. In full autonomy there is no involvement of a ‘teacher’ or an instruction. And the learner is also independent of specially prepared materials. (p. 11)

Pela definição apresentada, temos uma ideia clara e precisa do que é a autonomia de aprendizagem e dos aspectos que a envolvem. Esclarece-se o seu alcance tanto no que se refere à pré-aprendizagem quanto à realização do processo de aprendizagem. Para além disso, também se explica o papel que desempenham o professor e os materiais didáticos num contexto autónomo.

Apesar de existirem exemplos de resultados bem-sucedidos, como aconteceu na *Summerhill School*, fundada em 1921 na Inglaterra (Neil, 1995) e na Escola da Ponte, fundada em 1976 em Portugal (Alves, 2002), cabe destacar que, em situações quotidianas do contexto escolar, raramente ocorrerão situações de autonomia total e que uma aprendizagem extremamente autónoma dificilmente será aceitável pela sociedade em geral.

No contexto chinês, o ensino-aprendizagem com alto grau de autonomia parece pouco privilegiado. Por um lado, na cultura chinesa, grandemente influenciada pela cultura confucionista, valoriza-se e privilegia-se muito o respeito, ou até a obediência, aos professores, considerados transmissores do saber e controladores da sala de aula. Por outro lado, questões de organização sócio-política (a existência do programa nacional e materiais didáticos uniformes exigidos pelo governo) fazem com que os alunos tenham poucas opções tanto da escolha do conteúdo quanto da forma de aprendizagem.

1.2. Justificação do tema

O presente trabalho tem como objectivo examinar os efeitos dos diferentes graus de autonomia sobre os resultados de aprendizagem de PLE por aprendentes chineses.

Para realizar a experiência, procurámos relacionar os diferentes graus de autonomia com a aprendizagem de um aspecto linguístico. Para efeitos do presente estudo, escolhemos a utilização de adjectivos qualificativos por ser este o tema central enquadrado na investigação de doutoramento da autora.

Para este trabalho, elegemos o género descritivo e seleccionámos a descrição dos queijos como tópico para testar os resultados da aprendizagem do adjectivo. À primeira vista, a escolha pode parecer inabitual. No entanto, é adequada pois verifica-se que a descrição dos queijos constitui uma temática que permite o uso de diversos adjectivos. Além disso, sendo os queijos um típico produto ocidental, a relativa baixa familiaridade dos aprendentes chineses com o assunto serviria para testar os efeitos reais da instrução em comparação com temas já bastante conhecidos, tais como a descrição física de pessoas.

2. Informantes e metodologia

Neste estudo, utilizamos como informantes doze alunas que frequentam o Curso de Mestrado em Português na Universidade de Macau, sendo todas da mesma faixa etária, entre 22 e 24 anos, e possuindo um nível de proficiência semelhante, entre B2 e C1 (QEQR), nível exigido pela universidade para o ingresso no Mestrado.

Como o propósito de testar os efeitos que os diferentes graus de autonomia exercem quanto aos resultados de aprendizagem, o processo metodológico foi dividido em três momentos. No primeiro momento, dividiram-se as informantes em três grupos. Todos os grupos receberam a mesma tarefa que consistia em descrever, em português, o sabor de vários tipos de queijos.

Uma empresa luso-brasileira de lacticínios vai colocar três novos queijos no mercado. Vai agora ter oportunidade de provar cada um deles e fazer um comentário quanto aos seus sabores. Tente dar o máximo possível de detalhes (quanto ao sabor, à textura, à consistência, ao formato e às razões por que gosta ou não deste queijo).

1. Queijo Mozzarella de búfala
2. Queijo Gorgonzola
3. Queijo Mascarpone

Em seguida, num segundo momento, cada grupo foi informado que teria quinze minutos para se preparar para a realização da tarefa. Foi neste momento que procurámos diferenciar os grupos, tentando garantir que tivessem níveis substancialmente diferentes de autonomia.

O primeiro grupo (Grupo 1) recebeu instruções com dois tipos de materiais preparados: um texto (*cf.* Anexo) e um vídeo. Neles são apresentados um total de dez tipos de queijos, tendo o texto e o vídeo o mesmo conteúdo. A escolha das duas formas de exposição de material foi feita para abranger os diferentes estilos de aprendizagem dos aprendentes. Durante o momento de instrução, o tempo de exposição aos materiais foi totalmente controlado pela professora, ou seja, as informantes somente tinham acesso aos materiais durante o momento de instrução e já não os podiam reler ou rever na etapa da realização da tarefa. Ao longo de todo o processo, as informantes não tiveram acesso a pesquisas adicionais, mas podiam usar dicionários. Para além disso, tanto a interação com a professora quanto a discussão entre informantes não eram permitidas, garantindo assim um baixo grau de autonomia.

O segundo grupo (Grupo 2), de autonomia moderada, recebeu os mesmos materiais que o primeiro grupo, tanto o texto quanto o vídeo. Contudo, de forma diferente do Grupo 1, durante todo o processo, as informantes tiveram liberdade para ler e ver os materiais da forma que desejassem, ou seja, podiam ter acesso a eles na ordem que quisessem e repetir os visionamentos e leituras. Tinham também a opção de ignorá-los. Autorizou-se, ainda, o acesso opcional a recursos adicionais pela Internet, bem como a interação com a professora e entre informantes.

Já o terceiro grupo (Grupo 3), de alto grau de autonomia, não recebeu nenhum material previamente preparado excepto os nomes e as imagens dos queijos. As informantes tinham total liberdade para consultar o que quisessem durante o processo de instrução. Autorizou-se, igualmente, o acesso opcional a recursos adicionais pela Internet, bem como a interação com a professora e entre informantes.

Na Figura 1, listam-se todos os oito elementos do processo metodológico. Os quatro primeiros referem-se a elementos da responsabilidade da professora enquanto os quatro finais dizem respeito à disponibilização de elementos às informantes.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Vídeo	√	√	×
Texto	√	√	×
Controlo do tempo de exposição do vídeo pela professora	√	×	×
Controlo do tempo de exposição do texto pela professora	√	×	×
Consulta dos dicionários	√	√	√
Pesquisas adicionais	×	√	√
Interação com professora	×	√	√
Discussão entre informantes	×	√	√

Figura 1. Comparação da autonomia dada a cada grupo

No contexto da experiência apresentada, não se pode falar de autonomia total se se entender que esta implica tanto a escolha do que vai ser aprendido como a forma da aprendizagem. Efectivamente, a escolha do conteúdo foi da responsabilidade da professora, já que coube a ela a escolha da tarefa. Os diferentes graus de autonomia situavam-se no nível da forma que os aprendentes utilizariam para adquirir as informações necessárias na realização da tarefa. Neste quesito, o Grupo 1 foi o menos autónomo, enquanto o Grupo 3 foi totalmente autónomo quanto à forma de aprendizagem.

Após a parte da instrução, no terceiro momento, procedeu-se à realização da tarefa. Na expectativa da obtenção de dados mais naturais e verdadeiros, as informantes realizaram a acção real da degustação dos queijos, possibilitando-lhes uma concentração maior nesta acção e livrando-as, de certo modo, de preocupações excessivas com os termos linguísticos. Além disso, para diversificar a descrição, a escolha dos queijos teve em consideração as características distintivas de cada tipo dos três queijos considerados na tarefa, tendo em conta o aspecto físico (sabor, formato, textura e consistência etc.).

Depois da degustação, realizou-se a etapa da descrição dos sabores através da elaboração de um texto escrito. O tempo disponibilizado para a realização da tarefa também foi quinze minutos para todos os três grupos.

Temos consciência de que existem limites no processo metodológico do presente estudo. Por um lado, devido ao tempo limitado para a sua realização e à dificuldade de encontrar alunos disponíveis do mesmo nível (inclusive, avançados), não nos foi possível realizar a presente experiência com um número maior de informantes. Ademais, poder-se-ia repetir algumas vezes a realização da experiência ao longo do tempo com o objectivo de verificar a precisão e a credibilidade dos resultados. Por outro lado, para uma melhor observação dos efeitos de diferentes graus de autonomia, poder-se-ia adicionar, ao presente estudo, um quarto grupo em que a tomada de todas as decisões (incluindo a escolha de queijos para a degustação) também fosse feita pelos informantes, garantindo um grau de autonomia mais elevado e mais próximo da “autonomia total” proposta por Dickinson (1994).

3. Análise dos resultados

Apesar dos limites existentes no processo metodológico do presente estudo, os resultados alcançados já se mostraram bastante reveladores. Em primeiro lugar, manifestou-se uma clara diferença no que diz respeito à ocorrência dos adjectivos usados em cada grupo na descrição dos queijos.

No caso do Grupo 1, de baixo grau de autonomia, notou-se uma tendência à reprodução do conteúdo do texto original. As informantes deste grupo utilizaram um total de 39 adjectivos. Com o propósito de comparar os adjectivos usados na descrição com os que ocorrem no texto, interessa-nos somente a questão da diver-

sidade dos adjectivos utilizados, ou seja, conhecer os adjectivos diferentes que aparecem nos textos. Desta forma, quando uma informante utiliza um adjectivo mais de uma vez, somente consideramos uma utilização. Além disso, não levamos em consideração as variações de género e número na contagem final. Assim, “duro”, “dura”, “duro” e “duras” são agrupados como apenas uma utilização de “duro”.

Como é normal em produções escritas deste tipo, com tempo reduzido, constatámos alguns desvios. Para efeitos de contagem, desvios ortográficos muito pequenos foram considerados “lapsos” e incluídos como utilizações efectivas do adjectivo. Encontrou-se, em alguns casos, o uso de palavras inexistentes no léxico português. Estas “criações” são motivadas por diversos factores tais como a sobregeneralização e a influência de outras línguas estrangeiras. Quando estes “neologismos” estavam claramente em posição no adjectivo, foram considerados na contagem geral.

Seguindo os critérios adoptados, o número total de adjectivos utilizados no Grupo 1 é de 19. Entre os 19 adjectivos diferentes, 10, ou seja, mais de metade dos adjectivos são repetições encontradas no texto de apresentação a que as informantes tiveram acesso na primeira etapa, conforme se vê na Figura 2.

Adjectivos ocorridos no texto original	Adjectivos não ocorridos no texto original
duro/suave/firme/perfeito/leve/redondo picante/intenso/cremoso/agridoce/	agradável/“antioso?"/doce/húmido/estranho especial/pequeno/salgado/forte

Figura 2. Adjectivos utilizados pelo Grupo 1

Quanto à descrição feita pelo Grupo 2, entre os 36 adjectivos usados, a diversidade foi bastante semelhante à do Grupo 1, ou seja, 20 adjectivos diferentes. No entanto, já se manifesta alguma libertação em relação ao texto original nesses 20 adjectivos usados, já que só um terço dos adjectivos foram reproduzidos do texto de apresentação. Veja-se a Figura 3.

Adjectivos ocorridos no texto original	Adjectivos não ocorridos no texto original
suave/redondo/cremoso/duro intenso/picante/perfeito	grosso/insosso/azedo/salgado/branco/verde/ pastoso acetoso/especial/doce/melhor/gorduroso/leiteiro

Figura 3. Adjectivos utilizados pelo Grupo 2

Já no caso do Grupo 3, com alto grau de autonomia, como não tinha acesso a nenhum material previamente preparado, ou seja, nem ao texto nem ao vídeo, não era possível a repetição dos adjectivos ocorridos no texto. No entanto, notamos que tanto o número total da utilização de adjectivos, que foi de 44, quanto a diversidade

do uso dos mesmos, de 32, foram maiores do que nos outros dois grupos. Neste caso, as informantes tinham uma liberdade total de escolher os adjectivos que queriam, já que não tinham o modelo do texto, conforme se observa na Figura 4.

leve / salgado / mastigável / duro / branco / chewy / “tesuro?” / redondo
 grave / forte / mau / azul / mole / ácido / amargo / picante / aceitável
 picante / fedorento / desconfortável / preto / duradouro

Figura 4. Adjectivos utilizados pelo Grupo 3

Em seguida, uma comparação entre o uso de adjectivos pelas informantes do mesmo grupo também foi revelador. Na Figura 5, manifestam-se todos os adjectivos usados por cada informante dos três grupos. Verificamos que no grupo menos autónomo (Grupo 1) existe uma uniformidade maior entre as descrições feitas pelas informantes. Ou seja, neste grupo, constata-se a utilização de um mesmo adjectivo por três ou até mesmo por todas as quatro integrantes do grupo. Convém lembrar que elas não tiveram contactos entre si. Mesmo assim, adjectivos como “intenso” e “cremoso” foram usados repetidas vezes, demonstrando a influência do texto de apresentação.

No que diz respeito ao Grupo 2, as repetições entre as informantes mostram-se um pouco menos evidentes. No entanto, semelhante ao Grupo 1, existe uma uniformidade entre as descrições das informantes. As repetições (“cremoso” e “intenso”, por exemplo) ocorrem em textos de três das quatro informantes e observam-se principalmente nos adjectivos ocorridos no texto de apresentação.

Já no Grupo 3, manifesta-se uma diferença notável em comparação com os outros dois grupos. Há menor uniformidade nas descrições feitas pelas informantes e estas ocorrem principalmente nos adjectivos básicos e mais frequentemente usados, como “leve” e “forte”.

	N. ^{o2}	Queijo Mozzarella	Queijo Gorgonzola	Queijo Mascarpone
Grupo 1	1	duro; suave; húmido; estranho; especial	salgado; forte	cremoso; suave; doce
	2	redondo; cremoso; suave; firme; perfeito	intenso; cremoso; estranho	cremoso; doce
	3	leve; agradável; cremoso; doce	intenso; picante; salgado	agradável; húmido; “antioso?”
	4	redondo; pequeno; forte; salgado; especial	intenso; estranho	cremoso;agridoce

2 Número de informante.

Grupo 2	1	suave; redondo; cremoso	intenso; salgado	cremoso; intenso; perfeito
	2	cremoso; grosso; in-sosso	picante; intenso; suave; cremoso	cremoso; doce; melhor
	3	azedo; doce; picante	intenso; picante; branco; verde	perfeito; gorduroso; melhor
	4	duro; suave	pastoso; acetoso; especial	doce; leiteiro; cremoso
Grupo 3	1	leve; salgado; mastigável	gravado; azul; forte	semelhante; leve; líquido
	2	leve; macio	forte; mau; azul	suave; doce; adequado
	3	redondo; duro; branco; chewy	mole; ácido; amargo; picante; aceitável	suave; macio; bom
	4	“tesuro?”; redondo; branco	picante; forte; fedorento; desconfortável; branco; preto; duradouro	sedoso; doce; delicado; branco; duradouro

Figura 5. Uniformidade entre as informantes do mesmo grupo

Com base numa análise mais pormenorizada relativamente à descrição feita pelo Grupo 3, ainda podemos descobrir algumas pistas interessantes:

1. Utilização da forma comparativa com outro tipo de queijo provado.

“Este queijo (Mozzarella de Búfala) é mais duro do que queijo Gorgonzola”.

“O sabor (do queijo Gorgonzola) é bem forte do que outros, com os fios azuis”.

Diferente dos outros dois grupos, que fazem descrições de cada tipo de queijo degustado sem relacionar um com os outros, o grupo mais autónomo tende quebrar a “estrutura fixa” e relacionar os queijos um aos outros.

2. Recurso a outra língua estrangeira dominada pelas informantes.

“(O queijo Mozzarella de Búfala)Tem uma textura *chewy*”.

Como não lhes foi apresentado um texto inicial em que constassem outros adjectivos que pudessem servir de modelo, nota-se uma tendência à activação dos pré-conhecimentos das informantes no caso de não conhecerem a palavra necessária. Recorre-se por vezes à utilização de uma palavra geralmente em língua inglesa, na esperança de que ela sirva e seja compreensível para exprimir o sentido esperado.

3. Informações adicionais não existentes na instrução da tarefa

(O queijo Gorgonzola)

- “Tem linhas da cor **azul**”.
- “O sabor é bem forte do que outros, com os fios **azuis**”.
- “A cor é **branco** e há alguns buracos **pretos** no queijo”.

Outro aspecto a salientar é o fornecimento de informações adicionais não propostas na instrução da tarefa. Além dos aspectos pedidos (sabor, textura, consistência e formato), constatámos também a descrição pela maioria das informantes do Grupo 3 da cor dos queijos. A descrição feita pelos Grupos 1 e 2, segue, entretanto, substancialmente, a estrutura do texto modelo.

4. Comentários críticos

“Acho que (o queijo Gorgonzola) não é muito aceitável pelos chineses”.

Por fim, com alto grau de autonomia, a descrição foi feita de forma menos condicionada e não se limitou à descrição física dos queijos. Observámos, inclusive, a ocorrência de um comentário crítico, em que a informante levanta uma hipótese, com utilização de uma estrutura mais complexa.

4. Reflexão

Mediante a realização da experiência apresentada, nota-se que os diferentes graus de autonomia que se dá aos aprendentes na apresentação de conteúdos parecem ter influências significativas nos resultados de aprendizagem de PLE dos adjetivos. Em jeito de resumo: o maior grau de autonomia parece incentivar a criatividade, o uso das estratégias comunicativas e de uma linguagem mais individualizada, enquanto o menor grau de autonomia parece favorecer a repetição, a uniformidade e provocar a preocupação com a correcção linguística.

A conclusão a que chegámos não parece afastar-se do senso comum. Ainda assim, na vida quotidiana do ensino de línguas, constata-se muitas vezes que os objectivos esperados não condizem com as práticas pedagógicas adoptadas. No entanto, seria extremamente importante termos consciência de que os graus de autonomia dados aos alunos precisam de ser condizentes com os resultados esperados e vice-versa. Quando tentamos condicionar o grupo em vários aspectos do ensino, não é de estranhar que os alunos manifestem produções mais uniformizadas e grande

número de repetições. Em contrapartida, se quisermos promover produções mais criativas e independentes, o ensino com maior grau de autonomia seria necessário.

Obviamente, os resultados positivos desta experiência devem ser vistos com precaução, pois ela precisa ser repetida com outros grupos para se confirmarem as conclusões. Além disso, não se devem generalizar as conclusões para todos os grupos de aprendentes, sem antes se realizarem experiências semelhantes adaptadas a cada nível. O que funciona bem com aprendentes de um nível relativamente avançado neste estudo pode não se repetir da mesma forma com iniciantes.

No contexto de ensino-aprendizagem de PLE aos alunos chineses, que é o contexto em que trabalhamos, a forma de ensino com alto grau de autonomia não parece ser privilegiada. Por um lado, para muitos professores, não se costuma considerar o ensino autônomo como um dos métodos mais simples nem práticos de se realizar. Por outro lado, privilegiam-se as visões estereotipadas sobre os aprendentes chineses em que a “passividade” e a “dependência” são salientadas. Consequentemente, criou-se a ideia de que um ensino mais autônomo não seria muito produtivo.

Para nós, professores de PLE, é sempre relevante reflectirmos e reconsiderarmos o que já foi feito anteriormente para não cairmos em estereótipos usuais. Provavelmente, não se costuma adoptar o ensino autônomo porque ninguém nunca adoptou connosco enquanto alunos. No entanto, não se deve ignorar o valor deste tipo de ensino somente pela dificuldade de sua realização e da falta de experiência que sentimos com ele. No contexto de ensino-aprendizagem de PLE, vale toda a pena gradualmente tentar promover esta aprendizagem que poderá potencialmente aumentar o grau de autonomia dos aprendentes.

Referências bibliográficas

- Alves, R. (2002). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus.
- Dickinson, L. (1994). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2006). Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. *European Centre for Modern Languages (ECML, Hrsrg.), Training teachers to use the European Language Portfolio*.
- Neil, A. S. (1995). *Summerhill School. A New view of childhood*. Nova Iorque: St. Martin's Griffin.
- Paiva, V. L. M. D. O. (2006). Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *Revista Linguagem & Ensino*, 9(1), 77-127.
- Pang, W. G. (2003). *Zizhu xuexi: Xue yu jiao de yuanli he celue* [Self-regulated learning: principles and educational applications]. Xangai: East China Normal University Press.
- Yu, W. S., Wang, Y., & Zhang, W. Z. (1999). *Rang xuesheng fahui zixue qianneng, rang ketang huan fa shengming huoli - Fujian sheng zhong xiaoxue “zhidao-zizhu xuexi” jiaogai shiyan yanjiu zongjie* [Desenvolver o potencial da aprendizagem autônoma dos alunos e animizar as aulas – Resumo de estudos sobre a revolução educacional (“Orientação – Aprendizagem Autônoma”) do ensino primário e secundário da província de Fujian]. In *Jiaoyu Yanjiu* [Estudos Educativos], 3, 58-63.

Anexo: texto preparado para a instrução

10 tipos de queijo de dar água na boca



Um viva ao queijo! Frio ou quente, em alguma receita ou como aperitivo, não há quem negue essa delícia. Mas você sabe diferenciar os tipos de queijo no mercado? Ou então, sabe escolher o certo para cada receita? O Top List desta semana selecionou 10 variedades do laticínio, para te apresentar e te dar água na boca.



1. Queijo Mozzarella de búfala

A mozzarella de búfala é feita com leite de búfala da Campânia, tem formato de esfera e é conservada na salmoura. Sua textura é cremosa e apresenta sabor suave e, de acordo com as instruções da categoria DOP, o ideal é consumi-la em temperatura ambiente, preferivelmente no dia em que for produzida.



2. Queijo Provolone

Um queijo proveniente da Itália, porém constantemente encontrado em mercados do Brasil. Com o seu sabor levemente picante e uma consistência mais firme, é ideal para derreter na churrasqueira.



3. Queijo Gorgonzola

O queijo de origem italiana é preparado com o leite de vaca. Sabor intenso e picante! Opte por comê-lo misturado com saladas de sabor suave ou então picado e puro.



4. Queijo Roquefort

O queijo de origem francesa é feito a partir do leite de ovelha. O sabor encorpado e um pouco picando combina perfeitamente sobre o medalhão da carne. Invista em preparar molhos com esta variedade.



5. Queijo Cottage

O cottage possui a consistência granulada, com textura heterogênea granulosa e cremosa. Foi levado pela cultura inglesa aos Estados Unidos, sendo hoje um dos mais consumidos. É ideal para receitas vinculadas a regimes, pois possui poucas calorias.



6. Queijo Mascarpone

O Mascarpone é de origem italiana. Sua textura extremamente cremosa e um leve toque agridoce, torna-o perfeito para combinar com doces. Se você estiver pensando em preparar uma torta de frutas vermelhas, experimente usá-lo como recheio.



7. Queijo Ricota

O queijo também de origem italiana possui um sabor extremamente suave. Combina perfeitamente com um sanduíche feito com pão de casca dura.



8. Queijo Prato

Vindo lá do sul de Minas, o queijo possui uma massa de consistência firme. Porém é utilizado muito em lanches, pois derrete facilmente. Também combina com embutidos de carne, quentes ou frios.



9. Queijo Parmesão

De origem italiana, com sabor picante e textura levemente cristalizada. Fica perfeito para acompanhar massas e para gratinar pratos.



10. Queijo Edam

O queijo de origem holandesa é produzido com leite pasteurizado de vaca, de massa semi-cozida e prensada. É ideal para o consumo puro, em tábuas de queijo. É possível saboreá-lo em muitas festas de queijos e vinhos, pois combina muito com a uva tipo Itália e vinho branco frutado.

PARTE 3

**DESENVOLVENDO MATERIAIS DIDÁTICOS:
NECESSIDADES, PROPOSTAS E LINHAS DE ORIENTAÇÃO**

O Consenso de Pequim e as Relações Sino-angolanas: materiais didáticos para o Futuro

Luís Filipe Pestana*

Resumo

Desde 1983 que a República Popular da China (RPC) estabeleceu relações diplomáticas com a República de Angola. Contudo, o interesse da China por este país africano data dos anos 50 do século XX. A guerra civil que assolou o território angolano dificultou o acesso de Pequim aos vastos recursos naturais de Angola, algo que só ganhou forma a partir de 2002. Esta entrada em Angola por meio de empréstimos concessionais e da construção de infra-estruturas tornou-se possível graças à menor influência norte-americana em África. O consenso de Washington e as instituições de Bretton Woods não tiveram a capacidade de cooptar o apoio dos novos Estados saídos da era colonial. As suas normas e regras que em muito condicionaram o desenvolvimento de vários países africanos, nomeadamente Angola, possibilitaram um aumento da influência chinesa através dos seus pacotes financeiros sem condicionantes políticos associados. O consenso de Pequim passou a fazer parte da forma como a China actua pragmaticamente no panorama externo, algo que influencia as suas relações com Angola.

Para Luanda, a presidência de João Lourenço representa uma nova etapa para as relações sino-angolanas. À medida que procura novas formas de financiamento, Angola não deixará de lado a relação estreita que mantém com a RPC na era da Iniciativa Faixa e Rota. Tal realidade irá também obrigar as instituições de ensino superior chinesas a adaptar-se às necessidades de um mercado de trabalho que exige materiais didáticos em português dedicados a áreas de interesse estratégico para o país.

Palavras-chave: *consenso de Pequim; Angola mode; relações sino-angolanas; materiais didáticos de PLE*

* Maxdo College da Universidade Normal de Pequim.

1. Introdução

A República Popular da China (RPC) e Angola celebraram em 2018 os 35 anos do estabelecimento de relações diplomáticas (Pereira, 2018). Ainda que os dois povos tivessem mantido contactos desde os anos 50 do século XX, as circunstâncias políticas impediram um maior entrosamento entre ambos os Estados após a independência angolana em 1975. Depois do final da guerra civil de Angola (2002), os laços político-económicos entraram numa nova etapa. Estas relações, que muitas vezes são usadas como exemplo do benefício mútuo entre os Estados, tiveram, no entanto, momentos muito distintos e que obrigaram Pequim a adaptar as suas políticas. Muitas destas mudanças deveram-se igualmente aos câmbios sociais e económicos sentidos no Império do Meio a partir de 1978 com a chegada de Deng Xiaoping ao poder. As crescentes necessidades do tecido industrial chinês forçaram os líderes da República Popular da China (RPC) a repensar a sua estratégia internacional. O Japão acabou por ser a inspiração para essa alteração na abordagem aos parceiros externos da China: a normalização das relações sino-japonesas em 1972 (Kawashima, 2017) abriu caminho a uma série de acordos entre Tóquio e Pequim assentes na conjuntura da época.

Os nipónicos encontravam-se numa fase de ascensão económica. Para que esse progresso e desenvolvimento perdurasse durante décadas, o governo japonês viu-se obrigado a procurar recursos no exterior para alimentar o seu tecido industrial. A questão das matérias-primas foi sempre um dos grandes entraves ao envolvimento nipónico. Décadas antes, o imperialismo da era Showa tinha tido por base, para além de outros fatores, a escassez de petróleo, algodão, entre outros. Sugihara (2004, p. 17) afirma que o aumento do consumo de petróleo no final dos anos 30 esteve na base da decisão de expandir o império japonês até ao Sudeste Asiático, região rica em recursos com destaque para o petróleo do Bornéu. Numa época de paz em que o país procurava alcançar uma imagem positiva junto dos demais Estados, Tóquio aproximou-se de Pequim, tendo em vista a obtenção de acordos que fossem favoráveis ao seu progresso, sem descurar a vontade de se apresentar como um país pacífico na senda internacional.

A RPC, ao contrário daquilo que muitos pensam, é um grande produtor de petróleo e os campos de Daqing possuem vastas reservas que foram fundamentais nos primeiros passos do seu desenvolvimento. Assim, o Japão firmou diversos acordos com o governo chinês, em que concedia empréstimos com baixas taxas de juro e equipamento industrial a ser pago através do envio de petróleo para solo nipónico (Brautigam, 2009, pp. 48-49).

Esta prática acabou por ser a base para a forma como a China lida com os seus parceiros da África Subsaariana, num modelo que ficou conhecido como *Angola Mode*. Contudo, a ascensão do papel da China a nível global também adveio de uma fragilização do posicionamento dos Estados Unidos da América (EUA) em várias áreas do mundo, com destaque para África.

2. Pequim e Washington: consensos em confronto

Entre os anos 50 e o final da década de 80 do século XX, os EUA e as suas duas instituições financeiras, isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), lideraram diversos projetos de reestruturação financeira à escala global com diferentes resultados. Sob a égide de Robert McNamara, os programas de ajustamento estrutural (PAE) não eram concebidos tendo em consideração as situações político-financeiras de cada país. Essa rigidez permitiu a John Williamson elencar dez elementos comuns a qualquer dos PAE: imposição de disciplina fiscal; reforma fiscal; liberalização das taxas de juro; aumento dos gastos na saúde e na educação; assegurar os direitos de propriedade; privatização de empresas estatais; desregulação dos mercados; adopção de taxas de câmbio competitivas; eliminação de barreiras comerciais; e remoção de barreiras ao investimento externo (Halper, 2010, p. 57). De acordo com Williamson (1990, p. 5), tratam-se de mecanismos de liberalização económica que Washington activamente defendia através das instituições de Bretton Woods, para além da existência de um consenso em torno dos mesmos. No entanto, os efeitos destas políticas acabaram por ter consequências nefastas em diversas economias. Moçambique, hoje um importante parceiro da China ao nível dos recursos madeireiros, procurou nos anos 80 do século XX abrir o seu mercado de castanha de caju. Halper (2010, pp. 59-60) afirma que a ideia era criar condições para que a indústria do caju se tornasse competitiva, tendo em vista um aumento na sua exportação. Infelizmente, as políticas impostas pelo FMI para conceder um empréstimo acabaram por levar ao desemprego de milhares de pessoas envolvidas neste sector. Como agravante, o FMI não teve em consideração que Moçambique tinha grandes debilidades infra-estruturais que impediram a criação de uma rede eficaz de exportação de caju: estradas, linhas-de-ferro, portos, etc. Também não levou em linha de conta que Moçambique encontrava-se num período de guerra civil (1977-1992), o que dificultou a concretização deste programa.

A falta de consciência daquilo que África realmente necessitava apenas agravou as circunstâncias. Nos primeiros anos após o fim do domínio colonial, o Ocidente ofereceu o seu auxílio financeiro aos Estados recém-criados. A crise petrolífera de 1979 fez com que esta relação de dependência apenas se agravasse: diversos Estados africanos, incluindo Angola e Moçambique, declararam *default* financeiro ao verem-se incapazes de cumprir os seus compromissos junto dos credores internacionais. Assim, os anos 80 foram marcados pelo reforço das políticas iniciadas nas duas décadas anteriores. De acordo com Moyo:

By the end of the 1980's, emerging – market countries' debt was at least US\$1 trillion, and the cost of servicing these obligations colossal. Indeed, the cost became so substantial that it eventually dwarfed foreign aid going into poor countries – leading to a net reverse flow from poor countries to rich to the tune of US\$15 billion every year between 1987 and 1989. (Moyo, 2010, p. 22)

Os próprios *media* distorceram muitos dos factos associados a estes programas. O caso da Argentina é bastante paradigmático. Outrora um dos países mais desenvolvidos da América Latina, o governo de Buenos Aires solicitou ajuda ao FMI no final dos anos 90 para enfrentar os graves problemas financeiros do país. Apesar de muitas das questões não terem tido origem na intervenção do FMI, muito daquilo que foi noticiado naquela época indicava o contrário, levando o povo argentino a acreditar que o auxílio de Washington apenas tinha piorado uma situação já de si periclitante (Williamson, 2004, p. 6).

O consenso de Pequim é uma expressão criada por Joshua Cooper Ramo (2004). Segundo este autor britânico, trata-se de uma alternativa ao modelo de desenvolvimento ocidental em que cada Estado consegue proteger os seus objetivos estratégicos através da sua integração na ordem internacional e sem depender dos países líderes dessa mesma ordem. Este consenso, tal como foi definido por Ramo, incorpora três teoremas. O primeiro teorema evidencia a importância da inovação tecnológica para a sociedade. Tal pode ser testemunhado desde o uso de aplicações móveis para efectuar pagamentos (como o WeChat ou o Alipay) à forma como a RPC procura ajudar o continente africano com as suas descobertas tecnológicas (como na área da agricultura). O segundo teorema está relacionado com o caos social, ou seja, com a ideia de que a utilização de medidores económicos como o PIB *per capita* têm pouca relevância para sociedades que enfrentam uma miríade de desafios que as obrigam a olhar para factores como a igualdade, a qualidade de vida e o modelo de desenvolvimento usado. Finalmente, o terceiro teorema estipula que cada país terá capacidade de lutar pela sua auto-determinação política sem se deixar subjugar pela vontade das grandes potências (Ramo, 2004).

Em suma, o consenso de Pequim não obriga os Estados a seguirem regras político-financeiras duras e abre a possibilidade de cada Estado não ficar aprisionado por obrigações difíceis de cumprir e que destroem qualquer possibilidade de promover o desenvolvimento de sociedades necessitadas dos bens mais básicos. Partindo destes pressupostos, é possível analisar a forma como a RPC tem alcançado importantes vitórias do ponto de vista diplomático em África e que têm um profundo impacto no panorama internacional. A vertente pragmática chinesa, que foi substituindo uma perspectiva mais ideológica da sua política externa, encontra-se alicerçada neste conceito, em especial, quando os contactos são com África.

3. Relações sino-africanas: contextualização histórica

A entrada da RPC no continente africano, em particular na região Sub-saariana, pode ser vista como surpreendente: o país tinha enfrentado longos anos de guerra¹

1 Primeiro contra o Japão, tendo sido posteriormente devastado pela guerra civil (1945-1949).

e não se apresentava em condições de oferecer ajuda económica a outros Estados. No entanto, Mao Zedong entendeu que seria fundamental para a imagem do país contribuir de alguma forma para o alastrar do comunismo no mundo. Partindo deste pressuposto, os movimentos de libertação africanos avizinham-se como terreno fértil para o disseminar desta ideologia. É necessário notar que esta fase coincidiu com os esforços da China em tornar-se uma referência a nível mundial através do movimento dos não-alinhados. Zhou En-lai, aquando das negociações com a Índia por causa do Tibete, apresentou os “Cinco Princípios da Coexistência Pacífica”: respeito mútuo pela soberania e integridade territorial; não-agressão mútua; não-interferência nos assuntos internos do Estado; igualdade e benefício mútuos; coexistência pacífica. Estes princípios, declarados em 1954, deram a força necessária para que a RPC fizesse parte da conferência de Bandung (1955). Este grande encontro liderado por Achmed Sukarno, Jawaharlal Nehru e Gamal Abdel Nasser, e que contou com a presença de diversos líderes africanos, viu a adopção da coexistência pacífica como um dos pilares dos não-alinhados (Brautigam, 2009, p. 30).

Em 1956, Mao reforçou a posição chinesa face à realidade da Guerra Fria com a teoria “Três Mundos”². A China começou, então, uma inevitável aproximação a África. Após o estabelecimento de relações diplomáticas com o Egito (1956), seguiu-se um primeiro empréstimo (\$25 milhões) à Guiné-Conacri de Sekou Touré. Tal apoio foi seguido por semelhantes acções junto de líderes socialistas da África Ocidental, como Modibo Keita (Mali) e Kwame Nkrumah (Gana) (Alden, 2009, pp. 9-10). No entanto, a questão ideológica não resume a forma como a China abordava (e aborda) África e, com o tempo, essa vertente mais pragmática e assente em objetivos políticos foi ganhando preponderância. Para começar, do ponto de vista geoestratégico, a política de “Uma China” é um dos pressupostos a respeitar por todos os Estados que pretendam estabelecer relações diplomáticas com o Império do Meio. Trata-se de um esforço que descredibiliza a posição internacional de Taiwan e que reforça o posicionamento de Pequim, não só a nível bilateral como multilateral. Na Assembleia Geral das Nações Unidas ou no Conselho dos Direitos Humanos, a RPC tem vindo a ganhar peso desde os anos 90, conseguindo fazer passar as suas resoluções graças ao apoio dos Estados africanos (Pestana, 2013, pp. 49-52).

A política de “Uma China”, aliada à tentativa de distanciamento face às potências da Guerra Fria, fez com que Pequim alcançasse uma imagem positiva junto dos seus parceiros subsaarianos. Além disso, a RPC sempre demonstrou ter vontade de tratar todos os Estados de forma igualitária, independentemente da

2 O primeiro mundo era representado pelas duas superpotências da época (Estados Unidos e União Soviética); o segundo era composto por outros países industrializados, como os Estados europeus, Japão ou Canadá; e o terceiro mundo era composto pelos Estados pós-coloniais de África, Ásia e América Latina.

sua dimensão. Como iremos ver adiante, o Fórum para a Cooperação China-África (FOCAC) não é apenas uma oportunidade para promover acordos multilaterais, mas também permite à China lidar a nível bilateral com cada um dos seus parceiros.

Este pragmatismo ganhou forma a partir dos anos 80 com a abertura económica chinesa. As reformas internas do país tiveram como consequência um maior envolvimento chinês no hemisfério Sul. De entre as várias iniciativas da época, Zhao Ziyang deu início à (hoje) tradição de os líderes chineses visitarem diversos Estados africanos anualmente. Decorria o ano de 1982 e Zhao iniciou o seu périplo como forma de promover a Cooperação Sul-Sul. Nessa viagem, o primeiro-ministro proclamou quatro princípios que ainda hoje estão na base da política externa chinesa: igualdade de benefício mútuo; ênfase dos resultados práticos; diversidade dos meios; e desenvolvimento mútuo (Brautigam, 2009, p. 52; Cheru & Obi, 2010, p. 56).

Nada espelha melhor esta realidade do que o *Angola Mode*, um sistema derivado da experiência japonesa na China dos anos 70 do século XX e que a RPC replicou um pouco por todo o mundo.

O nome deriva da forma como a China tem alimentado o seu sector secundário ao longo dos últimos 40 anos e difere muito da prática dos países ocidentais. Em primeiro lugar, a ajuda externa chinesa em África é muito diminuta em comparação com a dos EUA, Alemanha, Reino Unido, Japão, França e Turquia (Kintano, 2018). Na verdade, a maioria dos fluxos de dinheiro são empréstimos com baixas taxas de juro concedidos a estes países sem qualquer compromisso político (exceptuando a aceitação da política de “Uma China”). Por outras palavras, e ao contrário daquilo que é comum no Ocidente, Pequim não exige reformas ou reestruturações financeiras para conceder os seus empréstimos. Aquilo que a RPC propõe é que o empréstimo seja pago através da exportação para a China de matérias-primas. O mesmo método é aplicado à construção de infra-estruturas com o aval do governo chinês. África foi, por diversos motivos, um continente varrido por conflitos armados que deixaram um rasto de destruição difícil de recuperar. Necessitados de uma reconstrução profunda, muitos destes novos Estados procuraram financiamento junto do Ocidente. Contudo, as condições impostas por Bretton Woods revelaram-se proibitivas para povos incapazes de corresponder às exigências ocidentais. A China, como tal, tornou-se numa ajuda preciosa para aqueles que procuraram uma saída rápida destes problemas. Em muitos casos, a intervenção é feita através da construção de infra-estruturas como hospitais, escolas ou linhas férreas nos territórios em causa, cultivando uma imagem muito positiva do governo chinês. Alden e Alves (2009, p. 18) apontavam que há dez anos a RPC encontrava-se a financiar dez projetos hidroelétricos e que estava a reconstruir ou a construir um total de 2900 km de linhas férreas. Este compromisso de contribuir para a melhoria dos alicerces necessários a ter economias competitivas perdura até hoje, algo que pode ser observado nas cimeiras do FOCAC que são realizadas a cada três anos.

A vontade de estar presente em grandes fóruns multilaterais, para aumentar o diálogo entre aqueles que se encontram dispostos a negociar, fez com que a China fosse mais além das instituições já existentes, como são os casos das Nações Unidas e da Organização Mundial do Comércio. O FOCAC trata-se de um encontro ao mais alto nível que conta com a presença dos chefes de Estado e de governo da RPC e dos Estados africanos, e que se realiza a cada três anos desde 2000. Na primeira conferência do FOCAC, Jiang Zemin e 44 representantes de Estados africanos encontraram-se em Pequim dando os primeiros passos na promoção da Cooperação Sul-Sul, do benefício mútuo e da promoção do diálogo político e económico em prol do desenvolvimento comum (Brautigam, 2009, p. 77).

A cada nova edição do FOCAC, os objetivos têm vindo a ser cada vez mais ambiciosos. Em 2003, foi aprovado o Plano de Ação de Adis Abeba para o triénio 2004-2006. Das medidas mais relevantes a retirar deste plano, é preciso destacar o cancelamento de dívidas dos 31 países mais pobres do continente. Do ponto de vista chinês, as dívidas acumuladas por estes Estados são o maior entrave ao seu desenvolvimento, impedindo qualquer tentativa de assegurar um futuro melhor para qualquer um destes. Nesse encontro, o primeiro-ministro Wen Jiabao também comprometeu a China em participar mais nas missões de paz das Nações Unidas. Segundo Ampiah e Naidu (2008, pp. 27-28), em maio de 2007 havia cerca de 1800 *peacekeepers*, observadores e polícias chineses inseridos em missões de paz no continente africano.

Na cimeira do FOCAC de 2006, 48 Estados encontraram-se na China e assinaram o Plano de Ação de Pequim. Este plano, que cobria o período entre 2007-2009, reforçou o compromisso de promover o desenvolvimento humano e infra-estrutural e a assistência técnica em diversas áreas como, por exemplo, a construção de hospitais e escolas, centros de tecnologia agrícola, e a injeção de \$37.5 milhões na campanha anti-malária (Jansson, 2009, p. 1). O então presidente Hu Jintao anunciou o estabelecimento do Fundo para o Desenvolvimento China-África com um capital inicial de \$ 1 mil milhões (Grimm & Schikerling, 2013).

As cimeiras de 2012 e 2015 foram as primeiras em que Xi Jinping participou enquanto líder máximo da RPC. Durante esse período, a China prosseguiu a sua missão de modernizar a sua indústria e transitar para a área das novas tecnologias. Para África, isso significou que o envolvimento chinês no continente iria ser redobrado, a começar pelo valor do investimento na região (\$20 mil milhões) (Kai, 2016), sendo que metade desse valor já tinha sido distribuído até ao fim de 2013. Na cimeira de Joanesburgo, em 2015, houve um grande enfoque no processo de modernização africano, em especial, nas seguintes áreas: indústria, agricultura, infra-estruturas, finanças, desenvolvimento verde, comércio e investimento, diminuição da pobreza e segurança social, intercâmbio de pessoas e paz e segurança. Naquela ocasião, ficou acordado que a China iria desembolsar cerca de \$60 mil milhões para implementar estas iniciativas (Kai, 2016). De acordo

com o presidente Xi, estas áreas são as mais débeis dos países africanos e os seus maiores entraves ao desenvolvimento. No final, o presidente chinês deixou em aberto a possibilidade de a China dar uma importante ajuda ao desenvolvimento industrial africano, garantindo que este será sustentável. De igual importância e de acordo com a agência noticiosa Xinhua (2018), “a relação China-África foi elevada para uma parceria cooperativa estratégica abrangente”.

O objetivo de tornar África num continente industrializado pressupõe a formação de quadros especializados e de infra-estruturas dedicadas ao sector secundário. Assim, o FOCAC de 2015 deu a conhecer ao mundo a vontade de a China criar parques industriais, formar 200 quadros técnicos e criar 400 mil vagas na RPC para a formação de pessoal interessado neste sector. Tal como os pressupostos do consenso de Pequim, a experimentação tem um papel crucial neste progresso. Por exemplo, a China ofereceu a possibilidade de utilizar técnicas agrícolas experimentais em 100 aldeias africanas (FOCAC, 2015). Finalmente, a RPC expôs o desejo de construir cinco centros culturais e de oferecer bolsas de estudos a estudantes africanos³.

Na última cimeira, organizada em 2018 em Pequim, os compromissos mantiveram-se inalterados, incluindo \$60 mil milhões (Li, 2018) para fomentar o progresso industrial e agrícola. No entanto, a Iniciativa Faixa e Rota veio trazer grandes alterações às relações sino-africanas, uma vez que se trata de um projeto à escala global em que a China pretende incluir todos os actores disponíveis. Nesse sentido, a cooperação com a União Africana deverá passar, uma vez mais, pela construção de infra-estruturas, desta feita com o apoio financeiro do Banco Asiático de Investimento de Infra-Estruturas, o Novo Banco de Desenvolvimento e o Fundo Rota da Seda. Os intercâmbios de pessoas também deverão fazer parte do quadro da Iniciativa Faixa e Rota, assim como todas as iniciativas relacionadas com segurança transnacional. Dos grandes projetos infra-estruturais em África que se encontram diretamente ligados à Faixa e Rotas, a linha férrea Nairobi-Mombassa no Quênia surge em grande destaque. Ligando a capital queniana a um dos portos africanos mais importantes do oceano Índico, este caminho-de-ferro, faturado em \$3,6 mil milhões, foi inaugurado em 2018 e permite uma ligação em menos de 5 horas, a \$10 por bilhete, um valor dentro das possibilidades da classe média local. Também irá contribuir para melhorar o fluxo de mercadorias no país por ter a capacidade de movimentar 40% da carga despachada no porto de Nairobi (Pearce-Higgins, 2019).

A área das novas tecnologias também se encontra em evidência e em linha com os pressupostos defendidos na última cimeira do FOCAC. Em 2017, o fabricante de telemóveis chinês Transsion conseguiu ultrapassar a Samsung como

3 Desde 1956 que a RPC recebe estudantes africanos. Nesse ano, apenas quatro egípcios chegaram ao país para prosseguir os seus estudos. Li (2018) indica que em 2016 havia 61,594 estudantes africanos na China, um aumento que coincide com a promoção do FOCAC desde 2000.

principal empresa de comunicação móvel no continente africano. Parte deste êxito deve-se à forma como os seus produtos estão adaptados ao mercado local. Segundo Dahir (2018), os produtos incluem várias entradas para cartões SIM, uma bateria de longa duração (devido aos problemas de electrificação em África), câmara fotográfica adaptada a tons de pele mais escuros e interface em suaíli e amárico, adequando-se aos desígnios de um cidadão comum da África Oriental.

Podemos concluir que o FOCAC é um dos grandes instrumentos usados pela China nas relações com os seus parceiros africanos. Para além de todo o contributo ao desenvolvimento, Pequim tem vindo a reforçar a sua posição a nível mundial face a Taiwan. Prova disso mesmo, foi a inclusão de três novos países na última cimeira do FOCAC: Gâmbia, São Tomé e Príncipe e Burkina Faso. Todo este desenrolar de acontecimentos foi acompanhado, como foi referido anteriormente, por uma crescente interdependência das relações sino-africanas. Segundo dados da *China Africa Research Initiative* (2019), da Universidade Johns Hopkins, a China concedeu a África \$143 mil milhões entre 2000 e 2017, sendo que Angola recebeu quase \$42 mil milhões nesse mesmo período de tempo. Em 2014, o comércio sino-africano atingiu o seu máximo (\$215 mil milhões), tendo sofrido uma quebra em 2016 para cerca de \$128 mil milhões. Tal deveu-se a uma quebra nos preços das mercadorias que influenciou negativamente o valor das exportações africanas para a China. Mais uma vez, o maior exportador africano para a China é Angola (graças ao petróleo), seguida pela África do Sul e a República do Congo. Até ao final de 2016 havia mais de 200 mil trabalhadores chineses em África. Foram concedidos, igualmente, \$2.45 mil milhões em ajuda externa.

3.1. Relações sino-angolanas: contexto histórico e situação atual

O envolvimento chinês em Angola data dos anos 50 do século XX. Naquela época, a capacidade da RPC em envolver-se no país encontrava-se diminuída, pois os EUA e a União Soviética tinham uma forte presença junto dos movimentos de libertação. Outra razão que justifica esta dificuldade prende-se com o clima de conflito que assolava a então colónia portuguesa. A guerra colonial que se seguiu deu pouca margem de manobra a Pequim para apoiar qualquer dos grupos armados envolvidos. Assim, o presidente Mao Zedong optou por manter em aberto o apoio aos três principais movimentos de libertação: Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) e Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA). A dinâmica deste apoio tripartido deveu-se a razões estratégicas, uma vez que Pequim pretendia manter em aberto a possibilidade de qualquer um dos movimentos chegar ao poder. Apesar de ter havido treino militar e fornecimento de armas a membros do MPLA, a China afastou-se deste movimento uma vez que tinha maiores contactos com os soviéticos e os cubanos.

As relações com estes países comunistas encontravam-se numa fase de gran-

de tensão e Pequim tentou distanciar-se da sua esfera de influência. Em 1963, a UNITA e o FNLA foram reconhecidos pela Organização da Unidade Africana (OUA)⁴, levando a China a aproximar-se destes movimentos. O primeiro encontro entre a RPC e Holden Roberto ocorreu nesse mesmo ano. No ano seguinte, Jonas Savimbi teve um encontro com Zhou En-lai e Mao Zedong. Em 1965, Savimbi regressou a Pequim, estabelecendo diversos acordos destinados a financiar o seu movimento e a receber treino militar de guerrilha na China. Contudo, os contactos com a UNITA acabaram por não ser significativos e a RPC voltou as suas atenções para o FNLA e o seu líder, Holden Roberto. Esta demonstração de pragmatismo chinês deveu-se a duas razões: em primeiro lugar, a RPC e os EUA haviam normalizado as suas relações diplomáticas em 1973. Por sua vez, o FNLA tinha uma base de operações no Zaire, país com quem os americanos tinham relações diplomáticas fortes. Finalmente, o presidente tanzaniano, Julius Nyerere, estava preocupado com o afastamento do MPLA no leste de Angola. Esse vazio poderia facilitar a passagem de tropas portuguesas para Moçambique, levando ao enfraquecimento da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) (Pestana, 2013, pp. 177-180). Como tal, a reconciliação com o Zaire e o fortalecimento da relação com o FNLA pareciam lógicos aos olhos de Pequim.

Contudo, como hoje se sabe, o optimismo em torno do FNLA foi claramente exagerado. Com o 25 de abril de 1974, o MPLA viria a ganhar preponderância e venceria a luta pelo poder. A 11 de novembro de 1975 foi declarada a independência do país, sendo que o MPLA alcançaria o poder em 1976. A RPC, assim, havia fracassado nos seus intentos de ter no poder movimentos com quem mantinha contactos aproximados. Tal situação chegou a ser embaraçosa, uma vez que na guerra civil subsequente, tanto o FNLA como a UNITA receberam apoio militar direto do regime de *apartheid* sul-africano (Ampiah & Naidu, 2008, p. 109). No contexto da Guerra Fria, a África do Sul era vista pelos EUA como uma importante bloqueio ao avanço do comunismo na África Austral. O próprio envolvimento americano no conflito angolano acabou por arrastar os sul-africanos para a contenda, dada a presença no poder do MPLA. O apoio chinês, ao ver-se associado a um regime racista e segregacionista como era o sul-africano, obrigou a alta esfera chinesa a repensar a sua postura em Angola.

É preciso lembrar que a abertura económica chinesa, no final dos anos 70 e no começo dos anos 80, conduziu a um investimento maior numa política externa mais ativa em praticamente todo o planeta. Contudo, Pequim retraiu-se em relação a África por duas razões: primeira, os resultados económicos do continente estavam aquém daquilo que era esperado; e segunda, os líderes chineses consideravam crucial uma maior aproximação a Estados mais desenvolvidos. Ainda assim, a mudança de conjuntura levou ao estabelecimento de laços diplomáticos

4 Antecessora da atual União Africana (UA).

com Luanda (1983), abrindo caminho a uma nova era das relações com o MPLA (Pestana, 2013, p. 183). Do ponto de vista da RPC, era fundamental manter boas relações com Estados que teriam o potencial de contribuir para o seu desenvolvimento. Angola, com as suas vastas reservas de petróleo e com um potencial agrícola extraordinário, deveriam fazer parte dos planos do Partido Comunista Chinês (PCC). A Cooperação Sul-Sul tornara-se num dos pilares da política externa chinesa na busca por um caminho que se distanciasse das superpotências da época. Para Luanda, tratava-se de uma forma simples e prática de não depender tanto de Moscovo, processo que ficou vincado quando Angola lhe viu negada a entrada no Conselho para a Assistência Económica Mútua (COMECON) em 1981 (Taylor, 2006, p. 87).

Em certo sentido, o caos da guerra civil e a má performance da economia angolana durante os anos 80 fizeram com que a China se envolvesse pouco naquele país. Não se trata de algo exclusivo de Angola. De um modo geral, a situação económica africana encontrava-se em mau estado e a RPC não via o potencial retorno que pudesse retirar daquela parte do mundo. Como consequência direta disso mesmo, os chineses procuraram aproximar-se de outras economias mais estáveis e lucrativas. As relações sino-angolanas registaram poucos momentos dignos de nota no período que se estendeu até 2002: em 1984 foi firmado o primeiro acordo comercial entre os dois países e em 1988 foi criada a Comissão Económica e de Comércio Conjunta (Campos & Vines, 2008, p. 3). Estas iniciativas ditaram o afastamento chinês face à UNITA de Savimbi e reforçaram a legitimidade do governo do MPLA. Em 1988, José Eduardo dos Santos realizou a sua primeira visita a Pequim (Taylor, 2006, p. 87), mas as relações sino-angolanas só entraram numa fase mais produtiva a partir de 2002.

Ao fim de 40 anos de conflito armado, Angola chegava ao tão aguardado momento da paz. A morte de Savimbi tinha acelerado o final do conflito e havia chegado o momento de dar início ao processo de reconstrução do país. Como seria de esperar, Luanda procurou financiar-se junto do FMI e do Banco Mundial e, como consequência, foram impostas condições para a concessão desses empréstimos. Entre 1995 e 2004, pelo menos quatro programas de ajustamento do FMI foram negociados que incluíam condições difíceis de cumprir: controlo fiscal e das despesas públicas e maior transparência em torno das receitas petrolíferas. Luanda viu-se incapaz de cumprir a sua parte e acabou por não receber os fundos que seriam destinados à reconstrução do país. Em 2001, Angola procurou mais uma vez receber ajuda do FMI, mas o arrastar das negociações acabou por conduzir ao fim dos programas de ajustamento em 2004 (Pestana, 2013, pp. 197-199). É preciso notar que José Eduardo dos Santos talvez não estivesse interessado em seguir as reformas propostas pelo Clube de Paris, pois conduziriam à maior abertura política. Do seu ponto de vista, tal poderia colocar em causa a posição do MPLA, uma vez que se tratavam de reformas que aumentariam a contestação

(quer partidária, quer da imprensa) e a oposição ao seu governo. Como agravante, tais reformas arriscariam a reconstrução do país e, em última análise, a paz no território, a que se junta o desejo do regime em manter um pulso firme sobre os recursos controlados por si.

As circunstâncias da época tornaram viável a entrada “triumfal” da China: a 21 de março de 2004, o Eximbank chinês concedeu uma linha de crédito de \$2 mil milhões (Ampiah & Naidu, 2008, p. 108) a ser paga com petróleo por um período de 17 anos (Brautigam, 2009, p. 275). As linhas de crédito do Eximbank prosseguiram nos anos seguintes: nos primeiros 35 anos das relações diplomáticas sino-angolanas, estima-se que mais \$60 mil milhões em empréstimos foram concedidos a Luanda (*Ponto Final*, 2018). Cui Aimin, embaixador chinês em Angola, afirmou que se tratou do melhor momento das relações entre os dois países. No final de 2016 foram assinados 48 acordos de investimento, totalizando \$1.2 mil milhões (Figueiredo, 2018). As trocas comerciais também foram afetadas pelos maiores contactos entre Angola e China. Em 2002, o comércio bilateral ainda era diminuto, chegando a cerca de \$ 1 mil milhões. Em 2005, esse valor já chegava a \$6.9 mil milhões e alcançou o valor de \$25.3 mil milhões em 2008 (Pestana, 2013, p. 203). Dados mais recentes indicam que o comércio sino-angolano terá ultrapassado a barreira dos \$26 mil milhões e que se perspectiva um crescimento nos próximos anos (Angop, 2019).

Para além do aumento verificado no comércio, a presença de empresas chinesas em Angola fez com o número de trabalhadores chineses também tenha aumentado, ainda que, entre 2015 e 2017, cerca de 250 mil chineses tenham abandonado o país devido à crise económica (*Angonotícias*, 2018). Tendo em vista facilitar a circulação de pessoas entre os dois países, em janeiro de 2018, Luanda e Pequim chegaram a acordo para agilizar o processo de renovação de vistos (*Angop*, 2018). É preciso notar que a chegada ao poder de João Lourenço abre caminho a uma nova era das relações sino-angolanas. O presidente Lourenço tem vindo a encetar reformas internas que alteraram completamente o pano de fundo do Estado. A abordagem feita à família dos Santos e à SONANGOL promete ter novos capítulos e isso deixará Pequim preocupada, pois a estabilidade é algo prezado pelas autoridades chinesas. No entanto, em janeiro de 2018, o MNE Wang Yi e o presidente Lourenço tiveram um encontro em que o líder angolano expressou o seu desejo em prosseguir com as boas relações entre os dois Estados, em particular, nas áreas da agricultura, pecuária, extração mineira e turismo (MOFA, 2018). Novos acordos foram assinados no encontro bilateral aquando da recente cimeira do FOCAC, tendo Xi e Lourenço demonstrado vontade em dar continuidade às boas relações sino-angolanas.

Angola faz parte da Iniciativa Faixa e Rota e isso colocará as relações sino-angolanas no epicentro do investimento chinês em África. Neste momento, já há algumas indicações de que a China vê Luanda como um parceiro fundamental

para o desenvolvimento da iniciativa em solo africano. Nesse sentido, é necessário destacar a linha férrea de Benguela. Com uma extensão de 1,344 km (Moriyasu, 2014), o caminho-de-ferro foi reconstruído pela empresa estatal chinesa China Railway Construction (CRCC), estando incorporado no plano de melhorar as ferrovias para tirar o máximo proveito da Iniciativa Faixa e Rota (Fröhlich, 2019). Neste caso, a linha angolana permite à República Democrática do Congo (RDC) escoar manganês através do porto do Lobito (*Macauhub*, 2018). Além dos portos angolanos, também os de São Tomé e Príncipe e Moçambique farão parte destas ligações (*Macauhub*, 2019).

De um modo geral, a RPC e Angola têm vindo a intensificar os contactos, fruto de uma necessidade mútua: a China precisa de recursos naturais, Angola precisa de investimento em sectores estratégicos, como as infra-estruturas. Assim, não é surpreendente que a produção de materiais didáticos tenha que acompanhar todo este processo.

4. Impacto na produção de materiais didáticos

Estes materiais terão de ter em consideração três fatores: adaptação à realidade chinesa; adaptação ao mercado de trabalho em Angola; consideração pela história e pelo futuro das relações entre os dois países.

É preciso considerar que a RPC se encontra numa etapa da sua história em que o seu envolvimento com o exterior no âmbito da Iniciativa Faixa e Rota implica que o ensino superior chinês prepare profissionais capazes de enfrentar o mercado de trabalho. Como seria de esperar, nem todos podem ser tradutores ou intérpretes, dado que o mercado necessita de engenheiros, advogados, economistas, etc. Esta adaptação às diferentes realidades poderá permitir que tenhamos profissionais mais bem preparados e capazes de enfrentar diversos tipos de desafios. Desde que comecei a dar aulas na China, por exemplo, muitos dos alunos recém-formados sentem dificuldades em lidar com certas áreas de negócios por não terem conhecimento aprofundado do vocabulário e termos desses sectores. No caso específico de Angola, seria importante a existência de material didático centrado nas áreas da construção civil, exploração mineira e agricultura (terá enorme peso no futuro por causa da procura de alimentos na China). Tal também deve ser acompanhado pela introdução de professores e especialistas ligados a estas áreas que possam complementar a presença desses manuais. É expectável que mais trabalhadores angolanos sejam incluídos nos projetos financiados pela China, como forma de eliminar a tensão existente quanto ao número de chineses em Angola, acabando com a necessidade de contar com um intérprete a tempo inteiro.

Outro fator a ser tido em consideração é facto de o Acordo Ortográfico (AO) ainda não ter sido adotado em Angola. Segundo a Academia Angolana de Letras (AAL), o AO não adota a escrita original de palavras provenientes das línguas

bantu (Esteves, 2018). O presidente da AAL, Boaventura Cardoso disse que

muitos dos problemas que se levantam e que constituem erros passam sobretudo pela ausência do AO de 1990 dos sons pré-nasais, duplos plurais e de respeito pelos radicais das palavras que emigram das línguas nacionais para o português. (Dias, 2018)

Assim, a produção de materiais didáticos adaptados à realidade angolana deverá respeitar a realidade linguística existente no território, ainda que 65% da população do país use o português no seu dia-a-dia (Dias, 2018). De forma a solucionar esta questão, é expectável que futuros materiais didáticos deixem claras estas especificidades do português angolano, ao mesmo tempo que estabelecem um compromisso entre a história das relações sino-angolanas e a presente situação político-comercial dos dois Estados.

Referências bibliográficas

- Alden, C. (2009). *China in Africa*. Londres: Zed Books.
- Alden, C., & Alves, A. C. (2009). *China and Africa's natural resources the challenges and implications for development and governance*. Joanesburgo: South African Institute of International Affairs. Disponível em http://www.saiia.org.za/images/stories/pubs/occasional_papers/saia_sop_41_alden_alves_20090917.pdf
- Ampiah, Kweku, & Sanusha Naidu (Eds.). (2008). *Crouching tiger, hidden dragon?: Africa and China*. Scottsville. África do Sul: University of KwaZulu-Natal Press.
- Angonotícias (2018, 14 de janeiro). Crise força mais de 200 mil chineses abandonar Angola. Angonotícias. Disponível em <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/56778/crise-forca-mais-de-200-mil-chineses-abandonar-angola>
- Angop (2018, 14 de janeiro). Angola e China formalizam facilitação de vistos. Angop. Disponível em http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/politica/2018/0/2/Angola-China-formalizam-facilitacao-vistos,75f92247-4dc5-4a30-b1f9-583bec977a09.html
- Angop (2019, 11 de fevereiro). Angola/China trade surpasses USD 26 billion. Angop. Disponível em http://www.angop.ao/angola/en_us/noticias/politica/2019/1/7/Angola-China-trade-surpasses-USD-billion,36683a25-385d-485d-91a3-88ba2fac82e2.html
- Brautigam, D. (2009). *The Dragon's gift: The Real story of China in Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Campos, I., & A. Vines. (2008). *Angola and China, a pragmatic partnership. Working paper presented at a CSIS Conference, "Prospects for Improving U.S.-China-Africa Cooperation"*. Londres: Center for Strategic and International Studies.
- Cheru, F., & C. I. Obi (Eds.). (2010). *The Rise of China and India in Africa: Challenges, opportunities and critical interventions*. London: Zed Books.
- Dahir, A. L. (2018, 30 de agosto). A Low-profile, Chinese handset maker has taken over Africa's mobile market. Quartz. Disponível em <https://qz.com/africa/1374404/chinas-transion-dominates-africas-phone-market-with-tecno-itel/>
- Dias, J. S. (2018, 11 de outubro). Academia Angolana de Letras contra ratificação do acordo ortográfico. Público. Disponível em http://jornaldeangola.sapo.ao/sociedade/novo_acordo_ortografico_desfavoravel_para_o_pais
- Esteves, C. (2018, 10 de outubro). Novo acordo ortográfico desfavorável para o país. *Jornal*

- de Angola. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/10/10/culturaipilon/noticia/academia-angolana-de-letras-contrar-ratificacao-do-acordo-ortografico-1847059>
- Figueiredo, P. (2018, 15 de março). 35 years of co-operations between China and Angola. *Revista Macau*. Disponível em <https://macaomagazine.net/35-years-of-co-operation-between-china-and-angola/>
- Fröhlich, S. (2019, 26 de abril). China's Belt and Road forum: Does Africa need new funding options? *Deutsche Welle*. Disponível em <https://www.dw.com/en/chinas-belt-and-road-forum-does-africa-need-new-funding-options/a-48502797>
- FOCAC (2015). The Forum on China-Africa Cooperation Johannesburg Action Plan (2016-2018). *Forum on China-Africa Cooperation*. Disponível em https://www.focac.org/eng/zywx_1/zywj/t1327961.htm
- FOCAC (2018). China, Angola agree to promote ties as presidents meet in Beijing. *Forum on China-Africa Cooperation*. Disponível em <https://www.focac.org/eng/ttxsxy/t1603052.htm>
- Grimm, S., & Schikerling, E. (2013). The China-African Development Fund (CADFund) as a sovereign wealth fund for Africa's development? *Centre for Chinese Studies - Stellenbosch University*. Disponível em https://www.die-gdi.de/uploads/media/CCS_PB_CADFund_July_2013.pdf
- Halper, S. (2010). *The Beijing consensus: How China's authoritarian model will dominate the twenty-first century*. Nova Iorque: Basic Books.
- Jansson, J. (2009). The Forum on China-Africa Cooperation (FOCAC). *Centre for Chinese Studies - Stellenbosch University*. Disponível em <http://www0.sun.ac.za/ccs/wp-content/uploads/2009/11/CCS-FOCAC-Briefing-Paper-August-2009.pdf>
- Kai, X. (2016, 30 de dezembro). FOCAC 2015: Making sense of the numbers. *The China-Africa Project*. Disponível em <https://chinaafricaproject.com/focac-2015-making-sense-of-the-numbers/>
- Kawashima, S. (2017, 11 de setembro). 45 Years of normalized Sino-Japanese diplomacy. *The Diplomat*. Disponível em <https://thediplomat.com/2017/09/45-years-of-normalized-sino-japanese-diplomacy/>
- Kitano, N. (2018). China's foreign aid: Entering a new stage. *Asia-Pacific Review*, 25(1), 90-111.
- Li, A. (2018). African students in China: Research, reality, and reflection. *African Studies Quarterly*, 17(4), 5-44.
- Li, X. (Ed.). (2018, 9 de setembro). Xi announces 60 billion USD of financing to Africa. *Xinhua*. Disponível em http://www.xinhuanet.com/english/2018-09/03/c_137441596.htm
- Macauhub (2018, 8 de março). Caminho-de-Ferro de Benguela, Angola, passa a transportar semanalmente minério da RD do Congo. *Macauhub*. Disponível em <https://macauhub.com.mo/pt/2018/03/08/pt-caminho-de-ferro-de-benguela-angola-passa-a-transportar-semanalmente-minerio-da-rd-do-congo/>
- Macauhub (2019, 1 de abril). Portos de Moçambique, Angola e São Tomé e Príncipe ligados à iniciativa chinesa Faixa e Rota. *Macauhub*. Disponível em <https://macauhub.com.mo/pt/feature/pt-portos-de-mocambique-angola-e-sao-tome-e-principe-ligados-a-iniciativa-chinesa-faixa-e-rota/>
- MOFA (2018). Wang Yi Meets with President João Lourenço of Angola. *Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China*. Disponível em https://www.fmprc.gov.cn/mfa_eng/zxxx_662805/t1526001.shtml
- Moriyasu, K. (2014, 25 de agosto). China-aided trans-Africa railway line likely to transform regional trade. *Nikkei Asian Review*. Disponível em <https://asia.nikkei.com/Economy/China-aided-trans-Africa-railway-line-likely-to-transform-regional-trade>
- Pearce-Higgins, A. (2019, 6 de fevereiro). From Capital to coast: The Mombasa-Nairobi railway. *The Spectator*. Disponível em <https://life.spectator.co.uk/2019/02/from-capital-to-coast-the-nairobi-to-mombasa-railway/>
- Pereira, A. (2018, 30 de abril). Angola-China: 35 Anos - Parceiros de Peso. *Revista Macau*.

- Disponível em <https://www.revistamacau.com/rm2020/2018/04/30/angola-china-35-anos-parceiros-de-peso/>
- Pestana, L. F. (2013). *O Consenso de Beijing em África: Um Modelo para Angola?* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- Ponto Final* (2018, 11 de janeiro). Empréstimos da China a Angola ultrapassam os 60 mil milhões de dólares. *Ponto Final*. Disponível em <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2018/01/11/emprestimos-da-china-a-angola-ultrapassam-os-60-mil-milhoes-de-dolares/>
- Ramo, J. C. (2004). *The Beijing Consensus*. Londres: Foreign Policy Centre.
- Sugihara, K. (2004). *Japanese imperialism in global resource history. Working paper No. 07/04*. Department of Economics – University of Osaka. Disponível em <http://www.lse.ac.uk/Economic-History/Assets/Documents/Research/GEHN/GEHNWP07KS.pdf>
- Taylor, I. (2006). *China and Africa: Engagement and compromise*. Londres: Routledge.
- Williamson, J. (1990). What Washington means by policy reform. In J. Williamson (Ed.), *Latin America adjustment: How Much has happened?* (pp. 7-20). Washington: Institute for International Economics.
- Williamson, J. (2004). *A Short history of the Washington Consensus*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Xinhua* (2018, 3 de setembro). Matéria de fundo: FOCAC e suas anteriores duas cúpulas. *Xinhua*. Disponível em <http://portuguese.people.com.cn/n3/2018/0903/c309806-9496593.html>

Uma análise do livro didático *Temas Científico-Tecnológicos em Português*

祝明珊 (Zhu Mingshan)*

Resumo

Com o lançamento da Iniciativa “Uma Faixa e Uma Rota”, a relação entre a China e os países de língua portuguesa desenvolve-se cada vez mais rápido, especialmente nas áreas de construção de infra-estruturas, da exploração energética, de equipamentos mecânicos, da cooperação médica e no campo da saúde, da tecnologia de espaço aéreo, da tecnologia agrícola, etc. O português para fins específicos é cada vez mais importante no ensino de PLE. O presente trabalho foca-se na análise da elaboração, da estrutura, e das metodologias de ensino do livro didático *Temas Científico-Tecnológicos em Português*, tendo como objetivo explorar novos rumos nesta era do ensino de PLE.

Palavras-chave: *Livro didático, Temas Científico-Tecnológicos em Português, Ensino de português para fins específicos*

1. Introdução

Com a aproximação da relação entre a China e os países de língua portuguesa, os projetos de cooperação tornam-se cada vez mais numerosos, elevando o grau de exigência dos tradutores de português. A situação nos últimos anos mostra que os tradutores de português têm dificuldade em atender projetos de tradução em todas as circunstâncias, especialmente os que dizem respeito a documentação tecnológica, por falta de formação específica de tradução. De acordo com os exercícios de tradução nas aulas, os erros cometidos pelos aprendentes residem principalmente nas áreas sintáticas, especialmente as frases compostas que contêm diversas orações subordinadas, na voz passiva, no verbo pronominal, na nominalização verbal, os quais causam sempre confusão e ambiguidade na tradução.

* Escola de Línguas e Estudos de Comunicação da Universidade de Beijing Jiaotong.

Neste sentido, o presente livro didático dedica-se a pesquisar as dificuldades de compreensão e tradução dos textos científico-tecnológicos nas áreas de cooperação mais frequentes, tendo como objetivo proporcionar aos aprendentes técnicas de tradução e o conhecimento da terminologia dessas áreas.

2. Necessidade

O português para fins específicos tem características pragmáticas e sintáticas específicas, as quais se refletem evidentemente na tradução. Sob a influência da língua chinesa (mandarim), acontece sempre a transferência negativa na tradução de português para chinês. Os textos em causa apresentam normalmente frases compostas, abreviaturas, voz passiva, terminologia, verbos pronominais, etc., de acordo com o rigor próprio do texto científico-tecnológico. O presente livro visa decodificar essas características, analisando a estrutura e as características fráxicas dos textos científico-tecnológicos para ajudar os aprendentes a compreender melhor a lógica do texto e, assim, permitir realizar uma melhor tradução.

3. Estrutura do livro didático

De acordo com a necessidade acima referida, o livro didático será constituído por doze capítulos, que envolvem as áreas científico-tecnológicas de cooperação mais frequentes entre a China e os países de língua portuguesa. Cada capítulo apresenta três textos, que envolvem um texto mais básico e outros dois com estrutura frásica mais complexa e uma terminologia mais rica. O primeiro texto centra-se em estruturas frásicas mais comuns, permitindo aos aprendentes adquirir técnicas de tradução básicas e ter um conhecimento geral sobre o texto científico-tecnológico. Os outros dois textos devem permitir aos aprendentes um incremento da compreensão e da tradução. O primeiro texto, sendo o texto principal, será seguido de uma série de análises de estrutura frásica e exercícios de tradução, focando-se na sintaxe e na pragmática, com o objetivo de refinar a compreensão e a tradução.

4. Características de textos científico-tecnológicos

A elaboração do livro dá mais atenção à terminologia e às estruturas frásicas típicas dos textos científico-tecnológicos, que envolvem os aspetos que a seguir se desenvolvem.

4.1. Terminologias

No que diz respeito à terminologia, destacam-se a especialização de substantivos comuns, a paráfrase de terminologia e a tradução de terminologias compostas.

Relativamente à especialização de substantivos comuns, tomemos o exemplo do termo “alojamento de bobinagem”. O alojamento significa o lugar onde se vive, portanto, o alojamento de bobinagem pode ser traduzido como “o lugar onde se vive a bobinagem. Mas como há várias palavras em chinês (mandarim)” que correspondem ao significado de alojamento, para os leitores de chinês compreenderem melhor é melhor buscar uma palavra mais adequada. Neste sentido, traduz-se para 线圈外套 (xiàn quān wài tào).

A paráfrase consiste numa interpretação com palavras próprias, mantendo o pensamento do texto original, tal como a palavra “contra-carril”, que indica literalmente um componente que se situa no lado exterior do carril. Contudo, com tantas palavras correspondentes em chinês (mandarim), para melhor adequação ao significado original, traduz-se para 护轨 (hù guǐ), que é uma tradução por interpretação.

Relativamente às palavras compostas, é evidente que uma palavra composta é constituída por duas palavras individuais ou uma palavra individual com sufixo. Na tradução de português para chinês, acrescentam-se um ou dois caracteres para permitir uma tradução mais razoável. É o que acontece com o termo “bate-estaca”, que é constituído pelo verbo “bater” e pelo substantivo “estaca”: para os leitores chineses compreenderem melhor, traduz-se para 打桩机 (dǎ zhuāng jī), que contém mais um carácter 机 (jī) (dispositivo).

4.2. Gerúndio

Nos textos científico-tecnológicos, aparece frequentemente a estrutura do gerúndio, adequado à representação de motivo, resultado, condição e objetivo, etc, servindo para simplificar a estrutura frásica redundante. Segue um exemplo: “A atual malha ferroviária brasileira **encontra-se** em condições precárias, **encontrando-se** sucateada e esquecida pelo Governo Federal e principalmente pelas empresas privadas, que pouco investem na área de transportes”¹. Veja-se como o verbo “encontrar-se”, na forma de gerúndio, serve para ligar as duas orações e explicita a relação de explicação entre as duas orações.

4.3. Verbo pronominal

É habitual que se utilize o verbo pronominal nos textos científico-tecnológicos. O verbo pronominal serve para exprimir um fenómeno objetivo. Veja-se o exemplo: “A extensão de sua malha é de 1.945 km toda em bitola métrica. Liga Mairinque e Campo Grande (MS) e desse ponto, estende-se a Corumbá e a Ponta Porã”², onde o verbo “estende-se” apresenta um facto objetivo e uma situação real com verbo pronominal.

1 Pesquisa CNT de Ferrovias 2011, Brasília: CNT, 2011

2 Pesquisa CNT de Ferrovias 2011, Brasília: CNT, 2011

4.4. Voz passiva

A voz passiva também é um fenômeno gramatical comum nos textos científico-tecnológicos. A voz passiva utiliza-se para descrever um fenômeno objetivo, correspondendo ao rigor dos textos científico-tecnológicos. Na frase em que se usa a voz passiva coloca-se o objeto descrito em primeiro lugar para o destacar. Como não é um fenômeno gramatical comum nos textos científico-tecnológicos em chinês, a voz passiva é um elemento difícil de traduzir. Com efeito, na tradução de português para chinês, acontece sempre a transferência negativa influenciada pela língua chinesa (mandarim). Observe-se o seguinte exemplo: “No caso de Contrato de Empreitada TOTAL, quando celebrado exclusivamente com uma única empresa construtora, devidamente habilitada no Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo - CREA, que assume a responsabilidade pela execução de todos os serviços necessários para o andamento da obra”³. Nesta frase, o particípio passado “celebrado” demonstra uma ação terminada. Quando se traduz para o chinês, é inevitável que seja traduzido com 被 (ser feito) literalmente, o que é considerado uma tradução imperfeita. Portanto, a voz passiva é considerada um ponto de tradução difícil.

4.5. Estrutura de nominalização

A estrutura de nominalização é uma das características mais importantes nos textos científico-tecnológicos, e serve para simplificar e objetificar a ação. Na linguística sistêmico-funcional, a metáfora gramatical inclui as metáforas ideacional, interpessoal e textual (Halliday, 1985, 1994; Martin, 1992), e a estrutura de nominalização diz respeito à metáfora ideacional. Segundo Hu Zhuanglin (1996), a estrutura de nominalização é uma expressão metaforizada da oração, a qual permite que a expressão deixe de ser processo de oração, mas participador de forma nominal. Segue um exemplo: “O PTV (Princípio dos Trabalhos Virtuais) é uma solução interessante para a otimização de estruturas de edifícios, pois as bases matemáticas dessa técnica já são conhecidas pelos projetistas e os resultados são apresentados em termos do comportamento físico”⁴. Nesta frase, *otimização de estruturas de edifícios*, como a estrutura de nominalização da oração *otimizar as estruturas de edifícios*, transforma de processo ao participador, que permite a estrutura frásica mais simplificada.

3 Pesquisa CNT de Ferrovias 2011, Brasília: CNT, 2011

4 Sakiyama, F. I. H., Verissimo, G. S., Paes, J. L. R., Ribeiro, J. C. L. (2016, setembro). *Análise e dimensionamento otimizadas de estruturas planas de aço*. Contribuição tecnocientífica ao Construmetal 2016. Congresso Latino-Americano da Construção Metálica, 20 a 22 de setembro de 2016, São Paulo, SP, Brasil.

5. Estratégias de tradução

A par de características acima referidas no livro *Temas Científico-Tecnológicos em Português*, o manual também envolve estratégias de tradução de textos científico-tecnológicos.

5.1. Transformação de frases compostas em frases simples

A frase composta é uma das características mais evidentes nos textos científico-tecnológicos em português, diferenciando-se, neste caso, dos textos científico-tecnológicos em chinês. Na tradução de português para chinês, para o texto traduzido se aproximar mais à expressão usada no chinês (mandarim), é melhor transformar as frases compostas em frases simples. Segue um exemplo:

Etapa 1: Triagem básica para identificar as atividades que não vão ser financiadas ou que terão um impacto adverso ambiental ou social nulo ou provavelmente limitado.⁵

步骤1: 基本分类, 将活动分为无经济支持和对环境或社会无影响或有限的负面影响两类。

bù zhòu 1: Jī běn fēn lèi, jiāng huó dòng fēn wéi wú jīng jì zhī chí hé duì huán jìng huò shè huì wú yǐng xiǎng huò yǒu xiàn de fù miàn yǐng xiǎng liǎng lèi.

Neste caso, a palavra “para” liga “triagem básica” e “identificar as atividades que...”, explicando o objetivo de triagem básica. Quando se traduz para o chinês, esta frase composta divide-se em duas orações. Desta forma, a frase traduzida aproxima-se mais da lógica chinesa.

5.2. Alteração da ordem das palavras

Para garantir uma melhor compreensão da tradução, uma vez que a forma de expressão em chinês (mandarim) é diferente, será necessário, em determinadas situações, alterar a ordem das palavras, assim melhorando a qualidade do texto traduzido. Segue um exemplo:

Manutenção: Conjunto de operações destinadas a manter uma unidade funcional, ou a repô-la num estado em que possa desempenhar a função requerida, garantindo uma integridade continuada dos sistemas de segurança e a conformidade com normas e referenciais de manutenção aplicáveis.⁶

5 *Projecto de reforço do Serviço Municipal de Saúde de Angola. Triagem ambiente e social e enquadramento para a avaliação.*

6 Antunes, J. (2013, março). *Modelo para a manutenção do material circulante dos caminhos de ferro de Angola.*

维护是以保证安全系统完整并遵循维护规定和基准为目的,保持操作部件正常运行或使其发挥应有功能的一系列操作。

wéi hù shì yǐ bǎo zhèng ān quán xì tǒng wán zhěng bìng zūn xún wéi hù guī dìng hé jī zhǔn wéi mù dì, bǎo chí cāo zuò bù jiàn zhèng cháng yùn xíng huò shǐ qí fā huī yīng yǒu gōng néng de yí xì liè cāo zuò.

Neste caso, de acordo com a expressão usual em língua chinesa, deve-se transferir a oração reduzida de gerúndio, “garantindo uma integridade continuada dos sistemas de segurança e a conformidade com normas e referenciais de manutenção aplicáveis”, para a primeira parte da tradução. A utilização da oração reduzida de gerúndio serve para expressar o objetivo da manutenção. Em língua chinesa (mandarim) coloca-se antes da oração principal, o que não acontece em português. Neste sentido, o adiantamento da oração reduzida de gerúndio permite uma melhor correspondência com a lógica chinesa.

5.3. Tradução complementária

A língua portuguesa dá mais atenção à lógica, enquanto a língua chinesa (mandarim) necessita de uma complementação para identificar a informação que falta em muitos casos. A tradução complementária garante que as informações da tradução são mais completas e facilita a compreensão de leitores. Veja-se o exemplo:

Os Sistemas de Gestão da Manutenção incentivam o uso de informação operacional para a obtenção de ensinamentos que conduzam à melhoria contínua dos próprios sistemas, da fiabilidade e da segurança do material circulante.⁷

机车维护管理系统鼓励用户根据通过使用操作信息获取相关经验指导,促进机车自身系统,可靠性和安全性的不断优化。

Jī chē wéi hù guǎn lǐ xì tǒng gǔ lì yòng hù gēn jù tōng guò shǐ yòng cāo zuò xìn xī huò qǔ xiāng guān jīng yàn zhǐ dǎo, cù jìn jī chē zì shēn xì tǒng, ān quán xìng hé kě kào xìng de bú duàn yōu huà.

Na frase original, o “uso de informação operacional” é o objeto incentivado pelos Sistemas de Gestão da Manutenção. No entanto, quando se traduz para o chinês (mandarim), torna-se um problema a falta de sujeito do *uso*. Neste sentido, introduz-se, como complemento, a palavra 用户 (yòng hù) (utilizador), para melhorar a coerência da frase traduzida.

5.4. Metáfora

A metáfora, apesar de não ser um dos fenómenos mais evidentes nos textos cientí-

⁷ *Ibidem.*

fico-tecnológicos, aparece de vez em quando. Como a tradução direta das expressões metafóricas não torna explícito o significado conotativo, a substituição por outras palavras será uma boa solução. Segue um exemplo:

Os processos “atravessam horizontalmente” os departamentos, serviços, sectores, já existentes ou a criar na Unidade Produtiva de Transportes (UPT).⁸

维修流程由运输生产单元现有或即将创建的部门、处、科室共同协调完成或。

wéi xiū liú chéng yóu yùn shū shēng chǎn dān yuán yǐ yǒu huò jí jiāng chuàng jiàn de bù mén, chù, kē shì gòng tóng xié tiáo wán chéng.

Neste caso, a palavra atravessar é uma metáfora da ação de colaboração conjunta de departamentos, serviços e sectores já existentes. Na tradução, a expressão é substituída pela palavra 共同协调 (gòng tóng xié tiáo) (colaboração conjunta), assim permitindo um sentido mais claro.

5.5. Transformação de voz

Como se refere acima, a voz passiva é considerada um fenómeno gramatical comum nos textos científico-tecnológicos. Na tradução de português para chinês, acontece frequentemente a transferência negativa de língua materna (língua chinesa). Para resolver o problema, será melhor transformar a voz passiva em voz ativa, o que permite evitar uma tradução inapropriada e melhorar o efeito de tradução. Segue um exemplo:

Em 17 de novembro de 1903, foi assinado o Tratado de Petrópolis, entre o Brasil e a Bolívia, pelo qual coube ao Brasil a obrigação de construir a Estrada de Ferro Madeira – Mamoré para compensar a cessão, pela Bolívia, da área do atual estado do Acre.⁹

1903年11月17日, 巴西与玻利维亚签订彼得罗波利斯条约, 该条约规定作为对玻利维亚阿克勒州境内区域转让的补偿, 巴西将义务修建马德拉-马莫雷段铁路。

1903 nián 11 yuè 17 rì, bā xī yǔ bō lì wéi yà qiān dìng bǐ dé luó lì sī tiáo yuē, gāi tiáo yuē guī dìng zuò wéi duì bō lì wéi yà ā kè lè zhōu jìng nèi qū yù zhuǎn ràng de bǔ cháng, bā xī jiāng yì wù xiū jiàn mǎ dé lā- mǎ mò léi duàn tiě lù.

Neste caso, a estrutura de voz passiva não foi traduzida diretamente para 被签订 (bèi qiān yuē), colocando “Tratado” no lugar de sujeito; ao transformar a voz passiva em voz ativa, traduziu-se para 签订 (qiān yuē), pondo “Tratado” no lugar de objeto.

8 *Ibidem*.

9 *Ferrovias, Manual didático*. Universidade Federal de Paraná. Departamento de Transportes.

6. Metodologias de ensino

O livro didático *Temas Científico-Tecnológicos em Português* centra-se no ensino de português para fins específicos, dando um panorama dos aspetos mais relevantes da tradução de temas científico-tecnológicos, de português para chinês. Tendo em conta as necessidades dos aprendentes do curso de português de terceiro ano, o manual apresenta necessárias estratégias de tradução.

No que diz respeito à estrutura do livro, cada capítulo refere-se a uma área específica de cooperação entre a China e os países de língua portuguesa. Para cumprir de forma mais eficaz os objetivos de ensino, colocaram-se exercícios de tradução (parágrafos, frases), em cada capítulo, para melhorar a compreensão, a expressão e a capacidade de correção de tradução por parte dos aprendentes.

Relativamente à prática de ensino, a metodologia de tradução de discurso é considerada uma das mais importantes e uma das mais utilizadas. No campo da docência, é preferível que os professores desempenhem sobretudo o papel de “orientador”, dando mais oportunidades de prática aos aprendentes nas aulas.

7. Escolha de materiais

Para realizar melhor os objetivos de ensino, a escolha de materiais de ensino cumpre dois princípios: primeiro, escolhem-se materiais autênticos como materiais preferenciais para o livro didático, permitindo a ligação entre o ensino e a realidade. Os materiais são constituídos por excertos de relatórios tecnológicos, planos de construção, relatórios de avaliação de obras de construção, etc., para garantir a pragmática de ensino; segundo, escolhem-se os materiais com estruturas frásicas típicas para ajudar os aprendentes a compreender de forma completa e eficaz as características típicas dos textos científico-tecnológicos.

8. Conclusão

O livro didático *Temas Científico-Tecnológicos em Português* visa atender à necessidade de cooperação na área científico-tecnológica entre a China e os países de língua portuguesa. Elaborado a partir da perspetiva das características frásicas dos textos científico-tecnológicos e das estratégias de tradução, o manual tem como objetivo ajudar os alunos a melhorar a tradução nesta área. O presente livro didático preencherá a lacuna que se verifica em termos de materiais didáticos na área científico-tecnológica e contribuir com mais recursos para o ensino de português para fins específicos.

Referências bibliográficas

- Hu, Z. L. (胡壮麟) (2000). *Ping yu fa yin yu de han li de mo shi* [Comentário da metáfora gramatical de Halliday]. Pequim: Wai yu jiao xue yu yan jiu.
- Li, H. Q. (李慧琼) (2015). *Qian lun ke ji ying yu han yi de ying yu fan yi ji qiao* [Análise breve das estratégias de tradução de inglês para chinês na área científico-tecnológica]. Hubei: Yingyu guang chang.
- Li, X., & Li, D. L. (李香, 黎东良) (2015). *Lun jiao tong ke ji de yu de te zheng ji han yi ji qiao* [Análise de características e estratégias de tradução de alemão para chinês na área de transporte]. Pequim: Zhongguo ke ji fan yi.
- Xia, Y. (夏莹) (2014). *Han yu ju fa dui bi yan jiu* [Análise comparativa de estrutura sintática entre línguas chinesa e portuguesa]. Xangai: Shanghai wai yu jiao yu chu ban she.
- Yu, G. F. (余高峰) (2012). *Ke ji ying yu chang ju fan yi ji qiao tan xi* [Análise das frases compostas nos textos científico-tecnológicos em inglês]. Pequim: Zhongguo ke ji fan yi.

Uma Abordagem Metodológica para o Ensino do Português para Fins Jurídicos – Documentos Legais de Natureza Processual

Margarida Conde*

Resumo

Este trabalho tem por objeto uma proposta de abordagem para o ensino do português para fins específicos numa área, pouco trabalhada em Macau, que se situa dentro da especificação do português jurídico, designadamente na área dos documentos legais de natureza processual.

Partindo dos estudos de uma metodologia estrutural para o ensino de línguas estrangeiras, foram estabelecidos os seguintes objetivos nesta abordagem metodológica: contextualizar os documentos legais através de notícias ou textos literários; identificar e discutir conceitos jurídicos através de um diálogo entre o aprendiz e a linguagem da lei e do Direito; analisar os casos jurídicos que sustentam a tipologia dos documentos e, por último, desenvolver estratégias para o desenvolvimento da escrita numa perspetiva processual.

Palavras-chave: *Português específico, Documentos legais de natureza processual, Abordagem instrumental*

1. Introdução

O ensino-aprendizagem de português para fins jurídicos é uma área recente em termos de pesquisa e pouco lecionada nas instituições de ensino do PLE. Há poucas publicações disponíveis que abordem esta temática e que tenham como objeto de estudo peças processuais produzidas na Região Administrativa de Macau.

As peças processuais, recolhidas junto de escritórios de advocacia, são o suporte desta abordagem. Pretende-se, através do seu estudo, promover uma aproximação dos aprendentes às especificidades da linguagem utilizada na área da jurisprudência.

* Instrutora Sénior de Português como Língua Estrangeira na Universidade de São José, Macau.

Supõe-se que o público-alvo – licenciados em Direito, juristas, estudantes universitários, intérpretes e tradutores de língua materna chinesa - tenha uma proficiência linguística correspondente aos Níveis B2/C1 do Quadro Europeu de Referência para as Línguas, para uma mais eficaz inserção nesta variedade do português específico.

As metodologias seguidas centram-se em atividades sugeridas pelo QECRL para o desenvolvimento das competências de compreensão e de expressão, com predomínio da aquisição e domínio de um vocabulário próprio. Os objetivos centrados na reflexão sobre conceitos e definições irão sustentar esta abordagem do ensino de línguas para fins específicos: priorizando as necessidades em relação ao uso da língua em situações profissionais; dando relevância à estrutura formal e ao registo linguístico das tipologias textuais referentes à advocacia e à magistratura. Pretende-se ainda o aprimoramento das competências linguísticas no desenvolvimento de estratégias para a produção escrita.

Cada um dos documentos é contextualizado; trabalham-se conceitos que subjazem à referente matéria jurídica; analisam-se tipologias nos aspetos estrutural, semântico, linguístico e sugerem-se propostas de trabalho.

2. Uma abordagem contextual (*de peças processuais/documentos*)

A contextualização de cada documento é feita através da exploração de textos extraídos da imprensa escrita; de obras literárias; de pensamentos de juristas, de filósofos e de escritores.

Entendendo-se que a cultura e a língua estão relacionadas (Laraia, 2006, p. 52), do mesmo modo uma língua específica, cujos objetivos são os atos interpretativo, comunicativo e produtivo, deve também ser construída dentro de um contexto cultural. Retomando esta afirmação, consideramos que o aprendente, se conhecer e compreender aspetos da cultura jurídica que enforma esse tipo de linguagem, interpreta e produz mais facilmente.

Concordando com o facto de que a aprendizagem de uma língua específica está dependente de aspetos culturais (Hespanha, 2006), estes devem ser transmitidos de maneira que o seu conhecimento auxilie a entender como operam as redes de relacionamento linguístico em determinada área específica, a fim de que a compreensão e a expressão aconteçam de maneira eficaz e satisfatória.

O objetivo principal desta contextualização é levar o aprendente a refletir sobre pensamentos de juristas e filósofos, a fim de se integrar, progressivamente e de forma indutiva, nos temas a serem abordados e que vão fazer parte do teor das peças processuais. Tomamos, como exemplo, o pensamento do jurista e docente universitário italiano Piero Calamandrei: “O advogado não altera a verdade se consegue tirar dela aqueles elementos mais característicos, que escapam ao vulgo. Não é justo acusá-lo de trair a verdade quando, pelo contrário, consegue ser, como o artista, o seu intérprete sensível” (1936).

Para o aprendente se integrar na matéria de estudo da contestação, diversas questões podem ser apresentadas, mas destacamos as seguintes:

1. Poderemos afirmar que a forma sagaz como um causídico apresenta os seus fundamentos é importante para ganhar causas em tribunal? Exemplifique.
2. Este conceito de advocacia é posto em prática na atualidade? Justifique a sua opinião.

Com esta abordagem, os intervenientes exercitam a competência da oralidade, através de uma exposição estruturada, e produzem pequenos textos escritos com eventual recurso a justificações e a exemplos.

O recurso a textos, da imprensa escrita ou de obras literárias, permite não só a inserção dos aprendentes numa realidade global ou específica, como também a imersão no mundo literário português. Contextualizamos o capítulo das decisões dos tribunais, por exemplo, com um excerto da comunicação de José Saramago, intitulada “Este mundo da injustiça globalizada”, associando-lhe uma síntese biográfica do autor.

José de Sousa Saramago (1922-2010) foi um escritor português, galardoado com o Nobel da Literatura em 1998. Também ganhou, em 1995, o Prémio Camões, o mais importante prémio literário da língua portuguesa.

Entre os seus livros mais importantes estão *O Evangelho segundo Jesus Cristo*, *Ensaio sobre a Cegueira* e *A Jangada de Pedra*.

Visamos, deste modo, o desenvolvimento da competência de compreensão sobre uma área de estudo determinada, a das decisões dos tribunais, ocorrendo uma linguagem abstrata, metafórica e, necessariamente, alusões sociais e culturais.

Agora mesmo, neste instante em que vos falo, longe ou aqui ao lado, à porta da nossa casa, alguém a está matando. De cada vez que morre, é como se afinal nunca tivesse existido para aqueles que nela tinham confiado, para aqueles que dela esperavam o que da Justiça todos temos o direito de esperar: justiça, simplesmente justiça.

Não a que se envolve em túnicas de teatro e nos confunde com flores de vã retórica judicialista, não a que permitiu que lhe vendassem os olhos e viciassem os pesos da balança, não a da espada que sempre corta mais para um lado que para o outro, mas uma justiça pedestre, uma justiça companheira quotidiana dos homens, uma justiça para quem o justo seria o mais exato e rigoroso sinónimo de ético, uma justiça que chegasse a ser tão indispensável à felicidade do espírito como indispensável à vida e ao alimento do corpo.

Uma justiça exercida pelos tribunais, sem dúvida, sempre que a isso os determinasse a lei, mas também, e sobretudo, uma justiça que fosse a emanção

espontânea da própria sociedade em acção, uma justiça em que se manifestasse, como um (ilegível) imperativo moral, o respeito pelo direito a ser que a cada ser humano assiste. (Saramago, 2002)

Um ambiente propício à interação, apresentação de opiniões (concordância ou discordância), modalização das respostas e conclusões, pode ser fomentado através dos seguintes enunciados:

1. Na afirmação “uma justiça pedestre, uma justiça companheira quotidiana dos homens, uma justiça para quem o justo seria o mais exacto e rigoroso sinónimo do ético” está implícito um conceito de sociedade ideal. Explícite-o.
2. A segunda referência à justiça é feita de forma metafórica. Faça a caracterização dessa mesma justiça, explicitando o sentido de: (a) em túnicas de teatro; (b) flores de vã retórica judicialista; (c) lhe vendassem os olhos e viciassem os pesos da balança.
3. Saramago evidencia, através de enumerações na negativa, os defeitos da justiça exercida em alguns tribunais. Transcreva essas frases.
4. Faça uma comparação entre as duas noções de justiça, expressas na transcrição do texto de Saramago. Recorra ao uso de adjetivos.
5. Apresente o(s) motivo(s) que levou/levaram o autor à repetição da palavra justiça, na expressão: “o que da Justiça todos temos o direito de esperar: justiça, simplesmente justiça”.

O excerto do conto *Cheong-Sam* de Deolinda da Conceição (1995), com informações suplementares, vai permitir o conhecimento de uma ficção de origem local, onde estão descritas as consequências de uma decisão judicial proferida em Macau. Através do contacto com histórias diferentes, o aprendente retira elementos culturais relativos à jurisprudência.

Cheong Sam - A Cabaia é um livro de contos escrito por Deolinda da Conceição, natural de Macau, que viveu entre Julho de 1913 e Maio de 1957.

O *degredo perpétuo* era uma punição imposta judicialmente a criminosos que os obrigava a deixar o país/a cidade, por toda a vida. Era uma pena de desterro corrente nos séculos XV a XVIII em que os condenados iam para territórios inóspitos e desabitados. Os *degradados* desempenharam um papel importante na era dos Descobrimentos Portugueses e tiveram uma grande importância no estabelecimento de colónias portuguesas na Ásia, África e América do Sul.

A assombração é um fenómeno provocado pelo imaginário do medo. Terror causado pela aparição imaginária de coisas sobrenaturais.

Dentro do que se poderia chamar de perspectiva cognitiva da cultura, Ward Goodenough (2000, pp. 52-53) escreveu:

A cultura de uma sociedade consiste em tudo o que se deve conhecer ou crer, a fim de construir de uma maneira aceitável para seus membros, qualquer papel que eles aceitem para si mesmos. A cultura, entendida como aquilo que diferencia o que aprendemos da nossa herança cultural, deve consistir no produto final da aprendizagem, que é o conhecimento, em um sentido mais geral e relativo.

Concluimos, pois, que a cultura como conhecimento leva os aprendentes a adquirirem certos modelos de pensamento, maneiras de ver o mundo, de fazer inferências e suposições¹.

3. Uma abordagem lexical

Atualmente, especialistas em Lexicologia têm procurado adotar, ao definirem o léxico, enunciações como a que se segue de Oliveira Isqueiro (1998, p. 7), em que se veem retratados aspetos da língua, da cultura e da sociedade:

O léxico configura-se como a primeira via de acesso a um texto, representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível da língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações socioeconómicas e políticas ocorridas numa sociedade.

Consideramos que as atividades ideais para ensino do léxico específico são as chamadas “atividades plenamente contextualizadas”, aquelas que oferecem ao aluno a inserção integral em determinado contexto. Para Oxford e Scarcella (1994), essas atividades consistem na leitura de textos autênticos, na participação em interações significativas e que tenham propósitos definidos. São as práticas incluídas no que se chama aprendizagem incidental do léxico: aprendem-se unidades lexicais em contextos de escrita e/ou de fala, responsáveis por elucidar o sentido de desconhecidos itens lexicais ou blocos fixos.

Neste tipo de abordagem, priorizamos sempre as práticas de leitura e escrita, a partir de um enfoque textual de cariz judicial. Um dos principais objetivos é a ampliação do léxico e das suas respetivas redes semânticas, um meio de promover o desenvolvimento dos esquemas cognitivos e associativos dos aprendentes. Estejamos ou não perante a peça processual/documento, os textos e exercícios

1 Para o contexto específico de Macau, parece-nos útil revisitar a obra de Celina Veiga de Oliveira (1993), onde se encontram transcritas diversas peças processuais de Camilo Pessanha.

propostos incluem sempre a temática do documento que vai ser estudado e destacam o vocabulário relativo à jurisprudência. Baseamos o estudo do léxico na modalidade e no grau de formalidade do texto, nas propriedades sintagmáticas, isto é, nas regras combinatórias pelas quais as unidades lexicais são integradas em enunciados. Exemplificamos:

Enunciado: Complete a explicação sobre a pena de morte, com as palavras abaixo indicadas.

execução / sentença/ legal/ punição/ capitais/decapitação/judicial /capital

Pena de morte ou pena *capital* é um processo *legal* pelo qual uma pessoa é morta pelo Estado como *punição* por um crime cometido. A decisão *judicial* que condena alguém à morte é denominada *sentença* de morte, enquanto que o processo que leva à morte é denominado *execução*. Crimes que podem resultar na pena de morte são chamados crimes *capitais*. A palavra *capital* tem origem no termo latino, *capitalis* que significa “referente à cabeça” (em alusão à execução por *decapitação*)².

Enunciado: Procure, na contestação x, expressões sinónimas para as que se seguem.

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1. utilização inadequada de dinheiros públicos | a) <i>crime de peculato</i> |
| 2. fazer o retorno | b) <i>proceder à devolução</i> |
| 3. procedeu sem pensar | c) <i>agiu irrefletidamente</i> |
| 4. explicar em sessão do tribunal | d) <i>mostrar em audiência</i> |
| 5. penalizado através da profissão | e) <i>punido disciplinarmente</i> |
| 6. punido com a interrupção de ... | f) <i>pena de suspensão de...</i> |
| 7. indulgência | g) <i>benevolência</i> |

Enunciado: Cada um dos três parágrafos, que constituem os pontos 1-3 do Artigo 405.º do Código de Processo Civil, foi dividido em segmentos fráscicos. Substitua as palavras a negrito, escolhendo a mais adequada ao contexto jurídico.

1. Se o réu não contestar, tendo sido ou devendo considerar-se **citado** regularmente na sua própria pessoa
- | | | |
|---------------|------------|------------|
| a) notificado | b) avisado | c) chamado |
|---------------|------------|------------|

2 Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Pena_de_morte.

2. (...) ou tendo juntado procuração a **mandatário judicial** no prazo da contestação, consideram-se reconhecidos os factos articulados pelo autor.

- a) advogado de defesa b) representante legal c) procurador

3. O processo é facultado para exame pelo prazo de 10 dias, primeiro ao advogado do autor e depois ao advogado do réu, para **alegarem** por escrito.

- a) justificarem b) arguirem c) ponderarem

4. (...) e em seguida é proferida sentença, **julgando** a causa conforme for de direito.

- a) analisando b) decidindo c) deliberando

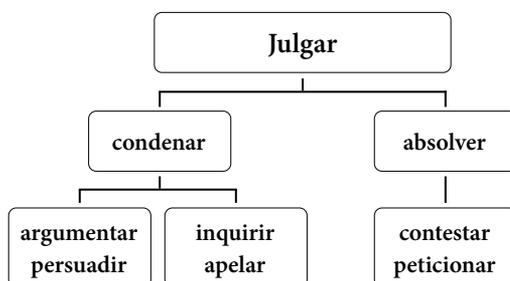
5. Se a resolução da causa revestir manifesta simplicidade, a sentença pode limitar-se à **parte decisória**, precedida da necessária identificação das partes.

- a) decisão b) intervenção c) sentença

6. (...) e da fundamentação **sumária** do julgado.

- a) sintetizada b) imprescindível c) relevante

Em todas as abordagens é sempre privilegiado o léxico, uma vez que a palavra é o meio pelo qual causídicos e magistrados realizam as suas atividades profissionais das quais evidenciamos as seguintes formas verbais.



4. Uma abordagem de conceitos

No estudo de conceitos e definições, extraídos de Códigos de Direito de Macau e de Dicionários Jurídicos, é dada, apenas, primazia à exploração terminológica e ao funcionamento da língua dentro de determinado contexto.

O Direito tem uma linguagem própria, com características peculiares; por conseguinte, entendemos que os formandos desta área específica têm de saber adotá-la com eficiência no exercício das suas funções, concordando com a afirmação que transcrevemos:

Para o advogado, entretanto, tudo é linguagem: é esse o único instrumento de que ele dispõe para tentar convencer, refutar, atacar ou defender-se. Também é na linguagem que se concretizam as leis, as petições, as sentenças ou as mais ínfimas cláusulas de um contrato – que não passam, no fundo, de normas peculiares de textos que o advogado terá de redigir ou interpretar. (Moreno & Martins, 2006, p. 10)

Um iniciante da advocacia, que pretenda fazer um estágio em língua portuguesa, deve procurar desenvolver o seu vocabulário, de modo a utilizar sempre o termo mais adequado a cada situação e de modo a impedir que haja entendimentos muito discrepantes e contraditórios entre si.

A linguagem jurídica exige que os termos estejam sempre em seus devidos lugares, ou seja, empregados especificamente para a situação determinada. Há de se destacar que um repertório verbal preciso e tecnicamente adequado somente se adquire ao longo de muitas pesquisas e leituras jurídicas, vivência nas lides forenses. Os termos jurídicos adquirem conteúdo semântico próprio e o emprego de sinónimos pode alterar o sentido e desvirtuar a expressão legal. (Fabris, 2002, p. 23)

Na abordagem para a conceitualização das decisões dos tribunais, damos destaque a quatro finalidades. A primeira finalidade diz respeito à identificação e utilização de vocabulário específico da área judicial.

Enunciado: Leia os pontos do artigo 106.º (Dever de administrar justiça e designação das decisões judiciais) e destaque as expressões verbais.

1. Os juízes têm o dever de administrar justiça, proferindo despacho ou sentença sobre as matérias pendentes e cumprindo, nos termos da lei, as decisões dos tribunais superiores.
2. A sentença é o acto pelo qual o juiz decide a causa principal ou qualquer incidente que apresente a estrutura de uma causa.
3. As decisões dos tribunais colegiais têm a denominação de acórdãos.
4. Os despachos de mero expediente destinam-se a prover ao andamento regular do processo, sem interferir no conflito de interesses entre as partes; consideram-se proferidos no exercício de um poder discricionário os

despachos que decidam matérias confiadas ao prudente arbítrio do julgador. (*Código de Processo Civil de Macau*, 1999).

A segunda finalidade diz respeito a dar primazia à exploração terminológica de conceitos de ramos do Direito a que os documentos aludem.

Enunciado: Ligue os elementos das colunas, utilizando as seguintes formas verbais flexionadas, quando necessário.

proferir / prover / interferir / administrar / decidir / caber

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1) Ouvidas as testemunhas, o juiz | a) sobre despachos e sentenças. |
| 2) A tarefa árdua de decidir | b) os poderes com zelo e sabedoria. |
| 3) A justiça tem de | c) nas decisões dos tribunais. |
| 4) Os governos devem | d) o veredicto. |
| 5) Os cidadãos não têm de | e) ao juiz em Tribunal. |
| 6) Os magistrados | f) os meios necessários para a sua execução. |

A terceira finalidade diz respeito à necessidade de estimular a reflexão e construção dos conceitos, como no seguinte exemplo:

Enunciado: Distinga entre:
Despacho e Decisão // Sentença e Acórdão

A quarta finalidade tem a ver com o domínio e o controlo do uso adequado dos sinais de pontuação em definições linguísticas.

Enunciado: Dar uma sequência lógica e pontuar a definição:
para definir uma decisão final ou sentença que / vale como um modelo para resolver casos / O Acórdão é um termo jurídico / quando atribuída por uma instância superior / ou situações análogas³

5. Uma abordagem de tipologias

Salientamos que cada documento ou peça processual contém uma linguagem técnica e científica, próxima do nível culto. Esta variante de linguagem, digamos

3 Disponível em <https://e-justice.europa.eu/>.

burocrática, utiliza expressões excessivamente técnicas (blocos fixos) e perífrases com algum excesso de formalidade; utiliza também expressões específicas da área respeitante aos documentos e vocábulos de sentido estritamente jurídico. Para o desenvolvimento das competências de aprendizagem através de *documentos de âmbito específico*, elaboramos exercícios de compreensão, de identificação do sinónimo mais próximo, de identificação da estrutura do documento, e de registo linguístico. Assim, transcrevemos alguns dos exercícios:

1. *Compreensão do documento*

Enunciado: Para responder a cada um dos dois itens que se seguem, escolha a única opção que permite obter uma afirmação adequada, de acordo com o documento x.

O divórcio por mútuo consentimento será decretado se

- a) os requisitos apresentados forem considerados suficientes.
- b) o poder paternal já estiver regulado.
- c) as custas do Tribunal já estiverem pagas.

O divórcio litigioso pode ser requerido quando

- a) existe o firme propósito de um dos cônjuges restabelecer a vida conjugal.
- b) existe uma separação de facto por dois anos consecutivos.
- c) os cônjuges estão de acordo com a separação.

2. *Identificação do sinónimo mais próximo*

Pretende-se com esta proposta uma aplicação assertiva de vocabulário especializado e uma habilidade na utilização dos recursos expressivos no contexto do Direito.

Enunciado: Selecione, para cada uma das palavras específicas das tipologias textuais, o melhor sinónimo, tendo em conta o contexto em que surge.

- | | | | |
|------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| a) <i>litigioso</i> | <input type="checkbox"/> controverso | <input type="checkbox"/> contraditado | <input type="checkbox"/> contencioso |
| b) <i>comunhão</i> | <input type="checkbox"/> partilha | <input type="checkbox"/> ligação | <input type="checkbox"/> paridade |
| c) <i>fundamentos</i> | <input type="checkbox"/> propósitos | <input type="checkbox"/> motivos | <input type="checkbox"/> pretextos |
| d) <i>legitimidade</i> | <input type="checkbox"/> legalidade | <input type="checkbox"/> veracidade | <input type="checkbox"/> validade |
| e) <i>prescreve</i> | <input type="checkbox"/> preconiza | <input type="checkbox"/> determina | <input type="checkbox"/> estipula |
| f) <i>decretado</i> | <input type="checkbox"/> decidido | <input type="checkbox"/> sentenciado | <input type="checkbox"/> deliberado |
| g) <i>designado</i> | <input type="checkbox"/> eleito | <input type="checkbox"/> anotado | <input type="checkbox"/> indicado |

3. Destaque das partes estruturais do documento e dos elementos de ligação

As peças processuais apresentam uma estrutura muito específica com elementos de ligação, denominados de blocos fixos.

Enunciado: Faça o levantamento das expressões que estabelecem a ligação entre as partes estruturais do *documento x*.

vem intentar contra o seu marido/o que faz nos termos e com os fundamentos seguintes

Termos em que, .../ Para tanto, requer a V. Exa'

4. Levantamento do registo linguístico

Nas peças processuais é apresentado um registo linguístico muito específico, e vocábulos de sentido estritamente jurídico.

Enunciado: No *documento x*, faça o levantamento das palavras/expressões, atendendo ao seguinte:

Registo formal: *Meritíssimo Juiz*

Palavras ou expressões específicas: *decretar o divórcio; regular o poder paternal*

Expressões verbais: *vem propor; vir a ser decretado; se digne ordenar*

Fórmulas introdutórias generalizadas: *Vem propor; Para tanto e em conformidade; Salvo o devido respeito, se requer*

6. Estratégias para a produção de textos

A produção de textos escritos ou orais é sugerida através de enunciados propostos nos capítulos da contextualização e, particularmente, no final do estudo das tipologias. Os objetivos visam a produção de textos claros e estruturados, adequados aos fins jurídicos; salientar os pontos mais relevantes de um discurso; defender um ponto de vista através de exemplos pertinentes; concluir apropriadamente; utilizar os registos linguísticos adequados.

Concordando com Bakhtin (2003, pp. 261-262), os textos produzidos devem ser o reflexo de uma situação específica e de determinado campo linguístico, não só pelo seu conteúdo temático e pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas, acima de tudo, pela sua construção composicional. Pretendemos, portanto, que estes três elementos – tema, léxico e construção composicional – estejam indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e sejam igualmente

determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação e de expressão escrita.

Assim, apresentamos dois exemplos de enunciados para a produção de textos na contextualização:

1. *de uma sentença*

Enunciado: Leia o pensamento de Sócrates sobre a conduta de um juiz que, no entender deste filósofo, deve obedecer a três critérios.

Três coisas devem ser feitas por um juiz: ouvir atentamente, considerar sobriamente e decidir imparcialmente.

Este conceito de magistratura é aceite, ainda, na atualidade? Justifique a sua opinião.

2. *de uma queixa-crime* (excerto de um conto de António Correia, 1995)

Enunciado: Imagine que é o dono do carro roubado. Faça o registo escrito dos factos por ordem do seu acontecimento e reconstrua as cenas do conto.

Utilize conectores do discurso para estabelecer relações de tempo, causa, consequência, modo e finalidade.

Indique a ordem dos factos. Referencie o espaço.

Segundo Marcuschi (2000, p. 155), os domínios discursivos designam uma esfera de produção e proporcionam condições para a elaboração de textos de diferentes géneros. Uma vez que o estudo dos géneros textuais é uma área fértil para o funcionamento da língua e para as propostas de produção oral e escrita, incluímos nesta abordagem, a título de exemplo, algumas categorias que trabalhamos como a opinião, argumentação, exposição, contestação.

Em primeiro lugar, para a produção de um *texto de opinião*, recorreremos a dois extratos informativos sobre a descrição de figuras representativas da justiça para, depois, apresentarmos uma proposta de trabalho.

Os gregos colocavam a balança com os dois pratos na mão esquerda da deusa Diké, mas sem o fiel no meio. Na mão direita colocavam uma espada e como estava de pé com os olhos bem abertos significava existir o justo, quando os pratos estavam em equilíbrio. O facto de a deusa grega ter uma espada e a romana não, mostra que os gregos aliavam o conhecer o direito à força para executá-lo (...) A romana Iustitia tem os olhos vendados, às vezes é representada sentada e traz a balança com os pratos alinhados e o fiel bem no meio. Calma, inalterada, revela-nos que nada vê, que apenas ouve e que pacientemente dirá quem tem razão.

Sua sobriedade inspira confiança e, ao mesmo tempo, incerteza. Olhos vendados podem sugerir até mesmo a imparcialidade. (Ferraz & Sampaio, 2003, pp. 32-33)

O direito não é mero pensamento, mas sim força viva. Por isso, a Justiça segura, numa das mãos, a balança, com a qual pesa o direito, e na outra a espada, com a qual o defende. A espada sem a balança é a força bruta, a balança sem a espada é a fraqueza do direito. Ambas se completam e o verdadeiro estado de direito só existe onde a força, com a qual a Justiça empunha a espada, usa a mesma destreza com que maneja a balança. (Ihering, 2004, p. 27)

Enunciado: De acordo com as informações apresentadas, redija a sua concepção de *Justiça* e qual o seu contributo enquanto futuro(a) jurista/ advogado(a). Caso considere relevante, apresente alguma situação prática que justifique o seu ponto de vista. Dê um título ao texto. Use vocabulário adequado.

Mas, em segundo lugar, ter acesso à leitura de diversas tipologias de documentos, como processo de aprendizagem, é também exercer o direito à escrita. Neste sentido, para a produção de um texto atingir o objetivo central no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, na área da advocacia, o aluno precisa aprender a *estruturar o texto-documento*. É necessário que produza um conjunto de informações articuladas, *fundamentos de facto e de direito*, apropriando-se dos recursos linguísticos característicos a essa tipologia, de modo a provocar no destinatário as reações que ele, autor, pretende.

Situação: Os funcionários (do casino X / de uma empresa Y) afirmam que o seu trabalho não está a ser respeitado nem dignificado, o que “está a gerar contestação geral” pela excessiva carga horária e baixos salários.

Enunciado: Como advogado, redija três *fundamentos de facto* e dois de *Direito* para incluir numa carta dirigida ao superior hierárquico a denunciar a situação.

Em terceiro lugar, para a produção de um texto específico, uma “contestação simples”, recorreremos ao seguinte *enunciado*: “Foi nomeado defensor officioso de um recluso do Estabelecimento Prisional de Coloane. Prepare a contestação e apresente o rol de testemunhas”.

No estudo de cada tipologia documental, é incluída uma proposta de produção oral e/ou escrita, com indicações para a elaboração do género de texto pretendido. Consideramos esta abordagem particularmente motivante, por incluir diversificadas tipologias de géneros, tais como *relato de ocorrências*, *requerimento judicial*, *queixa-crime*, *contestação simples*, *fundamentos de facto* e *fundamentos de direito*, entre outros.

7. Conclusões

Esta proposta de abordagem metodológica, para o ensino do português para fins jurídicos, nasceu da perceção da importância do conhecimento da língua portuguesa no âmbito das atividades desenvolvidas pelos profissionais do Direito de língua materna chinesa. Mais do que em qualquer outra profissão, o correto uso da linguagem para estes profissionais é imprescindível. Com esta metodologia, pretendemos levar o aprendente a aperfeiçoar a língua portuguesa nesta área específica, através de um progressivo esforço de interpretação da linguagem da lei e do Direito e a contribuir para uma melhor eficácia do ato da comunicação jurídica.

Referências bibliográficas

- Calamandrei, P. (1996). *Eles, os juízes, vistos por um advogado*. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em https://www.academia.edu/33309811/Eles_os_juizes_vistos_por_nos_os_advogados-Calamandrei
- Conceição, D. (1995). *Cheong-Sam. A Cabaia*. Macau: Edição Instituto Cultural e Instituto Português do Oriente.
- Correia, A. (1995). *Sorry, sorry*. Macau: Revista Macau.
- Ferraz, J., & Sampaio, T. (2003). *Introdução ao estudo do direito: Técnicas, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas.
- Governo da Região Administrativa Especial de Macau (1999). *Código de processo civil de Macau*. Macau: Imprensa Oficial.
- Hespanha, A. M. (1994). O Direito e a justiça num contexto de pluralismo cultural. *Administração*, 23 (7), 7-26.
- Ihering, R. V. (2004). *A Luta pelo direito*. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Moreno, C., & Martins, T. (2006). *Português para convencer: Comunicação e persuasão em Direito*. São Paulo: Ática.
- Oliveira, A. M. P., & Isquardo, A. N. (1998). *As Ciências do léxico: Lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande (MS): Ed. UFMS.
- Oliveira, C. V. (1993). *Camilo Pessanha, o jurista e o homem*. Macau: Instituto Português do Oriente, Instituto Cultural de Macau.
- Oxford, R. L., & Scarcela, R.C. (1994). Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction. *System*, 22 (2), 231-243.
- Saramago, J. (2002). *Este Mundo da injustiça globalizada*. Disponível em <https://www.carta-maior.com.br/?/Editoria/Midia/Este-mundo-da-injustica-globalizada/12/15941>

Elaboração de materiais didácticos a partir das necessidades reais dos aprendentes chineses de PLE

颜巧容 (Yan Qiaorong)^a & Isabel Poço Lopes^b

Resumo

Nos últimos anos, com o rápido desenvolvimento do ensino do Português na China, há uma preocupação cada vez maior por parte de vários especialistas em elaborar materiais didácticos de PLE, para atender à procura de docentes e de alunos de diferentes níveis de proficiência.

A obra *Escrever para diferentes finalidades*¹, publicada em Dezembro de 2017 pelo Instituto Politécnico de Macau, nasceu neste contexto, pretendendo dar resposta às dificuldades, no âmbito da escrita, manifestadas pelos graduados chineses em Português, já inseridos no mercado de trabalho, em diversos sectores de actividade, e confrontados diariamente com a necessidade de produzir diferentes géneros de textos em contextos formais, mas sem contacto sistemático prévio com a estrutura desses textos e a linguagem que, no contexto profissional, eles exigem.

Tendo em conta o processo de elaboração de *Escrever para diferentes finalidades*, a presente comunicação visa mostrar como é que as necessidades reais dos aprendentes chineses ditaram a estrutura da obra, determinaram a selecção dos exemplos e inspiraram a elaboração dos exercícios propostos. Pretende-se, ainda, justificar a importância de se ter em conta, na elaboração de um material didáctico, um conjunto de elementos que garanta a sua revelância para um determinado tipo de aprendentes: i) inquérito prévio às necessidades do público-alvo; ii) contacto permanente com a comunidade-alvo a que se destina o material;

^a Universidade de Comunicação da China, China.

^b Instituto Politécnico de Macau, Macau-China / Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC), Universidade de Coimbra, Portugal.

1 Esta obra surgiu no âmbito de um projecto de investigação com o mesmo nome, apoiado pelo Gabinete de Apoio ao Ensino Superior da Região Administrativa Especial de Macau e concluído em 2017. A equipa deste projecto era constituída por Isabel Poço Lopes (coordenadora do projecto, Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, do Instituto Politécnico de Macau, e Yan Qiaorong, da Universidade de Comunicação da China).

iii) reflexão constante sobre a experiência de ensino durante o processo de elaboração do material; iv) inquérito pós-elaboração do material, que dê o *feedback* dos aprendentes relativamente à utilização do material.

Palavras-chave: *ensino de PLE, ensino da escrita, elaboração de materiais didáticos, aprendentes chineses*

1. Introdução

Nos últimos anos, a demanda do Português na China, motivada sobretudo pelos contactos comerciais da China com os países de língua oficial portuguesa e a inserção no mercado de trabalho de centenas de graduados em Português, tem posto a nu a necessidade crescente de materiais adequados às necessidades dos aprendentes chineses de PLE. Na verdade, existem poucos materiais voltados para este público específico, não obstante a preocupação e dedicação crescentes dos docentes que trabalham na área de PLE para colmatar essa falha. Na livraria Wang Fujung, a maior de Pequim, por exemplo, não é possível encontrar mais do que cinco publicações destinadas ao ensino do PLE. De igual modo, nos maiores *sites* de comércio eletrónico como o Tao Bao, o Jingdong ou o Dangdang, também não se encontram mais do que dez títulos de materiais didáticos para o ensino do PLE, sendo a sua maioria destinada a alunos dos níveis inicial e intermédio.

No que diz respeito ao material pensado especificamente para o desenvolvimento do domínio da produção escrita, apenas se encontra disponível no mercado a obra *Manual de correspondência e documentação*, da autoria de Zhang Li, publicado em 2004, a qual constitui um grande contributo em termos de acesso dos alunos chineses de PLE a exemplos de diversos géneros textuais. No entanto, a ausência de explicações e análises pormenorizadas, torna esta obra limitativa para quem quer desenvolver a sua capacidade de produção escrita, especialmente em contexto profissional.

Enquanto profissionais ligadas ao ensino de PLE, as autoras têm acompanhado de perto, na sua prática pedagógica quotidiana, as dificuldades dos alunos no domínio específico da produção escrita e, no contacto com ex-alunos já inseridos no mercado de trabalho, têm tido conhecimento dos problemas concretos que estes profissionais enfrentam no trabalho nesse mesmo âmbito.

Foram, pois, os vários aspectos mencionados acima que constituíram a principal motivação para elaborar a obra *Escrever para diferentes finalidades*, dada à estampa em 2017, com a chancela do Instituto Politécnico de Macau, sendo dessa publicação que esta comunicação se ocupará. Pretende-se, nomeadamente, mostrar como é que as necessidades reais dos aprendentes chineses determinaram a estrutura da obra e os conteúdos nela contidos, por um lado, e, por outro, justificar a importância de se ter em conta, na elaboração de um material didático, um

conjunto de elementos que garantam a sua revelância para um determinado tipo de aprendentes. Esses elementos são:

- a realização de um inquérito prévio às necessidades do público-alvo;
- o contacto permanente com a comunidade-alvo a que se destina o material;
- a reflexão constante sobre a experiência de ensino durante o processo de elaboração do material;
- a realização de um inquérito pós-elaboração do material, que forneça o *feedback* dos aprendentes sobre o material utilizado.

2. Pressupostos teóricos

Em termos de pressupostos teóricos, o trabalho de construção do *Escrever para diferentes finalidades* repousou na ideia, cada vez mais consensual, de que aprender a escrever pressupõe aprender a escrever textos de diferentes géneros. Neste enquadramento, tem ganho um papel central na didáctica das línguas a gramática do texto, isto é, os conceitos de coesão, coerência e progressão temática, correlatos do conceito de texto, tornaram-se referências quotidianas do professor de Português na área da produção escrita.

Neste contexto, o tratamento dos géneros granjeou igualmente uma grande relevância, pois não é expectável que os alunos aprendam de forma natural a produzir diferentes géneros de textos escritos de uso diário (Marcuschi, 2005: p. 35) e muito menos de uso profissional. Por outras palavras, aprender a escrever significa aprender a dominar cada um dos géneros, para conseguir determinados objectivos (Cassany, 2000: p. 35).

Para estudar e dominar a produção de um género, é necessário saber quais os aspectos essenciais que o caracterizam. Segundo Bakhtin (2003: p. 261), os géneros do discurso reflectem as condições específicas e as finalidades de cada esfera de comunicação, e têm o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. De acordo com este raciocínio, Yan (2018: p. 29) afirma que se quisermos estudar e aprender o género do discurso, temos que tratá-lo como um todo com esses três elementos indissolivelmente interligados, e teremos também de analisar as condições específicas e os propósitos de comunicação. A mesma autora (Yan, 2018: p. 55) aponta ainda que os elementos do contexto da produção, o plano mais comum que organiza seus conteúdos e os aspectos linguísticos, são os três aspectos essenciais que podem ser ensináveis.

Por outro, a construção de *Escrever para diferentes finalidades* teve também em consideração a investigação que aborda o ensino de línguas para fins específicos baseado em géneros textuais, quer no que diz respeito à elaboração do material didáctico sobre géneros específicos, quer na análise das necessidades que

permitem identificar os géneros mais comuns em certos contextos profissionais.

3. Metodologia

Tendo em conta que os contextos profissionais do público-alvo da obra *Escrever para diferentes finalidades* eram, em grande parte, estranhos às autoras, foi necessário fazer o levantamento das necessidades ao nível dos géneros de textos. Neste contexto, o questionário revelou-se um instrumento útil, sendo uma das ferramentas metodológicas preferenciais para análise de necessidades num ambiente ou contexto profissional estranho ao investigador (Bazerman, 2005: pp. 42-43).

Partindo da proposta de Bazerman, da experiência das autoras e dos contactos com alunos, bem como com ex-alunos já inseridos no mercado de trabalho, considerou-se então importante seguir os seguintes passos:

- recolher informações sobre os textos e sobre o que pensam os informantes sobre eles, solicitando-lhes ainda a indicação dos tipos de textos com que trabalhavam (com o objectivo de identificar o conjunto de géneros a considerar);
- realizar a recolha referida anteriormente junto de vários informantes, para verificar o grau de concordância entre eles e entender as particularidades dos géneros utilizados;
- solicitar, durante a recolha, exemplos de textos dos géneros referidos pelos informantes, para aferir um padrão de uso que daria mais representatividade à amostra a ser considerada;
- perceber, a partir da observação do contexto real da utilização dos géneros, em que ocasiões os textos são usados e com que propósitos, bem como perceber como são produzidos e interpretados;
- perceber, através de entrevistas/conversas, os significados, intenções, percepções dos produtores dos textos no momento da sua elaboração.

Todos estes passos, foram, como se verá, incluídos nas várias fases definidas para a construção do material que, na verdade, ainda não terminou, pois neste momento está-se numa fase de avaliação do produto final.

O percurso metodológico seguido no processo de elaboração do *Escrever para diferentes finalidades* teve três fases distintas: pré-elaboração; elaboração e pós-elaboração. Na fase da pré-elaboração, foi feito o levantamento das necessidades do potencial público-alvo, avaliada a viabilidade da publicação e elaborado um índice provisório, para organizar a informação recolhida e pré-visualizar a estrutura do livro.

Passando à fase de elaboração, recolheu-se junto de ex-alunos, colegas e amigos, materiais autênticos e elaboraram-se outros de que não foi possível conseguir documentos reais. Ainda nesta fase, e perante a grande diversidade de materiais

que iam sendo recolhidos através do contacto com profissionais chineses já no mercado de trabalho, foram introduzidos mais conteúdos, alargando-se, assim, substancialmente o índice inicialmente previsto. Passou-se depois à fase da redacção propriamente dita.

Finalmente, na fase pós-elaboração, colheu-se o *feedback* dos leitores/utilizadores, para aferir se as expectativas do público-alvo tinham sido atendidas, tendo-se recolhido, ao mesmo tempo, sugestões e comentários dos utilizadores da obra, com vista a melhorar uma próxima edição.

Em todas as fases deste processo, manteve-se a demanda do público-alvo como ponto de partida do trabalho, levando em consideração o seu perfil, as suas necessidades, comentários e sugestões. Foi, afinal, o potencial leitor e utilizador da obra que definiu a sua estrutura, os géneros textuais seleccionados e os vários aspectos apresentados em cada secção, bem como os exemplos disponibilizados.

Resumindo, tivemos em atenção e desenvolvemos várias acções entendidas necessárias quando se pensa em qualquer tipo de material de apoio ao ensino:

- inquérito prévio às necessidades do público-alvo;
- contacto permanente com a comunidade-alvo a que se destina o material;
- reflexão constante sobre a experiência de ensino durante o processo de elaboração do material;
- inquérito pós-elaboração, capaz de fornecer o *feedback* dos aprendentes sobre o uso do material.

3.1. Fase de pré-elaboração

3.1.1. Inquérito: resultados e implicações

Passar-se-á agora a mostrar de forma mais detalhada cada um dos procedimentos tomados, a começar pelo inquérito prévio às necessidades do público-alvo na fase de pré-elaboração. Como já se afirmou acima, este inquérito teve como objectivo definir as principais tarefas de produção escrita exigidas em contexto profissional, identificar as dificuldades dos profissionais na execução dessas tarefas e, ao mesmo tempo, perceber as suas expectativas face a um potencial material dirigido para este domínio específico da produção escrita.

Foram recolhidas um total de 86 respostas. A maioria dos informadores frequentou cursos de licenciatura em Português, no período compreendido entre 1979 e 1986, o que demonstra que a aprendizagem formal do português em instituições de ensino superior se realizou num período relativamente longo (4 anos). Os dados recolhidos no inquérito permitirão avaliar também o trabalho que está a ser desenvolvido ao nível do ensino da produção escrita nas universidades.

Em relação às áreas de actuação dos informantes, pode-se dizer que a maioria

dos chineses que responderam ao inquérito está ligada à área comercial (50/86) e à área da educação (24/86). São em menor número os que trabalham em organismos governamentais (9/86), na imprensa (8/86), e em número mais residual os que desempenham trabalho ao nível da diplomacia em embaixadas ou consulados (6/86), que trabalham em instituições financeiras (4/86) ou em outras áreas (14/86). Esta grande diversidade de áreas de actuação dos informantes permitiu, como se calculará, recolher informações muito diversificadas.

Para definir os conteúdos a incorporar no livro, partiu-se de uma questão de escolha múltipla relacionada com as tarefas concretas de produção escrita exigidas aos informantes no seu contexto profissional, cujos resultados se apresentam no quadro 1.

Tipo de tarefas	N.	%
Escrita académica	23	26.74%
Relatório de trabalho	16	18.60%
Textos jornalísticos	21	24.42%
Documentos oficiais dos órgãos governamentais	23	26.74%
Cartas comerciais	58	67.44%
Contratos na área comercial	45	52.33%
Acordos nas áreas educacionais e diplomáticas	22	25.58%
Outros	8	9.30%

Quadro 1: Tarefas mais frequentes

Os dados mostram que, entre as tarefas exigidas, a elaboração de cartas comerciais é a que se destaca mais (67,44%), seguida da redacção de contratos comerciais, que apresenta igualmente uma percentagem relativamente alta (52,33%). As restantes respostas estão relacionadas com a escrita em contexto académico (26,74%), com a redacção de documentos oficiais de órgãos governamentais (26,74%), acordos na área da educação e na área diplomática (25,58%), textos jornalísticos (24,42%), relatórios de trabalho (16%) e outros (9,3%).

Para obter mais informações sobre as tarefas solicitadas diariamente aos informantes, foi-lhes pedido uma descrição concreta das situações comunicativas e dos géneros textuais requeridos, bem como dos assuntos abordados nesses textos. Desta forma, foi possível definir os géneros de textos a incluir na obra, como, por exemplo, a carta-convite para um evento, a carta de agradecimento, a carta de agradecimento após visita, a carta comercial de envio de cheque para liquidação, o *e-mail* a agendar uma reunião, o requerimento para requerer uma bolsa de estudo, entre outros. Foi também possível, a partir das respostas recolhidas junto dos informantes, identificar os exemplos ilustrativos que pudessem corresponder o

mais possível às necessidades reais dos profissionais que trabalham com a língua portuguesa.

Tendo a consideração as respostas às questões referidas acima, decidiu-se que o livro abordaria, pelo menos, textos formais usados nas áreas profissionais dos nossos informantes e teria uma parte relacionada com a escrita académica. Quanto aos textos formais, decidimos incluir a carta formal, especialmente a carta comercial, o *e-mail*, o requerimento, a declaração, o certificado, a procuração, o aviso, o convite, o anúncio, a convocatória, a acta, o relatório, o contrato, o regulamento e o *curriculum vitae*. No que diz respeito à escrita académica, decidiu-se abordar algumas particularidades deste tipo específico de escrita, nomeadamente no que diz respeito ao nível da língua e do estilo.

Definidos os tipos de textos, era então importante pensar na estruturação do livro, de cada capítulo, de cada secção e dos aspectos particulares a disponibilizar a propósito de cada género textual. Para isso, e tendo sempre em mente as expectativas e necessidades do nosso público-alvo, procurámos, através de outras duas questões do inquérito, identificar as principais dificuldades dos informantes, bem como as suas expectativas face ao manual de produção escrita que se tencionava produzir. Os quadros 2 e 3 ilustram os dados recolhidos a partir dessas questões.

Tipos de dificuldades encontradas na produção escrita	N.	%
Não sabe quais os conteúdos que podem ser incluídos no texto.	9	10.47%
Sabe os conteúdos que deveriam ser incluídos no texto, mas não sabe como organizar o texto (ordem dos parágrafos, ligação entre e intra parágrafos, etc.).	28	32.56%
Não sabe bem o vocabulário e a estrutura das frases que são utilizados nos textos formais.	75	87.21%
Outros.	9	10.47%

Quadro 2: Dificuldades ao nível da produção escrita

Como fica claro no quadro 2, a falta de vocabulário e o desconhecimento da estrutura das frases a usar em textos formais, bem como o conhecimento insuficiente sobre os conteúdos que devem ser incluídos nesse tipo de textos e a forma de os organizar, são os aspectos mais destacados pelos informantes no que diz respeito às dificuldades ao nível da expressão escrita.

Em função destas respostas, estabeleceu-se, então, a estrutura destes géneros textuais e foi disponibilizado vocabulário e um conjunto de expressões e frases mais usadas como recursos linguísticos a adoptar pelos utilizadores para produzir um determinado género de texto.

Tipos de elementos para um bom manual de produção escrita	N.	%
Os textos seleccionados devem corresponder às necessidades autênticas que surgem no trabalho.	68	79.07%
Esclarecimento da situação comunicativa (contexto, destinatário, motivo...).	54	62.79%
Tem exemplos referenciais.	55	63.95%
Não só coloca os exemplos, mas inclui também análise de organização composicional e análise a nível sintáctico e dos vocabulários.	58	67.44%
Inclui uma lista das frases e vocabulário tipos de cada género textual e também a sua tradução para chinês.	59	68.60%
Inclui exemplos que contêm erros e inadequações e a sua análise.	32	37.21%
Tem parte teórica ligada à produção escrita.	23	26.74%
Outros.	4	4.65%

Quadro 3: Elementos necessários para um bom manual de produção escrita

No que diz respeito à pergunta sobre as expectativas dos potenciais leitores para um manual de produção escrita, o quadro 3 mostra que os elementos mais importantes para os informantes são: a inclusão de textos autênticos; a identificação das situações comunicativas em que cada género se pode inserir; a disponibilização de exemplos e a sua respetiva análise em termos de organização estrutural e em termos linguísticos; a apresentação e análise dos erros mais comuns e parte teórica ligada à produção. Tendo em conta os resultados do quadro 3, decidiu-se então:

- acrescentar uma parte que apresentasse os aspectos da escrita em geral;
- criar tarefas, em cada secção/capítulo, o mais autênticas possível, ilustrando contextos de uso com exemplos reais;
- apresentar cada género de texto, disponibilizando não só exemplos, mas também apresentando de forma detalhada a sua estrutura;
- na apresentação de cada género, disponibilizar uma lista de palavras e expressões úteis, próprias desse género ou habitualmente utilizadas nesse género.

Resumindo, nesta fase de pré-elaboração conseguiu-se, através do inquérito, ter uma ideia concreta dos principais conteúdos a incluir na obra e, assim, construir o índice provisório. Além disso, conseguiu-se ilustrar, já com muitos exemplos, cada secção do livro.

3.2. Fase de elaboração

3.2.1. Auscultação de profissionais via *WeChat*: contributos e implicações

Já com uma ideia mais concreta do que poderia vir a ser a obra *Escrever para diferentes finalidades*, entrou-se na fase da elaboração propriamente dita. Durante toda esta etapa, além de se ter em mente os aspectos recolhidos na fase de pré-elaboração, manteve-se o contacto permanente com a comunidade-alvo a que se destinava o material e fez-se uma reflexão constante sobre a experiência de ensino.

Num primeiro momento, logo que foi possível ter a lista provisória dos géneros textuais a considerar na obra, essa lista foi enviada para dois grupos de *WeChat* (um em que estão activos mais de 400 profissionais chineses que trabalham com a língua portuguesa e outro de ex-alunos do curso de português da Universidade de Comunicação da China). Procedeu-se desta forma porque se pretendia aferir da pertinência dos géneros textuais constantes da lista face às expectativas do público-alvo relativamente ao conteúdo de um livro sobre escrita. Para além disso, esperava-se também formar uma comunidade de futuros leitores/utilizadores e recolher junto deles exemplos autênticos produzidos por eles no seu contexto profissional.

Os membros destes grupos de *WeChat* deram resposta positiva ao pedido que lhes foi solicitado, tendo contribuído, nomeadamente, com sugestões de géneros textuais a ser tratados no livro, disponibilizando muitos exemplos autênticos de géneros textuais já incluídos na lista construída e descrição das situações em que os mesmos são habitualmente elaborados, e descrevendo situações de uso de determinados tipos de textos (mesmo sem disponibilização dos respectivos exemplos autênticos).

Os elementos de cada um dos grupos consideraram muito pertinentes os géneros textuais já listados no índice provisório, tendo alguns deles adicionado textos ainda mais específicos, como é o caso, por exemplo, da carta de apresentação de empresa, cuja redacção é habitualmente exigida a quem trabalha em empresas chinesas que pretendem fazer negócios com os países de língua portuguesa. A sugestão específica da carta de apresentação de empresa levou a que este tipo de texto fosse incluído na secção da carta comercial, com uma explicação mais pormenorizada relativamente à sua estrutura e a disponibilização de dois exemplos (um em que se se faz uma apresentação breve de uma empresa e outro em que essa apresentação é mais detalhada).

Nesta auscultação dos informantes, foram recepcionadas dezenas de textos autênticos dos géneros listados no índice provisório, os quais vieram a constituir a base fundamental dos exemplos disponibilizados no *Escrever para diferentes finalidades*. Este facto tornou a obra mais rica e aproximou o seu conteúdo da realidade dos seus potenciais utilizadores. Para dar um exemplo muito concreto, pode-se referir que um informante, a trabalhar numa empresa de importação

e exportação, enviou às autoras uma carta-convite para obtenção do visto, por entender que este tipo de texto tinha especificidades muito particulares, nomeadamente por pressupor a inclusão de informações muito concretas, as quais são fundamentais para a aprovação do visto que nele é requerido: nome completo do convidado, número de passaporte e a indicação de quem é responsável pelas despesas de alojamento e viagem. Exemplos como estes revelaram-se excelentes contribuições para a obra, porque constituíam algo autêntico, intimamente ligado à realidade diária do público-alvo. Por isso mesmo, para além do texto referido ter sido incluído na obra, foi feito um esforço para o manter o mais próximo possível da sua versão original. Teve-se, no entanto, o cuidado, por uma questão de privacidade, de substituir os nomes nele inclusos e outros dados pessoais, nomeadamente as informações sobre a empresa.

Os textos surgiram de diferentes áreas profissionais e serviram de exemplo de diversas situações de uso, tornando-se, por isso mesmo, ilustrativos de uma certa diversidade linguística e discursiva. Este facto trouxe uma mais-valia à obra, pois permitiu que ela mostrasse de que forma um género textual tem determinadas características básicas (em termos de estrutura e organização), mas tem especificidades que dependem do seu contexto de uso, nomeadamente do(s) destinatário(s), do assunto e do(s) objectivo(s). A este propósito pode-se aduzir mais um exemplo, que diz respeito à carta de pêsames, que se encontra disponibilizada no livro e que nos foi enviada por uma ex-aluna que trabalha na Associação do Povo Chinês para a Amizade com os Países Estrangeiros. Como se encontra referido numa nota anexa ao texto, embora a carta seja formal, a proximidade entre as duas instituições (remetente e destinatário), ou eventualmente a intenção da instituição remetente em mostrar proximidade em relação ao destinatário, fez com que o texto exibisse fórmulas de abertura (“Caros amigos”) e de fecho (“Um grande abraço”) mais informais.

Um terceiro contributo que os informantes dos dois grupos de *wechat* deram diz respeito às descrições de situações concretas que suscitaram a necessidade da escrita de textos em contexto profissional. Estas descrições revelaram-se muito importantes no trabalho de elaboração de exemplos não autênticos. Na verdade, apesar de ter sido possível recolher muitos exemplos autênticos, foi ainda necessário forjar textos para ilustrar alguns dos géneros tratados na obra, os quais, tendo por base as descrições referidas, foi possível aproximar mais da realidade. Essas descrições foram conseguidas por várias outras vias. Por exemplo, na resposta ao questionário, um informante mencionou ter necessidade de escrever *e-mails* para agendar reuniões, mas não forneceu informações sobre o contexto específico em que surgiu essa necessidade. Porém, em conversa informal com esse informante, um ex-aluno, foi possível saber o assunto da reunião, os destinatários do *e-mail* e o seu remetente e, assim, tornou-se mais fácil construir um exemplo que correspondesse mais de perto a uma situação real de uso.

Para além do que já foi referido, foi ainda pedido aos informantes que mencionassem as dificuldades sentidas na elaboração dos textos nas situações descritas, tendo os comentários e sugestões a esse propósito sido considerados ou aproveitados na melhoria dos conteúdos disponibilizados no livro.

Além de terem mantido o contacto constante com o público-alvo, as autoras reflectiram de forma permanente sobre a sua prática de ensino e aproveitaram a sua própria experiência enquanto produtoras de textos no âmbito da sua actuação profissional. Por outras palavras, para além de se ter em conta as dificuldades sentidas pelos alunos no acto de produção escrita, foram levadas igualmente em consideração as dificuldades que os professores, falantes de Português como língua não materna, encontram nas tarefas de produção escrita exigidas no seu dia-a-dia profissional.

Na Parte I do livro, por exemplo, quando são abordadas algumas questões básicas relacionadas com a escrita, teve-se em mente as dificuldades dos alunos, reflectidas na organização interna do parágrafo ou na ligação entre diferentes partes do texto. Nesse sentido, mostra-se como é organizado um parágrafo e como se usam os meios de coesão textual. Nesta parte, apresentam-se explicações sucintas e explícitas, bem como exemplos concretos para mostrar a estruturação do parágrafo em diferentes tipos de textos. Também se mostra o uso dos marcadores textuais, conectores frásicos e como se podem evitar as repetições no texto. Distinguem-se, então, os marcadores discursivos segundo a sua função, fornecendo listas com este tipo de elementos, conjunções e locuções conjuncionais. Por exemplo, ao apresentar as coordenativas conclusivas, lista-se uma série de conjunções/locuções (*logo, por conseguinte, pois; por isso; então; assim; em vista disso*). A razão que levou a disponibilizar este tipo de listas deriva da observação da dificuldade que os alunos têm em diversificar o uso dos meios de ligação entre orações. No caso das conjunções coordenativas conclusivas, por exemplo, os alunos tendem a usar de forma recorrente “por isso” e “então”, porque não conhecem elementos alternativos. Nesta primeira parte, assim como em outras, foram usados exemplos desviantes retirados de produções escritas de alunos chineses e a sua respectiva reformulação. As autoras creem que estes exemplos autênticos de inadequação, com alto nível de ocorrência em produções de alunos chineses de PLE, possam ajudar os alunos a reflectir sobre a sua produção escrita e a aperfeiçoá-la. Na verdade, para as autoras, mais do que diagnosticar os problemas, é importante “fornecer o remédio” para os resolver.

As dificuldades que os professores não falantes nativos do Português encontram no seu trabalho também não foram esquecidas, Por isso mesmo, foram considerados diversos exemplos de textos que os profissionais de ensino de PLE têm de escrever com frequência, tais como: anúncio de recrutamento de um professor falante-nativo, carta de agradecimento de oferta de livros e carta de recomendação.

Tratou-se, afinal, de um tipo de auto-reflexão que inspirou durante todo o

processo de elaboração do livro *Escrever para diferentes finalidades*, já que as autoras consideraram a sua própria experiência e usar textos autênticos ou elaborar exemplos a partir de situações reais. Esta auto-reflexão permitiu também manter a sensibilidade necessária para compreender as dificuldades que qualquer profissional, falante não nativo de Português, sente no seu trabalho com o Português. Com efeito, apesar de autoras e informantes trabalharem em áreas distintas, usam a língua para atingir propósitos semelhantes. Quando se apresentam as fórmulas iniciais habitualmente usadas nas cartas formais, apresentam-se duas situações que acontecem frequentemente em contexto profissional: a carta pode surgir como primeiro contacto ou, ao invés, ocorre na sequência de um contacto prévio que pode, por exemplo, ter sido estabelecido por via telefónica ou através de uma conversa presencial. Este tipo de preocupação/reflexão, que se decidiu incorporar no livro, revela que as autoras tiveram sempre em mente as possíveis dificuldades do público-alvo.

Relembre-se aqui, novamente, que, durante todo o processo de elaboração, as autoras mantiveram sempre contacto com a comunidade-alvo. Quando surgia a necessidade de colocar mais exemplos ou de pedir opinião aos colaboradores, para tomar qualquer tipo de decisão, as autoras entravam em contacto com aqueles pelos grupos de *WeChat*. Muitos dos textos que foram produzidos pelos informantes no âmbito destes contactos foram igualmente aproveitados e ajudaram a aproximação dos exemplos à realidade. Isto é, foram aproveitados os textos autênticos que os informantes tiveram de elaborar ou com que lidavam/já tinham lidado na sua prática profissional (*e-mails* reais recebidos ou enviados com diferentes propósitos comunicativos, certificados ou declarações que fizeram ou receberam relacionados com diferentes eventos académicos em que estiveram presentes, etc). De igual modo, como já se referiu várias vezes, as autoras levaram em conta a sua própria experiência e a sua própria reflexão sobre as dificuldades que elas próprias encontram no acto de produção textual. Para além dos textos fornecidos pelos informantes, as autoras recolheram ainda outros textos junto de outros profissionais que trabalham em diferentes áreas, o que permitiu um aumento considerável de exemplos autênticos.

Como ficou claro, o processo de elaboração de qualquer material pensado para um público específico, é algo dinâmico e deve pressupor um constante diálogo entre o público-alvo a que se destina e a experiência de quem produz o material. Por isso mesmo, as duas autoras mantiveram e mantêm ainda entre si um diálogo constante, tentando em conjunto criar ideias, discutir soluções, tomar decisões e avaliar o produto final. Este diálogo foi e é tanto mais benéfico quando uma das autoras tem o português como língua materna e outra tem o português como LE. Na verdade, esta diferença linguística, mas também cultural, permitiu a ambas as autoras:

- perceber melhor as reais dificuldades dos professores, em particular, e dos aprendentes chineses, em geral, no domínio produção escrita em PLE e contribuir para melhorar o seu ensino;
- manter actualizado o reconhecimento dessas dificuldades e reflectir sobre estas a partir de diferentes fontes: experiência de ensino, contacto constante com colegas, ex-alunos e profissionais chineses que vivem nesta comunidade de prática de língua portuguesa;
- desenvolver a sensibilidade necessária para fazer uma verdadeira negociação intercultural e ultrapassar as barreiras culturais que se erguem sempre que se trabalha com uma língua e uma cultura distantes;
- encontrar as melhores soluções que sirvam um público-alvo específico, constituído por todos os que trabalham no domínio do ensino de PLE;
- finalmente, produzir materiais que partam verdadeiramente das necessidades reais do público de língua materna chinesa e, conseqüentemente, possam ser úteis e eficazes na aprendizagem da língua portuguesa na sua dimensão linguística, mas também cultural.

3.3. Fase de pós-elaboração

3.3.1. Inquérito para *feedback*: análise dos resultados

Na opinião das autoras, o trabalho de elaboração de um material voltado para as necessidades de um determinado público-alvo não acaba no momento da sua publicação. Neste sentido, foi recolhido o *feedback* dos leitores da obra, com vista à melhoria de futuras edições. A necessidade de colher comentários e sugestões tornou-se tão imperiosa quanto, por um lado, houve muitas colegas a dar conta da ajuda que o manual lhes tinha oferecido, e, por outro, o livro teve uma grande procura, encontrando-se, inclusivamente, esgotado neste momento.

Para colher o *feedback* e uma imagem mais real das opiniões e comentários dos leitores/utilizadores da obra, foi elaborado um questionário. A esse questionário apenas responderam 18 informantes, o que se pode justificar pelo facto de este livro ter sido publicado em Macau e, por isso, muitos profissionais que trabalham na parte continental da China, não o terem conseguido comprar e, conseqüentemente, conhecer e utilizar. Os dezoito informantes distribuem-se da seguinte forma: 11 são docentes de Português, 5 são estudantes do curso de Português e 2 são profissionais que usam o Português em contexto de trabalho. Entre os motivos que levaram os informantes a comprar ou a ler *Escrever para diferentes finalidades* (maioritariamente docentes e alunos de cursos de Português), contam-se:

- melhorar a competência de produção escrita em geral (55.56%);
- aprender a elaborar correspondência e documentos escritos em contexto

profissional (55.56%);

- usá-lo nas aulas de redação e servir-se dele como apoio ao ensino da produção escrita em português (50%);
- melhorar a habilidade da escrita académica (33.33%).

Como facilmente se pode concluir pelas respostas, as razões que motivaram os informantes a comprar ou a ler a obra são variados. Correspondem, no entanto, aos objectivos que as autoras tinham em mente quando o elaboraram.

Passemos agora à avaliação que os informantes fizeram da obra:

- 55% achou este livro “útil” e 44.44% dos informantes acharam-no “muito útil”;
- 66.67% concorda que este livro os ajudou a conhecer as características de diferentes géneros de textos do domínio profissional (estrutura, fórmulas, vocabulário útil e expressões habitualmente usados);
- 55% seleccionou que a publicação os ajudou a conhecer tópicos/técnicas básicas relacionados com a escrita e a construção do texto;
- 50% concordou que este livro os ajudou a conhecer algumas particularidades da escrita em contexto académico;
- 1 informante afirmou que este livro o ajudou a “conhecer melhor os interesses e a produção das colegas-autoras”.

Podemos concluir a partir destes resultados que *Escrever para diferentes finalidades* satisfaz os leitores em diferentes aspectos, isto é, cada um, dependendo das suas necessidades e dificuldades, conseguiu aprender alguma coisa e ver utilidade na publicação. Neste questionário, que se destinava a avaliar a recepção do material produzido, existiam ainda algumas perguntas de resposta aberta para que os informantes pudessem fazer comentários de forma menos dirigida. No que diz respeito à pergunta *Qual é o seu capítulo/secção favorito/ porquê?*, as respostas foram muito variadas.

- Vários informantes afirmaram que “todos os capítulos são úteis”; “não há secção preferida, porque gosto do conteúdo inteiro”; “cada capítulo tem muita utilidade, dependendo do tema”; “Todos os capítulos [são favoritos] porque lendo o livro aos poucos vai se desenvolvendo o conhecimento específico na área”.
- Vários informantes afirmaram que os capítulos e secções referentes às cartas e a outros géneros textuais ligados às áreas profissionais “[estavam] muito detalhada[s] e [foram] útil para as aulas”.
- Houve ainda um conjunto de outras respostas: “cartas, avisos, e convites, porque facilitam o meu trabalho diário”; “os exemplos apresentados na Parte II

são mais úteis”, “os exemplos são muito claros no seu formato, muito eficiente e fácil de aprender”; “Parte II, especialmente, as seções que apresentam as cartas, porque são muito práticos e abrangentes em termos de exemplos”; “contrato, porque estou a traduzir um contrato e a exposição explícita a sua estrutura e a lista das fórmulas me ajudaram muito na minha tradução”.

- Houve também informantes que afirmaram que as partes I e III eram “muito úteis e práticos, [podem] servir para um docente melhorar a sua própria habilidade [de] escrita e também podem ser usados para orientar os seus alunos no momento de fazer redação ou escrever [artigos académicos]”; “Listas de marcadores discursivos que são utilizados para criar coesão e coerência do texto, porque são muito úteis, vale a pena recordar e lembrar todas as alternativas”.
- Houve finalmente um informante que afirmou que a componente do chinês é a mais revelante, porque oferece a tradução de fórmulas e vocabulário.

Como respostas à pergunta *Quais são as vantagens deste livro no que diz respeito à organização do conteúdo?*, as respostas destacaram os seguintes aspectos:

- Boa organização da sua estrutura, o que possibilita a consulta fácil de acordo com interesse pessoal do leitor: “A organização é clara. O percurso de leitor, consulta é uma opção do leitor, cujas necessidades podem ser distintas dos demais leitores. A organização proposta não impede esta opção”; “Fácil consulta, contém o essencial, sem se perder em teorias inúteis”.
- Uso de materiais autênticos: “Tem uma estrutura bem organizada, os conteúdos claramente explicados e os exemplos são autênticos”; “Creio que a organização está bem conseguida, mas para mim, a maior vantagem foi a utilização de materiais autênticos nos exemplos apresentados”.
- Uso do chinês e explicações sucintas e explícitas: “é um livro bilingue” (chinês/português); “tem explicação em chinês”; “a tradução para chinês é muito boa”; “as explicações foram sucintas e fáceis de compreender”; “explica de modo claro”.
- Capa: “a capa é muito lindo e simples”.

No que diz respeito à questão *Para si, que aspectos deste livro poderiam ser melhorados?*, foram dadas as seguintes sugestões:

- Inclusão de mais géneros textuais ligados ao mundo comercial: “por exemplo, como elaborar um discurso nas cerimónias de conclusão do projeto”; “poderia incluir mais exemplos de ofícios ou cartas trocadas no mundo comercial?”; “mais textos curtos mas comuns, por exemplo, como [se] faz um cartão de visita”.

- Inclusão de mais exercícios: “Sugiro a inclusão de mais exercícios e no final de cada tema uma espécie de *check-list* para confirmação das partes que deveriam estar incluídas nesse tipo de texto; talvez um livro complementar com mais exercícios para praticar”.
- Desenvolver mais o conteúdo da parte I: “As questões de coesão e coerência textuais poderiam ser mais desenvolvidas. As referências bibliográficas poderiam ser enriquecidas, nomeadamente com a indicação de gramáticas incontornáveis...”.
- Incluir mais chinês: “As partes de explicação, talvez [pudessem] ter mais chinês”.

Por fim, o questionário apresentava um espaço para os informantes deixarem os comentários que entendessem às autoras (*Que comentários gostaria de deixar às autoras?*). Os comentários dos leitores/utilizadores reconheceram o esforço e trabalho, deixando o desafio para a elaboração de mais materiais. Apresentamos alguns dos comentários recolhidos: “Antes de mais, agradecer por criarem o livro. A colaboração criou bons resultados, com um livro prático, adequado aos aprendentes chineses. Parabéns pelo trabalho”; “Agradeço o esforço das autoras, porque sentimos muita falta de materiais didáticos em português no mercado”; “Ainda é muito difícil achar um manual dedicado à produção escrita; o livro preenche esta lacuna branca”; “espero outras obras das professoras”; “Para quando um manual de produção escrita para alunos de iniciação ou alunos jovens?”.

Em resumo, nesta fase de pós-elaboração, conseguimos obter o *feedback* por parte de colegas, amigos e alunos que compraram o livro, através de um questionário, obtendo assim mais ideias concretas sobre a utilidade deste livro, as suas vantagens e aspectos a ser melhorados. Mais importante que isso, porém, foi o facto de se ter aberto um canal para receber comentários e opiniões dos leitores e, assim, obter mais desafios para futuros trabalhos de elaboração de materiais didáticos.

4. Conclusões

Tendo em conta o exposto, podemos chegar a várias conclusões. A primeira prende-se com necessidade de identificação das necessidades do público-alvo a que possa destinar um determinado material. Ficou claro que é possível, e recomendável, fazer este trabalho nas três fases, usando diversos meios, nomeadamente recolhendo informações através de questionário e mantendo o contacto constante com o público-alvo através de grupos de *wechat*, na fase de pré-elaboração; recolhendo opiniões e sugestões durante todo o processo de elaboração, mantendo diálogo com a própria experiência de ensino e de actuação profissional; recolhendo o *feedback* do público-alvo na fase pós-elaboração.

A segunda conclusão está relacionada com a forma de apresentação dos géneros textuais num material didático. Na verdade, ficou demonstrado que é preciso tornar explícitos os elementos ensináveis e essenciais de cada género. Deve-se, por exemplo, mostrar, de uma forma clara, a planificação geral dos conteúdos principais, explicar a definição e características do género de forma sucinta e clara. Ao nível linguístico, é preciso disponibilizar fórmulas e vocabulário frequentemente usados, sendo altamente recomendável colocar a sua respectiva tradução na língua materna do público a que se destina a obra.

A terceira conclusão a que se pode chegar tem que ver com as vantagens que advêm da parceria autoral entre um/a autor/a falante nativo da língua-alvo e um/a autor/a falante da mesma língua materna que o público-alvo. A experiência das autoras de *Escrever para diferentes finalidades* mostrou que esta cooperação, para além de enriquecer ambos/as os/as autores/as, garante que o produto final resulte em adequação e eficácia, isto é, corresponda melhor às verdadeiras necessidades do público-alvo.

Por último, pode-se concluir que há ainda muito a fazer na área da produção de materiais para o ensino do PLE, quer porque o número de publicações disponíveis no mercado para o ensino do PLE é muito reduzido, quer porque o que existe nem sempre em consideração as reais necessidades dos aprendentes. Para além disso, as autoras estão em crer que, neste momento, interessa sobretudo pensar em material direccionado para áreas específicas que colmatem o que a aprendizagem geral de uma língua não contempla, nem pode contemplar. Com efeito, o confronto com a necessidade de utilização da língua em contextos específicos de trabalho exige actualmente que se pensem materiais complementares para abordar aspectos que não se podem aprender na universidade ou que se aí se aprendem de forma artificial. Urge, pois, desenvolver materiais na área do PLE para fins específicos, quer ao nível da produção de texto, quer ao nível terminológico, quer ao nível da comunicação em geral.

Referências bibliográficas

- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bhatia, V. K. (1999). Integrating products, processes, purposes, and participants in professional writing. In C. N. Candlin and K. Hyland (eds.) *Writing: Texts, processes, and practices* (pp. 21-39). London: Longman.
- Bazerman, C. (2005). Géneros textuais, tipificação e interação. In Bazerman, C., Dionísio, A. P. & Hoffnagel, J. C. (Orgs.). *Géneros textuais, tipificação e interação* (pp. 19-46). São Paulo: Cortez.
- Cintra, A. M. M., Passarelli, L. G. (2008). Revisitando o ensino de língua portuguesa para fins específicos. In Cintra, A. M. M. (Orgs.). *Ensino de língua portuguesa: reflexão e ação* (pp. 60-72). São Paulo: EDUC.
- Lacerda, N. A. (2010). O ensino de português para fins específicos: questões e desafios. IV *ECLAE - Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*. Teresina: EDUFPI.
- Long, M. H. (2005). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Ed.). *Sec-*

- ond language needs analysis* (pp. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, I. P. & Yan Qiaorong (2017). *Escrever para diferentes finalidades*. 多用途葡语写作: 针对中国葡语学习者的写作教程. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Ramos, R. C. G., Lima-Lopes, R. E. & Gazotti-Vallim, M. A. (2004). Análise de necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. *The ESPECIALIST*, São Paulo, 25 (1), 1-29.
- Yan, Q. (2008). *Das Práticas sociais aos gêneros discursivos*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Zhang, H. (2015). *Investigação-ação das necessidades no ensino de português para fins específicos: O caso do público chinês em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Construção Participada de Materiais Didáticos: Linhas de Orientação a Partir de Duas Perspectivas

Adelina Castelo^a & 傅茵钰 (Fu Hanyu)^b

Resumo

A participação dos vários intervenientes no ensino-aprendizagem de uma língua não materna (professores, alunos, criadores de materiais didáticos) no processo de desenvolvimento de materiais instrucionais tem muitas vantagens, sobretudo ao nível da adequação e eficácia dos mesmos. No entanto, envolve muitas fases e custos, bem como decisões numerosas e complexas. Para ajudar os criadores de materiais (autores, professores, etc.) nessas decisões, apresenta-se um esquema-síntese com linhas de orientação para guiar o processo de construção participada de materiais didáticos. Essas linhas de orientação são identificadas com base numa revisão bibliográfica e em duas perspectivas complementares suscitadas por um caso concreto de construção participada de materiais instrucionais.

Palavras-chave: *materiais didáticos; construção participada; investigação-acção; avaliação; ensino de língua não materna.*

1. Introdução

A participação dos vários actores do ensino-aprendizagem no processo de construção dos materiais didáticos (MD) a usar num determinado contexto visa alcançar um produto mais adequado às necessidades e mais eficaz. No entanto, esta “construção participada” envolve necessariamente bastantes etapas, critérios e decisões, o que dificulta o trabalho dos profissionais que a queiram concretizar. Por este motivo, o presente estudo visa propor um esquema-síntese que oriente os profissionais envolvidos na construção participada de MD, tais como professores,

^a Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa da FLUL, Colégio Mira Rio, Lisboa.

^b Universidade de Estudos Internacionais de Xangai.

criadores de MD, investigadores e editores. A elaboração desta proposta baseia-se não só numa revisão de investigação sobre produção de MD e de relatos de experiências de construção participada dos mesmos, mas também na consideração de duas perspectivas complementares de profissionais recentemente envolvidas num projecto desta natureza.

Assim sendo, este artigo partirá de uma sistematização de aspectos mencionados na literatura científica relevante para o tópico (cf. secção 2) e da apresentação de um caso específico (cf. secção 3) para sustentar a proposta de um esquema-síntese com linhas de orientação para a construção participada de MD (cf. secção 4) e chegar a algumas notas finais (cf. secção 5).

2. A construção participada de materiais didácticos na literatura científica

Para compreender os muitos factores envolvidos na construção participada de MD, será importante atender não só à literatura sobre produção e avaliação de MD, mas também às investigações sobre construção participada e pesquisa participante, começando por explicitar em que consiste o desenvolvimento de MD, a pesquisa participante e a relação entre eles.

A definição de desenvolvimento de MD para a aquisição de uma língua proposta por Tomlinson (2016) salienta a importância tanto da tarefa, da acção, em si, com as suas diversas etapas (produção, avaliação, etc.), como da sua constituição como um campo de investigação académica:

Materials development is a **practical undertaking** involving the **production, evaluation**, adaptation and exploitation of materials intended to facilitate language acquisition and development. It is also a **field of academic study** investigating the principles and procedures of the design, writing, implementation, evaluation and analysis of learning materials. (Tomlinson, 2016, p. 2; destaques nossos).

Por outro lado, autores como Peruzzo (2017) destacam a natureza única da pesquisa participante, enquanto forma de investigação mais voltada para a acção e a resolução de problemas específicos, que conta com uma intervenção activa dos interessados nos resultados da investigação:

A **pesquisa participante** (na linha da **pesquisa-acção**) vai [...] procurar auxiliar a **população** envolvida a identificar por si mesma os seus **problemas**, a realizar a análise crítica destes e a buscar as **soluções** adequadas. Desse modo, a selecção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com **especialistas** apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores” (Peruzzo, 2017, pp. 180-181; destaques nossos).

A relação profícua entre estes dois campos – desenvolvimento de MD e pesquisa participada – é também mencionada por Tomlinson, na medida em que a participação dos professores no desenvolvimento de MD promove nos mesmos muitas competências importantes e pode levar a melhores oportunidades profissionais: “participating in materials development can increase **awareness, criticality, creativity and self-esteem**. It can also improve **career** prospects too” (Tomlinson, 2016, p. 3; destaques nossos). De facto, sempre que colaboram na criação de MD, os professores (e também outros profissionais do ensino das línguas) têm de analisar criticamente as situações, ajudar a identificar os problemas que necessitam de resposta no âmbito dos MD, procurar encontrar soluções criativas para os mesmos, avaliar se essas soluções são eficazes, e todos estes processos desenvolvem um conhecimento mais profundo das situações, bem como uma maior autoconfiança e outras competências úteis na sua carreira.

Relativamente ao primeiro tópico, o desenvolvimento de MD, este inclui várias etapas e aspectos a considerar, existindo diferentes propostas para o descrever (e.g. Ellis, 1997; Nunan, 2004; Richards, 2005; Tomlinson & Masuhara, 2005; Vilaça, 2010, 2012; McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013; Zhang, 2017). Por exemplo, Vilaça (2012, p. 58) propõe a distinção de cinco etapas:

- (i) análise de necessidades e do contexto;
- (ii) estabelecimento de objectivos;
- (iii) elaboração de programa de ensino;
- (iv) elaboração ou selecção de materiais e métodos;
- (v) avaliação do método ou material.

Já Tomlinson e Masuhara (2005) distinguem duas grandes etapas: a produção e a avaliação. Para a fase da produção, salientam a importância de definir princípios e procedimentos. Os primeiros são ideias-chave baseadas em teorias sobre aprendizagem e ensino que já estão orientadas para a prática e, por isso, permitem configurar os MD. Por exemplo, o princípio de que é importante o envolvimento afectivo dos aprendentes leva os produtores de materiais a procurar que os textos que servem de base para os MD suscitem esse envolvimento afectivo. Outros princípios incluem os seguintes: fomentar um processamento multidimensional; possibilitar a adequação e resposta a diferentes estilos de aprendizagem; promover o desenvolvimento de competências comunicativas. Os procedimentos, por seu turno, contemplam estratégias e etapas a seguir. Como exemplos de procedimentos podem referir-se o desenho do perfil dos alunos-alvo e a enumeração dos objectivos de aprendizagem. Na verdade, estes princípios e procedimentos devem incluir o correspondente às quatro etapas iniciais propostas por Vilaça (2012). Quanto à avaliação, esta constitui a última etapa referida por Vilaça (2012) e é bastante detalhada em Tomlinson e Masuhara (2005) e outros autores, que fornecem perspec-

tivas complementares. Por exemplo, Tomlinson e Masuhara (2005) mencionam vários meios de recolha de informações e critérios de avaliação. Entre os meios de recolha incluem-se relatórios sobre os alunos (realizados por empregadores dos mesmos, orientadores de disciplinas, etc.), testes sobre as capacidades dos alunos, testes sobre o que foi “ensinado”, exames, entrevistas, questionários e diários de aprendizagem dos alunos. Já os critérios de avaliação devem, segundo os mesmos autores, ser elaborados pelos próprios professores e podem ser universais, locais ou específicos. Os critérios universais dizem respeito a tudo o que é próprio do MD: se segue os princípios de aprendizagem (por exemplo, se suscita o envolvimento afectivo, se promove a autonomia, se inclui componentes adequadas a diferentes estilos de aprendizagem); se as instruções estão bem conseguidas (por serem concisas, suficientes, organizadas por ordem lógica de aplicação, etc.); se as ilustrações, o *design* e o *layout* são adequados; que assuntos, temas de ensino, textos e actividades propõe, etc. Os critérios locais procuram verificar se o MD está adequado a determinado contexto de ensino-aprendizagem, considerando variáveis como o tipo e os recursos das instituições a que se destina o MD, o tamanho médio das turmas, a formação, as necessidades e expectativas de alunos e professores, o conteúdo programático, os objectivos do ensino, a quantidade de *input* na língua-alvo fora das aulas, etc. Finalmente, os critérios específicos relacionam-se com aspectos mais detalhados, que não são associáveis a um determinado contexto nem são importantes em todos os MD. Podem ser ilustrados com as seguintes questões: em materiais com áudio, as vozes dos diferentes intervenientes são facilmente distinguíveis; em MD de língua para negócios, os textos fornecidos exemplificam realmente os textos usados em situações reais; em MD para alunos de dez anos, as actividades são adequadas à sua capacidade de concentração.

McDonough, Shaw e Masuhara (2013), por sua vez, referem muitos dos critérios mencionados por Tomlinson e Masuhara (2005) (tais como as instruções, as ilustrações, o *layout* e o público-alvo), mas organizam-nos em três categorias: (i) a avaliação externa (público-alvo, nível de proficiência, organização em unidades de ensino, visão do autor sobre a aprendizagem, lista de vocabulário e índice, material visual, *layout*, instruções, enviesamento ou especificidade cultural); (ii) a interna (apresentação das competências, gradação e sequência dos materiais, autenticidade dos diálogos e das gravações, relação com as necessidades do aprendente, adequação a diferentes estilos de aprendizagem, estímulo para autonomia, motivação para alunos e professores); (iii) a geral (flexibilidade do MD, adaptabilidade do mesmo a um determinado contexto local ou programa).

Ellis (1997) refere não só os meios de recolha de informações e os critérios de avaliação, como também sublinha bastante a distinção entre diferentes tipos de avaliação de materiais de ensino de línguas. Mais especificamente, este autor considera que a avaliação pode ser meramente preditiva, realizada antes da aplicação dos MD através de *checklists*, questionários e outros meios, por professores ou

especialistas, ou ser retrospectiva, quando visa analisar a qualidade dos MD após a sua utilização. A análise retrospectiva pode ser impressionista, realizada sem critérios explícitos e métodos muito bem definidos, ou ser sistemática, quando os professores recolhem dados de forma sistemática antes, durante ou após a aplicação da tarefa (e.g. diários dos alunos, observação, questionários, testes, produtos das tarefas...).

Quanto ao segundo tópico, a pesquisa participante, mais especificamente a construção participada de MD, é possível encontrar diversos exemplos e propostas de concretização da mesma (e.g. Artigue, 1988; Oliveira & Queiroz, 2007; Guimarães & Giordan, 2012; Dualibi & Ribeiro, 2015; Yuan & Shen, 2016; Yuan, Shen, & Ewing, 2017; Castelo, Morelo, & Souza, 2018).

Neste texto, vamos apresentar brevemente dois dos casos de construção participada de MD, de modo a conhecer as etapas e estratégias envolvidas nos mesmos. Em Oliveira e Queiroz (2007), os autores relatam o desenvolvimento de MD sobre a comunicação científica na área da Química, podendo considerar-se a existência de sete etapas:

1. Estruturação da pesquisa e selecção dos participantes (por parte do investigador);
2. Estudo preliminar (consistindo na observação directa de aulas sobre comunicação científica);
3. Reuniões do investigador com os participantes no projecto, um professor de ensino superior, dois alunos de pós-graduação e quatro alunos de licenciatura em Química (para identificar os problemas, os objectivos, os tópicos, a organização e a apresentação do MD, implicando discussão presencial);
4. Produção do MD (por parte do autor e em diálogo constante com os participantes da etapa 3, diálogo esse visível nas reuniões referidas em 5 e nas reformulações da etapa 6);
5. Reuniões com os participantes da etapa 3 para validação (através da discussão presencial sobre os MD por parte de todos os participantes);
6. Reformulações (feitas pelo autor do MD);
7. Validação final do MD por oito participantes diferentes dos envolvidos nas etapas 3, 4 e 5 (através de um questionário com 10 perguntas sobre o conteúdo e a estética do MD, em que se atribuíam uma classificação qualitativa nos vários parâmetros em causa).

Trata-se de um MD não relacionado com a aquisição de línguas, mas a estruturação do processo de desenvolvimento do mesmo é extremamente útil também para a produção de MD noutras áreas científicas. De facto, os autores concebem o desenvolvimento destes MD como uma investigação participante, planeando uma

recolha de dados contínua desde a fase de identificação das necessidades (etapas 2 e 3) até à validação final do MD (etapa 7) e procurando diversificar os intervenientes e os métodos de trabalho, de modo a serem os mais adequados em cada fase. Numa fase de auscultação dos potenciais interessados no uso do MD a ser desenvolvido, recorrem à observação directa de aulas e à discussão com esses participantes para identificarem necessidades, procurando definir não só os tópicos a abordar e a estrutura do MD, como também conhecer melhor o público-alvo. Após a produção do material (etapa 4), tem lugar uma fase inicial de validação do mesmo, por meio de novas reuniões com os participantes do projecto (fase 5). Com base nesse *feedback*, o autor concretiza as reformulações necessárias (fase 6). Por fim, o investigador procede a uma validação final do MD com outros participantes, de modo a ter acesso a perspectivas diferentes (fase 7). Trata-se de um processo bastante completo, embora ainda pudesse ser enriquecido com outros meios de recolha de dados na fase da validação final.

Em Castelo, Morelo e Souza (2018) também se menciona o desenvolvimento de um MD, desta vez ligado ao ensino do português, mais propriamente ao uso de canções para promover o domínio da fonética em PLE. O desenvolvimento deste MD contempla três etapas (embora apenas a etapa de validação seja discutida em Castelo *et al.*, 2018):

1. Produção do MD (por parte da autora do MD);
2. Validação do material com recurso a três métodos diferentes:
 - a) testagem com alunos (sendo a avaliação retrospectiva apresentada nos relatórios dos professores);
 - b) análise preditiva de professores (com base num questionário *online* com 10 perguntas sobre o MD às quais os professores atribuem uma classificação qualitativa);
 - c) análise preditiva de alunos proficientes (baseada num questionário *online* semelhante ao da análise feita pelos professores);
3. Reformulações (concretizadas pela autora).

Este estudo não diz respeito a um processo completo de construção participada de MD, na medida em que não inclui uma fase sistemática de auscultação de necessidades nem uma fase de validação final, após as reformulações da autora. De facto, a auscultação de necessidades é concretizada apenas de modo implícito, sendo os objectivos, os conteúdos e a estrutura do MD definidos com base num conhecimento mais experiencial e intuitivo do contexto de ensino-aprendizagem e do público-alvo, e não numa recolha de dados sistemática.

De qualquer forma, este trabalho apresenta a vantagem de integrar não só três métodos de recolha de dados diferentes para a validação do MD, como também uma reflexão sobre os pontos fortes e fracos e as condições de exequibilidade dos

mesmos. Efectivamente, ainda que todo o processo de construção participada dos materiais, nomeadamente de avaliação ou validação, seja muito importante, são também de considerar as condições de exequibilidade do mesmo, sobretudo em termos de custos temporais e económicos. Em princípio, quanto mais completa e rica for a participação na construção do MD, mais demorará e mais recursos financeiros acarretará, uma vez que exigirá tempo de trabalho, deslocações, etc. Por este motivo, é necessário ponderar detalhadamente as várias opções e tomar muitas decisões de modo a rentabilizar os recursos disponíveis e procurar uma solução equilibrada em termos de exequibilidade, de peso dos custos e de resposta às necessidades.

Segundo os autores, a validação através da testagem do material com o público-alvo apresenta as vantagens de fornecer indicações específicas em exclusivo e em maior número e de constituir um processo mais autêntico, apesar de ser bastante moroso e dependente de orientações concretas de análise para se obterem indicações relevantes. Já a validação através das análises feitas por professores e alunos apresenta a vantagem de ser muito mais rápida, embora esteja também associada a um menor envolvimento dos participantes, bem como a respostas pouco específicas. Os autores salientam ainda a importância de obter tanto o ponto de vista do professor como do aluno, uma vez que estes são complementares.

3. Um caso de construção participada de materiais didácticos

Entre Setembro de 2016 e Novembro de 2017, foi desenvolvido um projecto de investigação intitulado *Fonética na iniciação – construção e validação de materiais didácticos*, que tinha como objectivo proceder a uma construção participada do MD *Exercícios Práticos de Fonética de Português Língua Estrangeira* (Castelo, 2018), de modo a torná-lo tão adequado quanto possível às necessidades do público-alvo. Este material inclui catorze unidades didácticas que estão organizadas por tópicos fonéticos e têm como objectivo ensinar a fonética do PE, de forma intensiva, nos níveis iniciais de aprendizagem. A equipa incluiu a coordenadora do projecto e autora dos materiais, Adelina Castelo, bem como sete professoras-colaboradoras: Yixing Xu, Hanyu Fu e Jianing Hu (Universidade de Estudos Internacionais de Xangai); Ye Lin, Xianru Ma e Yantong Du (Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao); Liliana Soares (Universidade Normal de Pequim).

A construção participada do MD em causa englobou, ao todo, sete fases:

1. Auscultação de alguns dos professores que seriam potenciais utilizadores do MD sobre aspectos gerais do plano inicial do mesmo, em Setembro de 2016, por meio de quatro questões abertas enviadas por *e-mail* a três professoras de diferentes instituições (intervindo, portanto, três professoras e a autora);
2. Criação de algumas unidades didácticas do MD, entre Outubro de 2016 e

- Fevereiro de 2017 (por parte da autora);
3. Aplicação ou testagem das unidades didácticas com alunos que fazem parte do público-alvo, entre Março e Abril de 2017 (por parte de sete professoras e da própria autora);
 4. Obtenção de *feedback* escrito sobre a aplicação das unidades didácticas, em Abril de 2017, através do envio por *e-mail* de uma grelha de análise das unidades didácticas (cf. anexo) com respostas a nove questões abertas, com exemplos e a identificação da professora-colaboradora (envolvendo sete professoras e a autora, que analisou as unidades aplicadas por ela própria aos seus alunos);
 5. Discussão presencial em grupo de algumas questões suscitadas pelo *feedback* da etapa 4, em Maio de 2017 (com a intervenção da autora, de três professoras-colaboradoras e de três outras professoras);
 6. Reformulação das unidades didácticas em função das decisões tomadas nas etapas 4 e 5, em Junho de 2017 (por parte da autora);
 7. Tradução, para chinês, das instruções e de algum vocabulário, entre Julho e Novembro de 2017 (realizada por uma das professoras-colaboradoras).

Na etapa 1, de auscultação sobre as necessidades dos professores e conseqüente plano da publicação, a autora e coordenadora do projecto de investigação preparou uma proposta inicial da estrutura da obra e construiu a unidade 1, que pretendia ilustrar a estruturação e conteúdo das várias unidades didácticas a construir. Essa proposta e respectiva unidade 1 foram enviadas a três professoras, juntamente com quatro questões abertas pedindo eventuais sugestões, comentários, outros tópicos de fonética a abordar e informações sobre a forma mais correcta de distribuição temporal. Após a discussão sobre a proposta e as questões da autora, as três professoras responderam à autora por *e-mail*, dando origem aos resultados da etapa 1, que são apresentados na Figura 1.

Proposta inicial	Resultados da auscultação das necessidades dos professores
15 unidades	8 unidades: juntar temas de modo a ter 7 unidades + acrescentar 1 unidade de consolidação
1 unidade por semana durante 15 semanas	1 unidade por semana durante 7 semanas + 1 semana de consolidação
Exemplo da unidade 1	Diminuir o número de exercícios

Figura 1. Resultados obtidos na etapa 1

Como se pode ver, a proposta inicial incluía 15 unidades com tópicos diferentes, mas, por sugestão das professoras, foi alterada para apenas 8 unidades (com os tópicos reunidos em 7 unidades e a inclusão de uma unidade de consolidação). Desta forma, passava-se de um uso previsto do MD de 15 semanas (com uma unidade por semana) para 8 semanas. Relativamente ao exemplo da unidade 1, as professoras consideraram necessário diminuir o número de exercícios, para poderem ser realizados, quase todos, durante a aula.

De seguida, foram criadas as sete unidades didácticas principais (etapa 2) e as mesmas foram distribuídas por seis professoras-colaboradoras do projecto, uma outra professora voluntária e a autora, de modo a que os vários membros do projecto pudessem testar a aplicação das mesmas com membros do público-alvo principal, isto é, aprendentes de português como língua estrangeira do interior da República Popular da China (etapa 3).

Na etapa 4, o *feedback* escrito sobre a aplicação das unidades didácticas foi enviado à coordenadora do projecto, que o analisou. Este *feedback* consistiu na resposta escrita a nove questões abertas, relativas a duração da aplicação, funcionamento geral dos exercícios, grau de dificuldade, propriedades positivas e negativas, sugestões de melhoria, necessidade de alterações e de explicações adicionais para os professores, bem como outros comentários. Optou-se pelo envio de um formulário com nove questões abertas, para garantir que as professoras abordavam todos os aspectos relevantes. Simultaneamente, não foram colocadas questões muito específicas (por exemplo, sobre as instruções ou as imagens) para não tornar a grelha de análise demasiado longa e difícil de preencher. Simultaneamente, os exemplos de resposta algumas vezes incluídos numa determinada pergunta, ainda que tivessem a desvantagem de poder influenciar as respostas, serviram para assegurar que as professoras compreendiam qual era o foco da pergunta e para levar as professoras a lembrarem-se de referir aspectos que poderiam ser importantes (tais como os já referidos: instruções, imagens). Solicitou-se ainda a identificação da professora, já que essa informação nos permitiria pedir esclarecimentos adicionais à sua autora ou ponderar a relevância de cada aspecto do *feedback* em função da própria experiência da professora-colaboradora. Ao todo, foram recebidas oito grelhas de análise: uma grelha por cada uma das sete unidades e uma grelha preparada pela professora voluntária sobre a aplicação de três unidades.

Na Figura 2, apresentam-se excertos dos resultados obtidos através desta grelha de análise, nas questões relevantes para reflectir sobre a validação de MD.

	Gerais		Específicas	
	N.º	Exemplo	N.º	Exemplo
5. O que resultou bem?	8	“Em geral, a maioria dos exercícios resultou bem.”	16	“Dado que os alunos ainda não conheciam muito do vocabulário, a associação das imagens ajudou a fixar melhor as palavras.” “Sobretudo, os alunos entenderam melhor a importância da entoação da frase através do exercício 4 da unidade 2.”
6. O que não resultou bem? Porquê?	1	“Esta questão não tem a ver com a unidade em si, mas alguns alunos “cristalizaram” os erros de pronúncia [...]”	20	“Ex. 7 dos exercícios de consolidação - Apesar de os alunos entenderem o que era pedido, eles não conseguiam compreender o áudio e num primeiro momento isso gerou-lhes ansiedade e bloqueou a tarefa.[...]” “2.1./2.3./2.4./6.1./6.2/6.3 – As tarefas eram apenas teóricas e quase não ajudaram a melhorar a pronúncia.”
7. O que se pode fazer para melhorar a unidade?	1	“Recomendo tradução das tarefas [...]”	36	“3 e 4 – se possível, acrescentar uma imagem com as partes da boca (como existe na unidade 3) e explicar também no livro do aluno, talvez com essa parte traduzida, quais os movimentos da boca a realizar para produzir os sons das vogais semi-fechadas e fechadas.” “3.4. substituir a situação b por uma mais prática”

Figura 2. Excertos dos resultados obtidos na etapa 4

Como se pode ver, para a pergunta 5 (“O que resultou bem?”), foram obtidas 8 respostas gerais (indicando se, em geral, a aplicação dos exercícios correu bem ou não) e 16 respostas específicas (referindo pormenores como o domínio e a aprendizagem do vocabulário usado, os efeitos dos exercícios num aspecto específico como a compreensão da importância da entoação, etc.). Na pergunta 6 (“O que não resultou bem?”), verificou-se apenas uma resposta geral e 20 específicas, mencionando problemas como a falta de qualidade dos áudios e a natureza teórica de alguns exercícios. Quanto à questão 7 (“O que se pode fazer para melhorar a unidade?”), uma das respostas pode ser classificada como geral (sugerindo a tradução das instruções), enquanto 36 sugestões são específicas (nomeadamente a inclusão de uma imagem específica com legendas traduzidas e de uma explicação sobre a articulação de algumas vogais). Assim, verifica-se que a maioria das respostas dadas às questões 5, 6 e 7 podem ser classificadas como específicas (e, portanto, bastante informativas), abordando tópicos tão variados como as ilustrações, as traduções, a inclusão de determinadas explicações, o vocabulário, os efeitos das

tarefas nos aprendentes, a qualidade dos áudios e a natureza das tarefas.

A etapa 5, discussão presencial em grupo de questões suscitadas pelo *feedback* escrito da etapa 4, levou igualmente à obtenção de alguns resultados, que são sistematizados na Figura 3.

Tópicos		Resultados
Pedido de esclarecimentos sobre <i>feedback</i>		Clarificação e identificação de outras necessidades dos professores e dos alunos
Propostas específicas do <i>feedback</i>		Adoptadas ou rejeitadas
Soluções para problemas específicos		Discussão de várias propostas e decisão final
Questões gerais	Estrutura geral (número e duração das unidades)	Retorno a um número mais elevado de unidades (14 unidades)
	Tradução das instruções	Sim
	Estratégias / exercícios	Aumento do número de exercícios de consolidação, exemplos e diálogos

Figura 3. Resultados obtidos na etapa 5

Nesta reunião, preparada com base nos resultados das grelhas de análise (da etapa anterior), foram clarificadas e identificadas novas necessidades dos professores e alunos, discutidas e adoptadas ou rejeitadas propostas específicas do *feedback* escrito, analisadas e tomadas decisões relativamente a problemas específicos, bem como abordadas algumas questões associadas à estrutura geral do MD. Na sequência dessa abordagem, foi decidido que o MD deveria ter novamente um número mais elevado de unidades (mais propriamente catorze), de modo a que cada unidade fosse mais curta e correspondesse a uma aula, que se deveria aumentar o número de exercícios de consolidação (para poderem ser realizados em casa, após cada aula), que se deveria incluir mais exemplos e diálogos (em detrimento de palavras isoladas ou frases) e que as instruções deveriam ser traduzidas.

Na etapa 6, a autora procedeu à reformulação das unidades didáticas em função das decisões tomadas nas etapas 4 e 5, nomeadamente voltando a dividir os tópicos fonético-fonológicos abordados em doze unidades, criando secções com exercícios de consolidação semelhantes aos da unidade respectiva para serem realizados como trabalho de revisão após as aulas e produzindo duas novas unidades só com exercícios de consolidação semelhantes aos utilizados nas unidades anteriores.

Após a reformulação do MD, passou-se à última etapa, em que uma das professoras-colaboradoras traduziu, para chinês, as instruções e algum vocabulário usado nos exercícios.

Concluído o processo de construção participada deste MD, a autora e uma das professoras-colaboradoras reflectiram e delinearão as suas perspectivas sobre o mesmo, evidenciando os aspectos positivos, as dificuldades encontradas e as sugestões para trabalhos futuros.

Na perspectiva da professora-colaboradora, este processo teve as vantagens de estar associado a um conhecimento detalhado sobre o perfil dos aprendentes chineses (dados pessoais, conhecimentos prévios, motivos de estudo, expectativas...), de permitir uma recolha directa das reacções dos aprendentes durante a aplicação, de facilitar a adaptação adequada dos MD e de levar a uma validação confiável conforme as práticas na sala de aula. No entanto, incluiu também dificuldades como a escolha do tempo oportuno para a aplicação do MD em construção, a ausência de validação conforme os resultados da aprendizagem (por não ter sido aplicado aos alunos um teste sobre o que foi ensinado, nem qualquer questionário ou entrevista), a escassez de experiências para comparação e a limitação das instruções transmitidas às professoras-colaboradoras (exclusivamente através de *e-mail* e muito sucintas).

Assim sendo, algumas sugestões para trabalhos futuros integram a discussão com, pelo menos, dois meses de antecedência sobre quando e como fazer a testagem de cada unidade, a realização de uma avaliação após a utilização do MD para medir os efeitos reais do mesmo nos aprendentes, a comparação dos resultados da aprendizagem de diferentes turmas do mesmo nível para existir um grupo de controlo (além do grupo experimental), a possibilidade de um maior *feedback* dos professores durante a elaboração do MD.

A perspectiva da autora integra as reflexões da professora-colaboradora, com as quais concorda e que considera muito úteis para trabalhos futuros, e acrescenta outras reflexões complementares, que, em certos casos, até explicam aspectos mencionados pela professora-colaboradora. De facto, a autora também considera como aspectos positivos do processo de construção participada de ME a possibilidade de obter informações mais detalhadas sobre o contexto de ensino-aprendizagem (horas das aulas, necessidades dos aprendentes...), algum *feedback* sobre as reacções dos aprendentes durante a testagem dos materiais, muitas sugestões de melhoria enriquecedoras e, graças à grelha de análise utilizada, informações não só abrangentes (sobre os vários tópicos relevantes), como também informações mais específicas do que em trabalhos anteriores (cf. Castelo *et al.*, 2018).

Apesar disso, tem de destacar várias dificuldades, tais como (i) o conhecimento limitado obtido durante a auscultação (em que professores de diferentes universidades deram informações parcialmente contraditórias), (ii) a escassez de tempo disponível para uma maior participação dos utilizadores na construção dos MD (nomeadamente através de aplicação das unidades didácticas com mais turmas, recolha da perspectiva e dos resultados dos alunos e reavaliação das unidades didácticas reformuladas), (iii) a falta de proximidade das professoras-colaboradoras (proximidade essa que seria desejável para a formação das mesmas, as discussões presenciais durante e após a produção do MD, bem como a preparação e observação da aplicação do MD), (iv) a impossibilidade de ter uma recolha de opiniões das professoras mais completa (por um lado, a grelha de análise, em-

bora pareça constituir um avanço relativamente a formas de recolha de dados usadas em Castelo *et al.*, 2018, ainda permitiu algumas informações genéricas e influenciadas pelos exemplos, bem como um número de comentários negativos possivelmente menor do que o necessário; por outro lado, o número de professoras auscultadas ainda foi reduzido e, por vezes, verificou-se contradição entre as opiniões das mesmas).

Tendo em conta estas limitações, na perspectiva da autora, são de propor várias sugestões para trabalhos futuros desta natureza: (i) disponibilidade temporal de, pelo menos, um ano para as várias etapas da auscultação, discussão e avaliação do MD (não contabilizando o tempo necessário para a criação propriamente dita do MD); (ii) procura de maior proximidade relativamente aos outros participantes (para dar formação, pedir opiniões...); (iii) auscultação de um número mais vasto de participantes através de um inquérito; (iv) aplicação das unidades a um maior leque de aprendentes e contextos; (v) *feedback* mais completo sobre o MD através da recolha da perspectiva de professores e alunos (nomeadamente através de resultados de aprendizagem), garantindo-se algum anonimato (para uma expressão mais completa da sua opinião) e formação para os professores (de modo a que a sua avaliação seja mais fundamentada e esclarecida).

4. Esquema-síntese com linhas de orientação para a construção participada de materiais didácticos

A partir da revisão da literatura é possível constatar que existem diferentes propostas para as fases de construção participada de um MD (e.g. Tomlison & Masuhara, 2005; Oliveira & Queiroz, 2007; Guimarães & Giordan, 2012; Vilaça, 2012; Dualibi & Ribeiro, 2015; Yuan & Shen, 2016) e sobretudo abordagens diversas para as fases mais importantes do processo, a produção e a avaliação de MD. Essa variação está associada não só à diversidade de objectivos e possibilidades de implementação, mas também a perspectivas complementares: por exemplo, para a avaliação dos MD, alguns autores salientam a importância dos meios de recolha de informação e dos critérios de avaliação segundo o seu carácter mais geral ou específico (e.g. Tomlinson & Masuhara, 2005), enquanto outros distinguem os critérios de avaliação em função da sua natureza externa ou interna ao MD (e.g. McDonough *et al.*, 2013).

Por sua vez, a observação de um caso específico de construção participada de MD e de duas perspectivas complementares de intervenientes no mesmo leva-nos a concluir que se trata de um processo importante mas bastante exigente: quanto maior for a adequação desejada do MD, mais completo deve ser o processo e maior o investimento de tempo, participação e recursos.

Nem sempre será exequível desenvolver o processo ideal, mas convirá que o professor (ou outro criador de MD) procure ter em conta as várias questões

relevantes e tome as decisões certas para encontrar um equilíbrio entre a construção participada ideal e a possível. Para ter em consideração essas questões e decisões, e assim tornar o processo o mais completo e consciente possível, será útil ter um esquema-síntese com linhas de orientação onde as principais fases e questões a considerar são enumeradas. Uma proposta para esse esquema-síntese é apresentada na Figura 4.

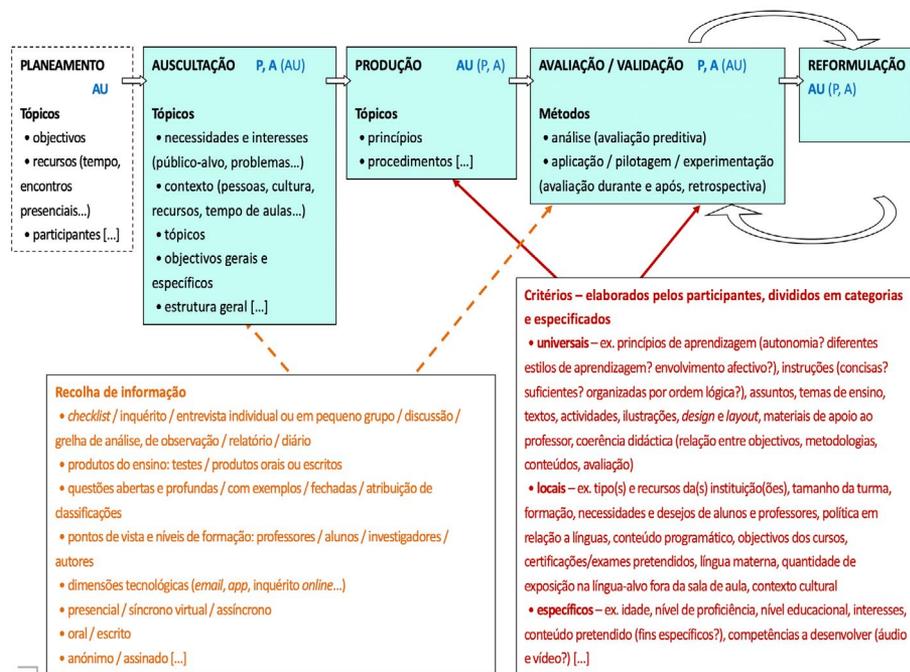


Figura 4. Esquema-síntese com linhas de orientação para a construção participada de materiais didáticos

O esquema contempla uma fase inicial de planeamento em que se devem considerar questões como quais são os objectivos da construção participada do MD, os recursos disponíveis (em termos de tempo, possibilidade de encontros presenciais entre os participantes, etc.), os participantes que podem colaborar (professores, alunos, *designers*, académicos, etc.). Em função dessas questões, será possível elaborar um plano de trabalho com o respectivo cronograma. Esta fase dependerá sobretudo do autor (AU) ou do investigador.

A primeira fase de construção participada do MD pode ser designada como auscultação e pode contar com a intervenção sobretudo dos professores (P), dos alunos (A) e, secundariamente, do autor. Neste momento, o autor procura “ouvir” os potenciais utilizadores do MD para encontrar a resposta para questões como quais são as necessidades, os problemas e os interesses do público-alvo do MD, em

que contexto ele se insere (quanto a pessoas, cultura, recursos, tempo e local das aulas, etc.), que tópicos (conteúdos) lhe interessam, quais devem ser os objectivos gerais e específicos bem como a estrutura geral do MD. De seguida, tem lugar a produção dos materiais, concretizada pelo autor, eventualmente com a colaboração de professores e alunos. Nesta fase, devem ser considerados alguns princípios sobre como se efectua o ensino-aprendizagem de uma língua não materna e suas consequências na produção de MD e procedimentos a seguir durante esta fase de elaboração do material.

Após a produção, deve ocorrer a fase de avaliação ou validação, que poderá ser implementada através de uma análise do MD (que leva a procurar prever o seu funcionamento e adequação às necessidades, realizando uma avaliação preditiva) ou através de uma aplicação, também designável como pilotagem ou experimentação (que implica uma avaliação durante e após a aplicação, logo uma avaliação retrospectiva). A avaliação, que conta com a intervenção principal dos professores e alunos e secundariamente do autor, deve ser seguida pela fase de reformulação, em que o autor melhora o MD de acordo com as indicações da avaliação, contando eventualmente com o apoio dos professores e alunos. O MD reformulado deve depois ser submetido a uma segunda avaliação por parte dos professores e alunos para garantir que as indicações da primeira avaliação foram correctamente implementadas e, na sequência da segunda avaliação, deve passar por uma nova reformulação, caso ainda existam aspectos a melhorar.

É também de salientar que nas fases de auscultação das necessidades e de avaliação podem ser usados diferentes meios de recolha de informação. Assim, o autor ou investigador terá de decidir, entre outras questões, se opta por: (i) recolher dados através de *checklist*, inquérito, entrevista individual ou em pequeno grupo, discussão, grelha de análise, observação directa no contexto, relatório ou diário; (ii) avaliar (ou não) os produtos do ensino através de testes ou outros produtos orais ou escritos; (iii) usar instrumentos de recolha com questões abertas e profundas ou fechadas, ou atribuição de classificações, com ou sem exemplos; (iv) incluir que participantes, considerando os seus pontos de vista diversificados e níveis de formação; (v) integrar meios tecnológicos de recolha de dados, como o *e-mail* e o inquérito *online*; (vi) reunir os dados em contactos presenciais, síncronos virtuais (e.g. reuniões por *Wechat* ou *Skype*) ou assíncronos (e.g. *e-mail*); (vii) usar dados orais ou garantir que eles são escritos; (viii) recorrer a pontos de vista de anónimos ou assinados e identificados.

Nas fases de produção e avaliação do MD, também será necessário utilizar critérios previamente definidos que poderão ser elaborados pelos próprios participantes (autor, professores, alunos, etc.), organizados em categorias e especificados de forma mais detalhada. Por exemplo, é possível ter critérios universais, que se aplicam a qualquer MD, como que princípios de aprendizagem estão subjacentes no MD (e.g. princípios de que a autonomia e o envolvimento afectivo são importantes), qual é a

qualidade das instruções (e.g. grau de clareza, organização, etc.), quais são os assuntos tratados, como são as instruções, o *design* e o *layout*, qual é o nível de coerência didáctica (e.g. a relação entre os objectivos, as metodologias, os conteúdos e a avaliação é adequada ou não). Também convém ter presentes critérios locais, relativos ao nível de adaptação ao contexto de ensino-aprendizagem, tais como qual é o tipo de instituição a que se destina o MD, que recursos estão disponíveis na mesma, quais são as necessidades dos professores e dos alunos desse tipo de instituição, qual é o contexto cultural, etc. Finalmente, são necessários critérios ainda mais específicos, relativos ao grupo e objectivos ainda mais concretos, específicos, dentro de um determinado contexto. Por exemplo, num dado contexto cultural e educacional mais abrangente, qual é o grupo exacto de alunos a que o MD se destina (Que idade têm? Qual o seu nível de proficiência da língua? Pretende-se preparar os alunos para fins específicos, como numa disciplina de Português para o Direito?).

5. Nota final

Como se viu, o processo de construção participada de MD constitui uma forma de investigação-ação, importante para construir materiais mais adaptados às necessidades dos seus utilizadores e mais eficazes. No entanto, trata-se de um processo longo e que envolve decisões numerosas e complexas. Por esse motivo, convém fornecer aos autores e professores de MD uma forma acessível e rápida de ter presentes todas as decisões a tomar, que os ajude a realizar, de forma consciente, as opções mais correctas para cada situação. Tal é o objectivo deste texto. Com base na revisão da literatura e numa reflexão sobre um caso específico de construção participada de MD, propõe-se um esquema-síntese com linhas de orientação para facilitar o processo a criadores de MD. Este esquema não visa fornecer as respostas, mas sim recordar e estruturar as questões e opções que qualquer criador de MD deve considerar ao encetar a tarefa ingente de elaborar materiais didácticos com a participação de diferentes “vozes” importantes no domínio dos mesmos.

Referências bibliográficas

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (3), 281-308.
- Castelo, A. (2018). *Exercícios práticos de fonética de português língua estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Castelo, A., Morelo, B., & Souza, J. C. (2018). Validação de materiais para uma melhor interacção em aula. In C. A. André, R. Pereira, & L. Inverno (Eds.), *Actas do 4.º fórum internacional do ensino da língua portuguesa na China* (pp. 57-70). Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Duailibe, A., & Ribeiro, L. (2015). Validação de materiais didácticos para a EAD: Uma Experiência do núcleo de tecnologias para a educação (UEMANET). In *Anais do 21.º Congresso*

- Internacional ABED de Educação à Distância*. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_283.pdf
- Ellis, R. (1997). The Empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51 (1), 36-42.
- Guimarães, Y. A. F., & Giordan, M. (2011). Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. In *VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campinas. Disponível em http://www.lapeq.fe.usp.br/textos/fp/fppdf/guimaraes_giordan-enpec-2012.pdf
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT: A Teacher's guide*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, J. R. S., & Queiroz, S. L. (2007). Construção participativa do material didático “Comunicação e linguagem científica: guia para estudantes de Química”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(3), 673-690.
- Peruzzo, C. M. K. (2017). Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: Da Observação participante à pesquisa-ação. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época III*, 23(3), 161-190.
- Richards, J. C. (2005, Março). Materials development and research – Making the Connection. Comunicação apresentada no colóquio sobre investigação e criação de materiais, na *TESOL Convention*, San Antonio, Estados Unidos. Disponível em <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/materials-development-making-connection.pdf>
- Tomlinson, B. (2016). The Importance of materials development for language learning. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H.R. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development* (pp. 1-10). Roterdão: Sense Publishers.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2005). *A Elaboração de materiais para cursos de idiomas*. (F.W. Truscott & F. L. Emory, Trad.) São Paulo: SBS Editora. (Trabalho original publicado em 1998)
- Vilaça, M. L. C. (2010). Materiais didáticos de língua estrangeira: Aspectos de análise, avaliação e adaptação. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 8, 67-78.
- Vilaça, M. L. C. (2012). A Elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: Autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, 16, 51-60.
- Yuan, Y., & Shen, H. (2016). Designing between pedagogies and cultures: Audio-visual Chinese language resources for Australian schools. *Cogent Education*, 3, 1-9.
- Yuan, Y., Shen, H., & Ewing, R. (2017). How does Australian-based digital English resources tack up? Chinese university EFL teachers' perceptions. *TESL-EJ*, 21 (1), 1-19.
- Zhang, X. (2017). A Critical review of literature on English language teaching textbook evaluation: What systemic functional linguistics can offer. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 78-102.

Anexo 1. Grelha de análise das unidades didáticas

O texto incluído na segunda coluna deste quadro corresponde aos exemplos que foram dados às professoras-colaboradoras, para perceberem exactamente o tipo de resposta que se esperava.

Livro:		
Unidade validada:		
Professor(a):		
Alunos com os quais se validou:		
1. Duração da aplicação:		1.ª parte – 75 min. 2.ª parte – 65 min.
2. O que se alterou antes de aplicar a unidade?		Nada.
3. Em geral, como correu a aplicação do material?		Em geral correu muito bem. Os alunos mostraram-se interessados, perceberam os exercícios e a sua importância para eles, conseguiram fazer os exercícios procurando melhorar a sua pronúncia. Mesmo sendo do 2.º semestre, os alunos ainda mostravam algumas dificuldades na pronúncia destes sons e parecem ter melhorado um pouco.
4. Grau de dificuldade:	exercícios muito fáceis:	todos os de 3, 5.1, 6.2
	intermédios:	restantes - um grau de dificuldade adequado (nem demasiado fácil, nem demasiado difícil)
	muito difíceis:	nenhum
5. O que resultou bem?		-Em geral, todos os exercícios e a própria sequência dos mesmos resultaram bem. -Os exercícios de treino da audição e da pronúncia das palavras em frases são muito úteis, pois é onde os alunos têm mais dificuldades. Os de treino da distinção de palavras quase iguais também são muito importantes.
6. O que não resultou bem? Porquê? (exemplos: porque os alunos não compreenderam a tarefa, porque a tarefa era muito difícil ou muito longa ou muito aborrecida...)		2.2./6.1 - Os alunos não perceberam logo o que deviam fazer. O professor pode fazer com eles as primeiras palavras, para exemplificar. Se tiver pouco tempo, pode fazer tudo com eles.

<p>7. O que se pode fazer para melhorar a unidade? (exemplos de sugestões: acrescentar tarefas, retirar tarefas, explicar a tarefa de outra forma...)</p>	<p>1.2. acrescentar uma imagem 4.2. acrescentar imagem 6.1. acrescentar o som [o] na tabela 6.2. acrescentar a alínea e) (que só está nas soluções para o professor) 7.2. melhorar a instrução</p>
<p>8. Convém acrescentar mais alguma explicação só para o professor perceber o conteúdo ou a finalidade das tarefas?</p>	<p>Talvez se possa explicar, no livro do professor, o percurso seguido nesta unidade (e também nas outras), para que este perceba melhor o que se pretende com cada parte da unidade.</p>
<p>9. Outros comentários / observações</p>	<p>a) Devem acrescentar-se algumas imagens. b) Se possível, procurar diminuir o número de actividades, ou dar indicações ao professor sobre que actividades podem não ser realizadas na aula.</p>



澳門理工學院
Instituto Politécnico de Macau

ISBN 978-99965-2-251-2



9 789996 522512 >