ACTAS
2º FÓRUM INTERNACIONAL DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA

Edição: Lei Heong Iok e Wu Zhiliang
Coordenação: Carlos Ascenso André e Li Changsen

Instituto Politécnico de Macau
Junho de 2015

ACTAS

2º FÓRUM INTERNACIONAL DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA

Edição: Lei Heong Iok e Wu Zhiliang
Coordenação: Carlos Ascenso André e Li Changsen

Instituto Politécnico de Macau

Junho de 2015

Ficha Técnica

Título: ACTAS DO 2º FÓRUM INTERNACIONAL DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA

Editor: Instituto Politécnico de Macau
Edição: Lei Heong Iok e Wu Zhiliang
Email: cpclp@ipm.edu.mo
Coordenação: Carlos Ascenso André e Li Changsen (James)
Tradução: Li Changsen (James)
Revisão: Carlos Ascenso André, Isabel Poço Lopes, José Carlos Seabra Pereira, Li Chansen (James) e Rosa Porfíria Bizarro
Paginação e design: Li Changsen (James)
Impressão: Vui Fong Printing
Tiragem: 800 exemplares
Sede: Instituto Politécnico de Macau, Rua de Luís Gonzaga Gomes
1ª edição: Junho de 2015, Macau
Preço: 99MOP
ISBN 978-99965-2-109-6

Reservados todos os direitos de autores. Esta publicação não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização da Editora e dos autores.

Docentes de Português das diversas universidades chinesas

NOTA PRÉVIA

Nos últimos anos, o ensino da língua portuguesa teve um rápido desenvolvimento sem precedentes em toda a China. Antigamente, só houve uma ou duas escolas de ensino superior que criaram o curso de língua portuguesa, para satisfazer as necessidades de serviço à estratégia das políticas externas do País. Ao entrar no ano de novo milénio, entretanto, a China obteve grandes êxitos no desenvolvimento económico graças à política de abertura desde fins da década de 80 do século passado, passando a estreitar as relações com muitos países de língua portuguesa; ao mesmo tempo, ocorreu um grande auge para criar cursos da língua portuguesa. Em pouco tempo, as universidades chinesas com cursos de língua portuguesa têm-se expandido de apenas duas escolas para mais de trinta. Perante esta situação raramente vista na história de ensino superior da China, é preciso reajustar os passos de desenvolvimento e estreitar as relações inter-instituições, a fim de manter a qualidade pedagógica.

No verão de 2011, graças ao grande apoio da Fundação Macau, foi realizado com sucesso, respetivamente em Macau e Pequim, o 1º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, que contou, depois, com sonora repercussão em todo o País. Este evento de importante significado tem promovido todos os professores da língua portuguesa para desempenhar papel ainda maior nos trabalhos pedagógicos, e despertou o interesse de muitas outras escolas de ensino superior para criar o curso de língua portuguesa, de modo que a "febre" de português continuasse a ser desenvolvida em toda a China.

Sucessivamente, a Universidade de Línguas e Cultura de Pequim, a Universidade Normal de Pequim (em campus de Zhuhai), e a Universidade Sun Yat Sam, em 2011, o Instituto Profissional de Línguas Estrangeiras de Hainan e a Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan, em 2012, a Universidade Fudan de Shanghai e a Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang, em 2013, vêm criando, um após outro, o curso da língua portuguesa, enquanto a Universidade de Transporte de Pequim, a Universidade Normal de Sichuan e a Universidade de Transporte de Lanzhou estão a preparar a implantação do mesmo curso, respectivamente em 2014 ou 2015.

Além disso, muitos docentes da China Continental esperam que Macau continue a dar mais contribuições para fomentar o ensino da língua portuguesa, especialmente para fornecer mais oportunidades para formar docentes da nova geração, em prol do desenvolvimento saudável e contínuo de ensino da língua portuguesa num caminho científico e racional. Para o efeito, o Instituto Politécnico de Macau, a pedido de todos os participantes do 1º Fórum, realizou neste território de Macau, entre os dias 7 e 14 de Julho de 2013, o 2º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, no qual participaram 55 docentes vindos de 18 universidades chinesas. Para reforçar o efeito do referido evento e para os participantes poderem obter mais conhecimentos da língua portuguesa, o IPM organizou ainda, durante o decorrer do fórum, um curso especial de formação pedagógica, para o qual convidámos o Prof. Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, célebre linguista da Universidade de Brasília, como orientador do curso. Tratou-se de uma excelente oportunidade para os novos docentes elevarem o nível pedagógico.

Os professores de português, procedentes de toda a parte da China, reuniram-se mais uma vez na RAEM, para trocar experiências pedagógicas de ensino da língua portuguesa. Nesse encontro, os professores participantes fizeram um balanço sobre os trabalhos pedagógicos na própria prática

profissional e analisaram a situação atual de divulgação desta língua em toda a China. Os oradores do encontro consideraram por unanimidade que o rápido desenvolvimento de ensino da língua portuguesa surpreendeu não só a terra de Camões, como também a terra de Dragão. Hoje em dia, a família da língua portuguesa é cada vez maior na China. Por isso, eles apreciaram muito esta oportunidade valiosa.

O evento contribuiu efectivamente para a melhoria da qualidade das atividades pedagógicas de ensino da língua portuguesa, tanto em Macau como na China Continental. Com o objetivo de registar os resultados frutíferos do evento e aprofundar o futuro intercâmbio académico, os participantes confiaram mais uma vez os trabalhos de compilação, redação e publicação das Actas do 2º Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa ao Instituto Politécnico de Macau. Graças aos esforços de todos os participantes, foram concluídos, dentro do prazo previsto, os trabalhos de redação e publicação das actas, das quais constam 20 comunicações apresentadas por professores de diversas universidades chinesas.

Partindo de ângulos diferentes, as comunicações apresentam os novos entendimentos de autores sobre o ensino da língua portuguesa e pesquisam metodologia diversificada para dar aulas aos estudantes chineses. Esperamos que esta coletânea seja útil para estreitar as relações de cooperação entre a República Popular da China e os países lusófonos na área de ensino da língua portuguesa, assim como para melhorar a aprendizagem desta língua estrangeira tanto na China Continental como na RAEM. Também queremos que as Actas continuem a ser uma ponte através da qual os docentes da jovem geração possam trocar experiências de ensino, a fim de continuarem a desenvolver o espírito de trabalho demonstrado por docentes chineses e estrangeiros da velha geração, pioneiros que contribuíram para criar o primeiro curso de língua portuguesa há 50 anos, em condições difíceis.

No momento de lançar este livro, não podemos deixar de agradecer aos professores das diversas instituições universitárias que prestaram um grande apoio ao 2º Fórum e à edição das presentes Actas. Conforme acordado no final deste evento, o 3º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa será realizado, no próximo Verão de 2015, na Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai, uma das importantes escolas de ensino superior, na área da língua portuguesa. Esperamos que todos os professores e investigadores possam reunir-se naquela bela e mais populosa cidade litorânea da China, de modo a trocar experiências pedagógicas e apresentar comunicações de qualidade, com o intuito de elevar o ensino da língua portuguesa a um novo patamar.

Prof. Doutor Li Changsen

(Co-coordenador das Actas)

ÍNDICE

NOTA PRÉVIA 5

PREFÁCIO 11

APRESENTAÇÃO 15

Curso de formação em pedagogia de ensino de PLE durante o 2º Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China 19

COMUNICAÇÕES 23

Sobre os géneros escolares (Xu Yixing) 25

Uso de dicionário monolingue na aprendizagem de PLE na China Continental (Yang Jing) 33

Nova expansão da língua portuguesa na China (Li Changsen) 51

Clube de leitura de autores lusófonos: uma experiência (Filipa Teles) 75

Como se usa o material "Português XXI nível 3" em aulas PLE na China (Wei Ming) 89

A elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa como LE (Xu Hui) 95

Avaliação de textos escritos no ensino-aprendizagem de PLE (Gao Jingran) 99

Planeamento do ensino do português língua estrangeira na República Popular da China (Liu Gang) 111

Ensino-aprendizagem das estratégias da cortesia negativa aos aprendentes chineses de nível A2 (Ren Shanshan) 133

Reflexões em torno das expressões idiomáticas no ensino de PLE a falantes chineses (Wang Cheng Xu) 149

Reflexões sobre o ensino da gramática da língua portuguesa aos aprendentes chineses (Gu Wenjun) 179
Comparação das formas de tratamento entre o português e o chinês contemporâneos (Yu Jing) 195
Formação da interlíngua dos aprendentes chineses: estruturas contrastivas (Zhang Yunfeng) 219
Tradução de numerais em português para chinês (Shen Lu) 245
Reflexões sobre o ensino da cultura-alvo na formação do novo intérprete português-chinês (Júlio Reis Jatobá) 279
Impacto das políticas linguísticas e educativas de Macau na atitude da comunidade macaense no uso de cantonês (Han Lili) 295
Estudo sobre a transferência negativa da língua materna dos aprendentes chineses no processo de aquisição de português, língua estrangeira, e estratégias de resolução (Zhang Minfen) 313
Método comparativo aplicado nas aulas de tradução (Zhang Weiqi) 325
Transferência da língua materna na aquisição do português como língua estrangeira de alunos chineses (Zhang Xueijiao) 341
Lexical-semântico dos verbos causativos entre o português e o chinês (Dina Ferreira Martins) 353
Imagens do 2º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China 363

PREFÁCIO

Lei Heong Iok*

No decorrer do meio século desde 1960, só houve uma ou duas escolas de ensino superior que criaram o curso de língua portuguesa na China, com o único objectivo de servir à estratégia das políticas externas do País. Ao entrar no ano de novo milénio, entretanto, a China obteve grandes êxitos no desenvolvimento económico graças à política de abertura desde fins da década de 80 do século passado, passando a estreitar as relações com muitos países da língua portuguesa; ao mesmo tempo, ocorreu uma grande euforia para criar cursos da língua portuguesa.

Na primavera do ano passado, o Vice-Ministro da Educação da RPC, Doutor Hao Ping, disse ao Prof. Doutor António Sampaio da Nóvoa, Reitor da Universidade de Lisboa, que, dentro de cinco anos, o número das universidades chinesas que vão criar o curso da língua portuguesa poderá aumentar de 20 para 30. Entretanto, este objectivo já foi concretizado em apenas um ano e meio. Segundo dados incompletos, até ao ano lectivo 2014-2015, pelos menos 32 universidades chinesas tinham criado e vão criar o curso da língua portuguesa em quase todas as regiões do País.

---

* Prof. Doutor Lei Heong Iok (李向玉). Presidente do Instituto Politécnico de Macau. Texto extraído do discurso feito na cerimónia de abertura do 2º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China.

Perante esta situação, sem dúvida, já não podemos usar o termo "expansão" para qualificar esta ascensão inesperada da língua de Camões na China, mas sim os termos como "erupção vulcânica" ou "explosão nuclear". Nova oportunidade sempre traz novo desafio. Nestas circunstâncias, é preciso estreitar as relações de cooperação amistosa e acalentar o espírito de apoio mútuo para organizar nossas actividades pedagógicas e científicas, a fim de formar os nossos alunos mais qualificados e profissionais, em serviço da China e dos povos dos países lusófonos.

Com o objectivo de incrementar o entendimento e fortalecer a cooperação institucional na área de ensino da língua portuguesa, em Agosto de 2011, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, o Instituto Politécnico de Macau e a Fundação Macau tomaram a iniciativa de co-organizar uma série de actividades respectivamente em Macau e Pequim, pela comemoração do 50º aniversário da criação do curso de Português na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, inclusive o 1º Fórum Internacional de Português como Língua Estrangeira na China.

Graças ao sucesso do evento, os participantes queriam continuar este intercâmbio, a fim de elevar a qualidade de ensino da língua portuguesa na China, nomeadamente o nível pedagógico dos nossos jovens docentes, através de seminários e formação pedagógica. Partindo deste ponto de vista, este ano, com base nas experiências obtidas, o Instituto Politécnico de Macau e a Fundação Macau decidiram organizar a 2ª edição do Fórum Internacional de Português como Língua Estrangeira e o Curso de Formação em Pedagogia de Ensino da Língua Portuguesa LE na China.

Nesta solenidade de abertura, apresento boas vindas a todos os professores que estão presentes neste Instituto para participar neste evento, e, em particular, agradeço sinceramente o Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, célebre linguista e especialista na área de ensino da língua portuguesa, que foi convidado como formador para presidir as

actividades de formação teórica e prática do curso. Estou profundamente convencido de que o curso será bem coroado de êxitos, através de esforços conjuntos de formador e de todos os participantes.

Como sempre, herdando a gloriosa tradição centenária de formação de tradutores e intérpretes luso-chineses, o IPM considera o seu dever inalienável a prestação de todo o apoio às instituições chinesas de ensino superior, nomeadamente na área da língua portuguesa, para a qual foi criado recentemente o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, com a autorização do governo da RAEM, a fim de, como plataforma, coordenar todas as actividades de intercâmbio pedagógico e académico entre Portugal, Macau e a China Continental.

Para fortalecer a função do referido Centro, o IPM convidou especialmente o Prof. Doutor Carlos André, Director da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, uma das mais antigas universidades do Velho Continente, para exercer o cargo do Director do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do IPM. Acho que estes esforços envidados e medidas adoptadas pelo IPM poderão incrementar a cooperação pedagógica entre as diversas instituições e fornecer condições favoráveis para a divulgação da língua portuguesa em Macau e na China.

Para finalizar, espero que todos os participantes do curso de formação em pedagogia possam aproveitar melhor esta plataforma para aprofundar ainda mais os conhecimentos pedagógicos de ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, trocar experiências e entendimentos obtidos durante sua prática e carreira pedagógica, e apresentar suas boas propostas para desenvolver esta área académica muito "velha" e também muito "nova" na República Popular da China, além de passar uns dias mais quentes e mais alegres nesta exígua península de Verão.

APRESENTAÇÃO

Carlos Ascenso André*

Há dezena e meia de anos, a presença da Língua Portuguesa na Ásia representava pouco mais do que um vestígio histórico: restos de um passado que o tempo, pouco a pouco, ia diluindo na espuma dos dias e dos anos, traços pouco distintos de uma gesta que os séculos extinguiram. Aquilo que, sem nunca ter chegado a ser, em boa verdade, um império, muito menos com a duração e o peso político de muitos outros, e que se diluíra, como se diluíram todos os projectos europeus de expansão para além dos mares, deixara na Ásia alguns vestígios que foram resistindo à erosão dos anos: pedaços de património construído, com particular incidência na Índia, em Macau, em Timor, alguns resquícios em Malaca, mas não só; marcas culturais múltiplas, consubstanciadas num património intangível; e a sua língua, nestes mesmos territórios, mas mais intensamente sentida em Macau, em Goa, em Timor.

Por esse tempo (finais do século passado), nada fazia prever que o futuro seria aquilo que hoje conhecemos. À afirmação de Macau como exemplo marcante e singular de um convívio de culturas, quase paradigma do conceito de interculturalidade, juntou-se um crescimento espantoso da língua portuguesa, em convívio permanente com a língua chinesa, num território que

* Prof. Doutor Carlos Ascenso André, Coordenador do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau.

guarda a memória da sua herança cultural e se posiciona numa espécie de fronteira histórica, tal como o é, no plano territorisl, enquanto fronteira geográgica. Encruzilhada de rotas, no tempo e no espaço, Macau convive bem com essa identidade e parece apostada em assumi-la cada vez mais, num mundo e numa zona do globo onde as pontes de diálogo com a história e com outras latitudes são uma espécie de passaporte para o futuro.

Ao mesmo tempo, a pátria mãe de Macau, à qual o território retornou em 1999, a República Popular da China, no seu espaço continental, voltou-se abertamente para esta realidade e para quanto ela representa: o diálogo com os países que constituem o universo imenso da lusofonia cresceu exponencialmente – diálogo político, diálogo económico, diálogo cultural. As iniciativas de cooperação multiplicaram-se, em domínos tão variados como a segurança e a defesa, a economia e o comércio, as obras públicas e a agricultura, para citar, apenas, alguns campos de maior visibilidade.

Perante este vai-e-vem de quadros, de empresas, de capitais, pois que de um verdadeiro vai-e-vem se trata, o interesse pelo Português cresceu exponencialmente. O número de universidades chinesas onde esse interesse existe é hoje quase dez vezes superior ao que se verificava há dez anos atrás e tende a crescer ainda mais.

O Instituto Politécnico de Macau, atento a essa realidade, decidiu assumir o seu lugar, nevrálgico, em boa verdade, no diálogo que Macau terá de manter com os protagonistas de um tal processo, como ponte ou plataforma que é entre a China continental e o mundo da lusofonia; lugar que é seu por herança histórica, por herança cultural e por posicionamento geográfico.

Foi assim que, em 2011, teve lugar o 1º Fórum do Ensino da Língua Portuguesa na China, realizado em Macau, no Instituto Politécnico de Macau, e na Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim. Tive o gosto e a honra de participar nesse Fórum e de nele apresentar uma comunicação, a convite do IPM. Foi o começo do processo.

Em 2012, em Novembro, era inaugurado em Macau, no IPM, o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa. Assim a instituição honrava o seu passado e respondia às necessidades que os participantes no Fórum de 2011 lhe haviam feito sentir: necessidades de apoio a vários níveis, como a formação contínua, a produção de materiais, entre outras. O Senhor Presidente e os órgãos de gestão do IPM entenderam confiar-me a tarefa de dirigir esse Centro, na sua fase de arranque, desafio que aceitei com sentido de missão e consciente da honra que representava.

Em 2013, em Julho, o IPM realizou o 2º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China. Organizado, ainda, sob liderança do Professor Doutor Choi Wai Hao, no quadro da Escola Superior de Línguas e Tradução, que tem sido, desde há cem anos, um dos baluartes do ensino do Português e da Tradução em Macau. Precedido de uma acção de formação liderada pelo Professor Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho, da Universidade de Brasília, o Fórum, tal como o anterior, teve um espaço de reflexão e debate, durante o qual os participantes deram o seu contributo com intervenções pertinentes, muitas delas relacionadas com os problemas com que se defrontam no quotidiano da sua actividade de docentes de Português na China, outras relacionadas com trabalhos científicos que vêm desenvolvendo.

É desse debate e de tais contributos que se faz este volume de *Actas*. Por decisão dos órgãos do IPM, a organização do Fórum, que se pretende continuar a realizar, passará para o Centro Pedagógico e Científico da Língua Potuguesa. Por esse motivo, a edição deste volume de *Actas* cabe já ao CPCLP, depois de o Fórum ter sido organizado pela ESLT.

O volume apresenta um total de vinte contribuições, da responsabilidade de docentes ou investigadores de Macau ou da China continental. Domina, entre os assuntos abordados, a Pedagogia e a Didáctica, como seria de esperar, já que se situa aí, por força das circunstâncias e em razão do quotidiano dos

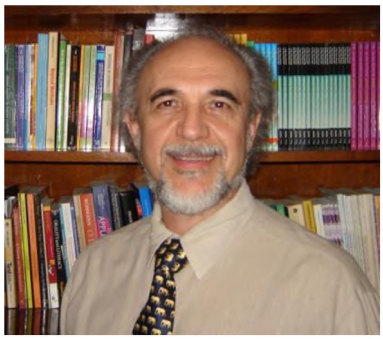
participantes, o centro das atenções dos autores. Mas há, ainda, textos da área da Linguística, da Sociolinguística ou voltados para temas que têm a ver com aquiilo que poderíamos designar por "Políticas de Língua". Serão textos variados na dimensão, nas perspectivas e ângulos de abordagem e, mesmo, na profundidade de análise ou de reflexão. São o espelho desse universo já de dimensões consideráveis que é o corpo de docentes e investigadores de Língua Portuguesa no vasto território da República Popular da China, Macau incluído, naturalmente.

O resultado daqueles dias de reflexão e debate aqui fica. Um livro é sempre do que nele vai escrito, se lícito é, a esta ditância, no espaço e no tempo, parafrasear Bernardim Ribeiro. Este não será excepção. É do que vai escrito nele. E pouco não será, por certo.

Espero que tenha utilidade para quantos às questões do ensino do Português, em especial na Ásia, se dedicam. Tem, pelo menos, a utilidade de assinalar, como marco concreto, um momento especial do crescimento do Português na China.

Cabem, aqui, alguns agradecimentos especiais. O primeiro ao Professor Doutor Choi Wai Hao, que liderou o processo de organização do Fórum e que da sua realização foi afastado, à última hora, por motivos de saúde. O seu impulso e energia foram essenciais à concretização do projecto. Ao Professor Doutor Li Changsen (James Li), que organizou o volume e lhe deu a forma que ele apresenta, com um trabalho árduo de compilação, processamento do texto e de preparaçãoo do *layout* final. Aos meus colegas do CPCLP, Professores Doutores José Carlos Seabra Pereira, Rosa Bizarro e Isabel Poço Lopes, pelo cuidado posto na revisão das provas. E, por fim que não por último, ao Professor Doutor Lei Heong Iok, Presidente do IPM, pela confiança demonstrada.

Curso de Formação em Pedagogia de Ensino de PLE durante o 2º Fórum Internacional do Ensino de Língua Portuguesa na China



Em comparação com outras actividades académicas, além de apresentação de comunicações e debates, o Instituto Politécnico de Macau, aproveitando o 2º fórum internacional de ensino da língua portuguesa, organizou um curso de formação em pedagogia de ensino de PLE, a fim de integrar a teoria com a prática, para os jovens docentes adquirirem mais conhecimentos pedagógicos.

O Curso foi realizado entre os dias 8 e 11 de Julho sob orientação do Prof. Doutor José Carlos Paes de Almeida Filho. É realmente um curso intensivo, porque os participantes deviam trabalhar seis horas por dia em quatro dias consecutivos. Segundo o programa pessoalmente elaborado pelo Prof. José Carlos Paes, podemos ver os temas multifacetados como: O que os professores de PLE fazem quando ensinam; O modelo de representação da operação global de ensino e aprendizagem do PLE; Duas grandes abordagens de ensino de línguas: Abordagem gramatical e a comunicacional; Como reconhecer a própria abordagem de ensinar? Fazer planos de curso e examinar materiais de ensino; Planejar uma sequência didáctica; Escrever o

que os alunos vão aprender; Como indicar o que foi aprendido; e Escrever como vai ser continuada a formação iniciada neste Fórum.

O Prof. ALMEIDA FILHO atuou como Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, programa esse de que foi cofundador. Tem cooperado com o Ministério de Relações Exteriores do Governo Brasileiro desde 1991 para promover o aperfeiçoamento de professores de Português e de Cultura Brasileira nos Centros e Institutos Culturais em países do MERCOSUL, dos Estados Unidos, da América Latina e Caribe, da Europa, África e Ásia e actuará a partir de agora como consultor especial do recém-criado Núcleo de Ensino e Pesquisa no Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas na Universidade de Brasília.

Publicou diversos livros sobre o Ensino de Português a falantes de outras línguas e sobre os processos gerais de adquirir e ensinar línguas em contexto escolar e universitário. O Prof. Almeida Filho é formado em Letras pela PUC-SP e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade de Georgetown, em Washington, DC. Na sua área de especialidade, o Ensino de Línguas e a Formação de Professores de Línguas tem actuado em inúmeros eventos nacionais e estrangeiros e publicado extensivamente.

Foi o idealizador do conceito e formato do exame de proficiência que serviu de base para o actual Exame Celpe-Bras, prova oficial do Governo Brasileiro no âmbito da avaliação do desempenho de estudantes estrangeiros em Português. Realizou estágio pos-doutoral e foi professor visitante de PLE junto à Universidade de Georgetown, em Washington, durante o segundo semestre de 2012.

Objectivos do curso:

- Reconhecer o facto de que a formação de professores (e também em pequena escala, a dos aprendizes de línguas) possui um modelo próprio que

representa esse processo contrastando-o com modelos de ensino e aprendizagem ou aquisição de línguas;

- Descrever o processo de formação de professores e de aprendizes de língua(s) em sua constituição básica, para que os professores em formação permanente possam administrar o processo de modo auto-sustentado;

- Analisar os factores intervenientes na formação de professores não nativos chineses de PLE;

- Explicitar e discutir uma versão relevante no contexto chinês do Modelo Reflexivo contemporâneo de formação de professores e de aprendizes de língua(s);

- Exposição do Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993);

- Análise das competências de planejar, escolher ou preparar materiais, de ensinar e avaliar dos professores e indicação de acções de intervenção visando o aperfeiçoamento dos participantes;

- Discussão de alguns pontos da escolha e tratamento de conteúdos dos cursos de PLE ministrados pelos participantes nas escolas e universidades chinesas.

COMUNICAÇÕES

Sobre os Géneros Escolares

Xu Yixing*

Resumo:

Os objectivos de aprendizagem na escola residem na noção de aprender a dominar o género, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o género e que são transferíveis para outros géneros próximos ou distantes. Na escola, o desdobramento constitui o factor de complexificação principal dos géneros escolares e da sua relação particular com as práticas de linguagem, sendo sempre aconselhável notar que os géneros escolares são uma variação dos géneros de referência.

Palavras-chave: *géneros discursivos, prática social, ensino da língua portuguesa*

Existem diferentes géneros discursivos e, neste caso nosso, são os géneros escolares, ou seja, géneros que se aplicam para a comunicação assim como para o ensino na escola.

* Xu Yixing（徐亦行，Professora Associada da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai.

Quando Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1997) se referem aos géneros escolares, destacam que *é o género que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objectos escolares — mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos*.

As práticas sociais, segundo Garcia-Montrone *et al* (2004), são relações que se estabelecem entre as pessoas, entre estas e a comunidade ou grupos; entre grupos; ou grupos e a sociedade. Para estes autores, as relações surgidas nas práticas sociais, além de pertencerem a um contexto histórico e se estenderem em um espaço/tempo construído por aqueles que delas participam, envolvem diferentes sujeitos de diferentes classes sociais, etnias, raças, opções sexuais.

De acordo com Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1997), as noções de práticas sociais e de práticas de linguagem fornecem um ponto de vista contextual e social das experiências humanas e do funcionamento da linguagem, enquanto que as noções de práticas de atividades em geral e de atividades de linguagem adotam um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna destas experiências e particularmente as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem.

1. Práticas de linguagem

Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados.

Por palavras de Bautier (1995), as práticas de linguagem implicam *dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas* do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais, as quais

dependem da identidade social dos agentes e das representações que eles têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com a sua própria trajectória. A relação dos agentes com as práticas de linguagem também varia e a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação.

2. Actividades de linguagem

Dentre as diferentes atividades humanas, a actividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação.

Segundo Bronckart (1996), as actividades podem ser decompostas em *acções*, ou estruturas de comportamento não directamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos intermediários que advêm da vontade consciente e que implicam uma representação de seu efeito no âmbito da cooperação e da interação sociais. É o julgamento social que delimita as acções. Neste sentido, a actividade pode ser definida como um sistema de acções.

3. Géneros de linguagem

Os géneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.

Para definir um género como suporte de uma actividade de linguagem são essenciais 3 dimensões:

1) Os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele;

2) Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao género;

3) As configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a sua estrutura.

4. Géneros escolares

A particularidade da situação escolar reside num facto que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o género não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objecto de ensino/aprendizagem.

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1997) referem 3 géneros escolares que acham particularmente significativos: o debate, a entrevista radiofónica e o resumo escolar, os quais apresentam os modelos didácticos, bastante resumidos, da maneira como foram elaborados para planificar o ensino, a saber, elaborar sequências, pensar a progressão, conceber possibilidades de diferenciação.

Os autores, junto com Michèle Noverra, apresentam o modelo de trabalho em sequências didácticas, cuja finalidade é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um género. O modelo das sequências didácticas segue os princípios gerais da linguística do texto e nesse nível podem ser tratados todos os problemas da textualidade interligadamente com o dos géneros textuais. Procede por etapas com tarefas específicas e envolve 4 fases como se seguem:

1) Apresentação da situação;

2) A primeira produção;

3) Os módulos;

4) Produção final.

De acordo com Marcuschi (2008), esse tipo de proposta de trabalho com a língua age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas. Por isso, a proposta tem por trás todos os princípios gerais da linguística do texto a fundamentarem o trabalho. Além disso, tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os géneros nesta mesma linha.

Bronckart (2001) também sugere uma actividade para tratar dos géneros para elaborar uma série didática em 4 fases:

1) Elaboração dum modelo didáctico;

2) Identificação das capacidades adquiridas;

3) Elaboração e condução de actividades de produção;

4) Avaliação das novas capacidades adquiridas.

Considerações finais

Segundo Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi (2011), um dos méritos do trabalho pedagógico com géneros discursivos é o facto de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos géneros discursivos que as práticas de linguagem se imcorporam às atividades dos alunos. Portanto, cabe ao professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de géneros diversos, em situações de comunicação real.

Os objetivos de aprendizagem na escola residem na noção de aprender a dominar o género, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o género e que são transferíveis para outros géneros próximos ou distantes. Na escola, o desdobramento constitui o factor de complexificação principal dos géneros escolares e da sua relação particular com as práticas de linguagem, sendo sempre aconselhável notar que os géneros escolares são uma variação dos géneros de referência.

Segundo Bronckart (2004), o ensino de línguas deve formar o aluno para o domínio dos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver as suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos. Portanto, a escola deve desempenhar o papel de assumir-se como espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aluno condições para que este domine o funcionamento textual com vista à sua inserção social.

Citando Vera Lúcia Lopes Cristovão & Elvira Lopes Nascimento (2011:43), *a tese subjacente ao conceito de géneros textuais e ensino é a de que o domínio dos géneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado género, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a géneros até então desconhecidos*.

Afinal, a linguística do texto tem uma importância que não se pode ignorar no ensino (de língua) devido à sua função de activação de estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

Por isso, deve-se tomar em consideração sempre as noções relacionadas com a linguística do texto no âmbito do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (Org.); Luiz Antônio Marcuschi et al. *Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino*. 4ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Dijk, Teun A. Van. *Texto y Contexto (semântica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra, 1988.

Gee, James Paul. *An Introduction to Discourse Analysis – Theory and Method*. Third Edition. New York and London: Routledge, 2011.

Maingueneau, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. 2ª edição. Cortez Editora. São Paulo: 2002.

Marcuschi, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Marcuschi, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: O Que É e Como se Faz?* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

Robert de Beaugrande & Wolfgang Dressler – *Introduction to Text Linguistics*. New York: Longman Inc., 1981.

Silva, Paulo Nunes da. *Tipologias Textuais – Como Classificar Textos e Sequências*. Coimbra: Almedina, 2012.

T. Albaladejo Mayordomo et al. - *Lingüística del Texto*. Madrid: Arco/Libros, S.A., 1987.

Uso de Dicionário Monolingue na Aprendizagem de PLE na China Continental

Yang Jing[1]

Resumo:

O objectivo principal deste trabalho é apresentar o contributo de dicionários monolingues na aprendizagem de PLE dos alunos na China continental, revendo alguns contributos de teóricos sobre a competência lexical na didáctica do vocabulário de LE. Através duma pesquisa realizada com os alunos de português da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (GDUFS), evidenciarei os dicionários monolingues (DMs) mais usados pelos aprendizes chineses de português como LE e, a partir de um corpus conseguirdo, analisarei o Porquê, Quando e Como da referida utilização dos dicionários.

Palavras-chave: *dicionário monolingue, utilização, lexicografia, PLE*

Introdução

Welker (2006: 223) citou as teorias de Hausmann e Wiegand, indicando que uma das áreas da metalexicografia – ou lexicografia teórica –

* Yang Jing（杨菁, docente do Departamento de Português da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão.

é a investigação sobre o uso de dicionários; as outras prendem-se com o estudo de problemas ligados à elaboração de dicionários, a análise e crítica de dicionários e a história dos dicionários. Martínez de Souza e Hartmann e James acrescentam ainda as tipologias.

O presente trabalho destina-se a estudar o uso de dicionários monolingues na aprendizagem de português como língua estrangeira na China continental. Divide-se principalmente em três partes. Apresenta-se uma classificação de dicionários e, em seguida, expomos a pesquisa aplicada aos alunos chineses de português sobre o uso de dicionários monolingues. Por fim, a análise dos dados recolhidos.

O dicionário e sua classificação

Definição de Dicionário

Segundo o Novo Aurélio Século XXI, o dicionário da língua portuguesa (1999, p. 587) é o "Conjunto de vocábulos duma língua ou de termos próprios duma ciência ou arte, dispostos, em geral, alfabeticamente, e com o respectivo significado, ou a sua versão em outra língua." Sendo uma coleção de vocábulos duma língua, que descreve o seu significado, uso, etimologia, etc., o dicionário tem sido considerado indispensável na aprendizagem duma língua estrangeira (LE). Afirmou Coura Sobrinho (2000, p. 74) que o dicionário é uma ferramenta importante para o desenvolvimento do aprendiz, pois aquele que fizer bom uso do dicionário estará apto a continuar a aprender também fora da sala de aula. Assim, a consulta frequente e cuidadosa poderá proporcionar um melhor domínio do idioma, tanto para o aumento de vocabulário como da compreensão do texto.

Classificação de Dicionários

Antes de estudar o uso de dicionários nas aulas de PLE, é necessário agrupar os dicionários na perspectiva de lexicografia. Entre as diversas tipologias da divisão de dicionários, seleccionamos, nesta comunicação, a

de Welker (idem, p. 43), pela sua forma mais simples e didáctica. Welker fez uma classificação do conjunto de obras lexicográficas de consulta, subdividindo-as em dicionário de "língua" e outras obras de consulta. Diferenciam-se entre obras impressas em papel e versão electrónica (no computador, por exemplo). Os dicionários de língua são aqueles que tratam do léxico de uma língua, ou seja, apresentam o significado das palavras, enquanto "almanaque, enciclopédia, Atlas, etc." (idem. p. 44s) foram considerados as outras obras.

Os dicionários de língua (impressos em papel ou electrónicos) dividem-se de acordo com a classificação que se segue:

— O dicionário monolinge (DM), que apresenta as unidades lexicais de uma só língua, português-português;

— O dicionário bilingue (DB) multilingue, que trata da equivalência de duas ou mais línguas, inglês-português, inglês-português-francês-espanhol.

Dentro desta divisão, o autor classifica cada um desses dicionários, em geral e na especialidade. O geral é alfabético, sincrónico, e trata das palavras da "língua comum" e "contemporânea". Na especialidade, em histórico, pictórico, diacrónico, onomasiológico, terminológico, etc.

O presente trabalho aborda o uso do dicionário monolingue na tipologia de dicionário de língua, incluindo os impressos em papel e eletcrónicos.

Pesquisa sobre o Uso de Dicionário Monolingue (impressos em papel e em versão online)

Apresentação Geral da Pesquisa

Para delinear o uso de dicionários, o questionário é a maneira mais usada no primórdio dos estudos na lexicografia teórica. Welker (2004, p.

224) afirmou que nestas pesquisas se perguntava, por exemplo, quantos e que tipos de dicionários o informante possuía, quantas vezes os usava, em que situações os consultava, que informações procurava, se estava satisfeito, etc.

Com o objectivo do presente trabalho, fiz uma pesquisa em duas fases, a saber: a primeira pesquisa sobre a situação geral do uso de DMs (impressos em papel e em versão eletrónica) pelos aprendizes de PLE na China continental, enquanto a segunda, com base no resultado da primeira, estuda mais especificamente o uso do DM mais preferido pelos alunos. Por razões práticas, a primeira pesquisa foi restrita a todos os alunos de português da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (GDUFS), variando do 1º ano até ao 4º ano; e a segunda, a todos os alunos de português do segundo ano da mesma faculdade.

Para se conseguir um acesso mais fácil a todos os alunos, os questionários de ambas as fases foram disponibilizados num determinado sítio. Bastava que os informantes fizessem *clique* num link enviado por email, que abriam a janela do questionário.

Primeira Fase (Situação Geral do Uso de Dicionários Monolingues)

3.2.1. Apresentação da Primeira Fase da Pesquisa

O questionário da pesquisa, denominado como Questionário I, foi distribuído a todos os 101 alunos de português de todos os quatro anos da GDUFS. Foram 76 a responder e devolver o questionário. Entre eles, 18 pertenciam ao 1º ano (86% do total da turma), 22 do 2º ano (81% do total da turma), 14 do 3º ano (54% do total da turma) e 22 do 4º ano (81% do total da turma). Os alunos do 1º ano foram definidos como aprendizes iniciais os do 2º ano, com quase 2 anos da aprendizagem de português, em virtude da aplicação dos questionários acontecer quase no fim do ano letivo 2012/2013,

foram considerados aprendizes intermédios; e os alunos do 3º ano, agrupados com os do 4º ano, foram classificados aprendizes avançados.

O questionário pretendia:

a) estabelecer o perfil do usuário (nível inicial, intermédio ou avançado)

b) pesquisar quando é que os usuários começaram ou pretendiam começar a usar dicionários monolingues.

c) averiguar quais eram os motivos que impediram os aprendizes de usarem o DM (para os sujeitos que nunca tinham usado dicionários monolingues)

d) descobrir quais eram os motivos que impediram os aprendizes de usar DM (para os sujeitos que já tinham usado dicionários monolingues)

e) saber a preferência dos aprendizes chineses de DM (dicionários impressos em papel ou dicionários online). No caso de preferirem dicionários impressos em papel, quais são os que usam mais? Se preferirem dicionários online, quais usam mais?

3.2.2. Análise de dados

Dos numerosos resultados, vou abordar apenas os seguintes:

a) A consulta de DMs começou no período intermédio da aprendizagem. Nenhum dos aprendizes iniciais tinha usado dicionário monolingue e possuem um conhecimento muito limitado sobre a sua utilização. No que diz respeito aos aprendizes intermédios, 40,9% usam-no com sucesso e todos os aprendizes avançados têm experiência no uso de DM.

b) Para os 31 informantes que nunca usaram DM, 16 aprendizes (51,61%) revelaram que a dificuldade em entender informações num

verbete os impediu de usar DM; 14 aprendizes (45,16%) não sabiam porque e como usar DM por falta de orientação; 10 aprendizes (32,26%) não viam necessidade de usar DM; em espaço para justificar outros motivos desta questão, muitos informantes indicaram que não tinham condições para comprar o DM impresso e não era conveniente ter acesso ao DM online.

c) Para os 45 informantes que já usaram DM, 30 aprendizes (66,67%) concluíram que DM propiciava uma informação mais completa, detalhada e mais autêntica, 21 aprendizes (46,67%) usavam DM porque seguiam a indicação dos professores e 18 aprendizes (40%) não estavam satisfeitos com as informações oferecidas nos dicionários de português-chinês.

d) Entre os 45 informantes que usavam DM, 2 aprendizes (4%) usavam só DM impresso em papel, 18 (40%) aprendizes usavam ambos, o DM impresso em papel e o DM online, enquanto 25 aprendizes (55,56%) preferem o DM online.

e) Para 20 informantes que usavam DM impresso em papel, os 4 dicionários mais usados são:

1) Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Editora Objetiva, 9 usuários;

2) Dicionário Verbo da Língua Portuguesa, Editora Verbo, 4 usuários;

3) Dicionario Mini Língua Portuguesa, Editora Porto, 4 usuários;

4) Minidicionário Ruth Rocha, Editora Scipione, 3 usuários.

f) Para 43 informantes que usavam DM online, 8 DMs online foram mencionados, a saber:

1) Dicionário Online de Português, disponível em www.dicio.com.br, 20 usuários;

2) Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em http://www.priberam.pt/DLPO/, 16 usuários;

3) Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, disponível em http://michaelis.uol.com.br/, 13 usuários;

4) Dicionário Web, disponível em http://www.dicionarioweb.com.br/, 12 usuários;

5) Dicionário da Língua Portuguesa, disponível em http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/, 11 usuários;

6) Dicionário Aulete, disponível em http://aulete.uol.com.br/, 9 usuários;

7) Dicionário Léxico, disponível em http://www.lexico.pt/, 2 usuários;

8) Wikcionário, disponível em http://pt.wiktionary.org/, 2 usuários.

Segunda Fase (Uso de Dicionários Monolingues Online)

3.3.1. Apresentação da Segunda Fase da Pesquisa

A segunda fase da pesquisa, atrás mencionada, foi para estudar particularmente o uso de DMs mais preferidos pelos aprendentes. O questionário da segunda pesquisa foi elaborado a partir da pesquisa anterior, em que colectei as informações que se seguem: a) DM online é muito mais preferido do que dicionário monolingue impresso em papel; b) Aprendizes conhecem no total 8 DMs online; c) A maioria dos infomantes afirmou que o III semestre do aprendiz é o melhor período para começar a usar o dicionário monolingue.

Nesta fase, tento responder às duas questões que se seguem:

a) Quais são os DMs online que os aprendizes chineses de português como LE preferem? Como é que eles são?

b) Quando usam os DMs para determinadas actividades, que informações procuram, ou querem procurar.

c) Como é que os aprendizes usam os DMs?

Elaborei, pelos motivos atrás referidos, um questionário online, nomeado de Questionário II. Para obter um resultado mais justo e garantir que os informantes recebam informações iguais quando manifestarem a sua preferência por determinado DM online, fiz uma lista e enviei-a, em anexo com o link do Questionário II, a todos os informantes por email. A lista continha, além de apresentação de cada dicionário, paráfrases em todos 8 DMs online de dois vocábulos seleccionados: o verbo *falar* e o substantivo *conhecimento*. Manteve-se na lista o formato original do site de cada DM online para criar uma situação semelhante à da consulta real.

O Questionário II foi distribuído a 26 aprendizes do IV semestre de português como LE da GDUFS, que estavam num período considerado mais adequado para começar a usar DM pelos informantes na pesquisa anterior. Explicou-se aos informantes, face a face, o objectivo da segunda pesquisa antes da distribuição e pediu-se uma leitura atenta das duas listas antes de fazer Questionário II. Juntei, por fim, 23 questionários respondidos.

O questionário II dividiu-se em três blocos: 1) perfil de informantes, 2) dicionários que preferem (máximo 3 opções) e o porquê da preferência; 3) critérios de escolha dum dicionário online quando fazem respetivamente as atividades para memorizar vocábulos, ler, esvrever, conversar ou ampliar conhecimentos de cultura e sociedade em PLE;

Tal questionário constituiu-se com 17 questões fechadas com única ou múltipla escolha e espaço para justificação em uma das questões, além da opção para acrescentar outro/s itens.

3.3.2. Preferência pelos DMs Online e o Porquê da Preferência

No segundo bloco do Questionário II, perguntei aos informantes "Quais são os dicionários que prefere usar mais (máximo 3 opções)". Os dados revelam a concentrada preferência pelos 4 DMs online, como documenta o gráfico seguinte:

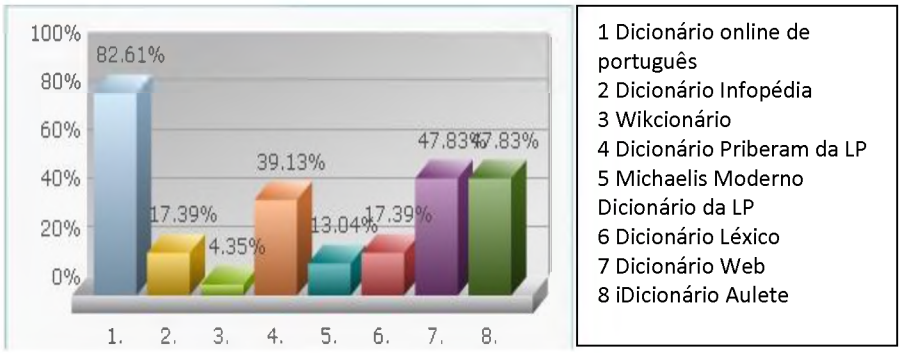


Gráfico 1 – Preferência pelos DMs online

Nesta selecção, o Dicionário Online de Português (19 informantes), o Dicionário Web (11 informantes), o iDicionário Aulete (11 informantes) e o Dicionário Priberam da LP (9 informantes) são os quatro mais escolhidos.

Para saber o critério levado em conta na escolha dos aprendizes de um DM online, fiz uma questão ligada à escolha do referido Questionário. Quando o informante escolheu um DM online na questão acima, surgiu em seguida uma outra questão, cujas alternativas listaram todas as informações de megaestrutura e microestrutura de tal dicionário, para perguntar o porquê da sua escolha.

O quadro que se segue mostra o porquê (alternativas seleccionadas por mais de 5 respondentes da respectiva questão) da escolha destes quatro DMs Online:

Informações Oferecidas por DM Online	Dicionário Online de Português	Dicionário Web	iDicionário Aulete	Dicionário Priberam da LP
tamanho da nomenclatura	√ (36,34%)		√ (45,45%)	
separação silábica				
ortoépia (forma de acentuação das palavras) ;				
clareza das definições	√ (52,63%)	√ (45,45%)	√ (45,45%)	
abrangência de termos e definições		√ (54,55%)	√ (72,73%)	√ (55,56%)
exemplo de uso (exemplo do uso daquela palavra naquela acepção);	√ (52,63%)			
indicação das preposições mais usadas nas regências relativas ou indiretas.				
regência verbal (regências cabíveis de um verbo naquela acepção, quase sempre com exemplos ou abonações);		√ (54,55%)	√ (81,82%)	

abonação (exemplo do uso daquela palavra naquela acepção extraído de texto de livro, jornal, canção popular etc.); a menção inclui o texto em si, o autor e a obra;	√ (57,89%)			
Expressões ou provérbios idiomáticos contendo a palavra		√ (72,73%)		
indicação de outras palavras da mesma família				√ (77,78%)
função de consultar qualquer palavra desconhecida aparecida na página do verbete com um duplo clique				√ (55,56%)
indicação da conjugação verbal;	√ (52,63%)	√ (45,45%)?		
indicação da etimologia da palavra				
rimas com a palavra				
indicação de anagramas da palavra	√ (26,32%)	√ (45,45%)		
Indicação de sinónimos da palavra;	√			

	(68,42%)			
plurais, femininos, superlativos, aumentativos, diminutivos irregulares;				
composição da estrutura do verbete	√ (63,16%)		√ (54,55%)	

Quadro 1 – O que preferem no DMs online

De acordo com os relatos acima descritos, os motivos da preferência dos informantes por determinado dicionário eram diferentes, cada dicionário possuía as suas próprias características. Entretanto, existiam aspectos comuns: quase todos estes quatro DMs contam com definições fáceis de entender; além disso, os seus termos e definições são abrangentes. O Dicionário Online de Português agradava sob vários aspetos, especialmente na composição da estrutura do verbete e em exemplos de uso e abonação, enquanto o maior factor que ajudou o Dicionário Web a entrar na lista foi o de oferecer informação sobre as expressões e provérbios idiomáticos contendo a palavra. O iDicionário Aulete foi elogiado pela regência verbal e abrangência de termos e definições e o Dicionário Priberam da LP impressionava muito os informantes pela indicação de outras palavras da mesma família.

3.3.3. Critérios da escolha do DM Online na Aprendizagem de LPE

Afirmou Ignacio Vázquez que o dicionário parece cobrir inúmeras necessidades no processo da aprendizagem do aluno, leitura, escrita, compreensão, expressão, tradução... Mas, para além disso, o dicionário é um elemento divulgador de cultura, seja o dicionário monolingue, seja o bilingue. Levando em consideração a etapa em que os informantes estão, predeterminei seis principais atividades durante o processo, a saber: a

memorização de vocábulos, leitura, redacção, conversação em português e obtenção de conhecimentos gramaticais e conhecimentos de cultura e sociedade de CPLP.

O terceiro bloco do Questionário II tenta pesquisar como um DM pode ajudar os aprendizes de português nas diversas actividades da sua aprendizagem e o que deve conter um bom DM online para ajudar naquelas actividades.

Os dados indicam que, para os informantes, a memorização de vocábulos, a redacção e a leitura são os principais objectivos do uso do DM.

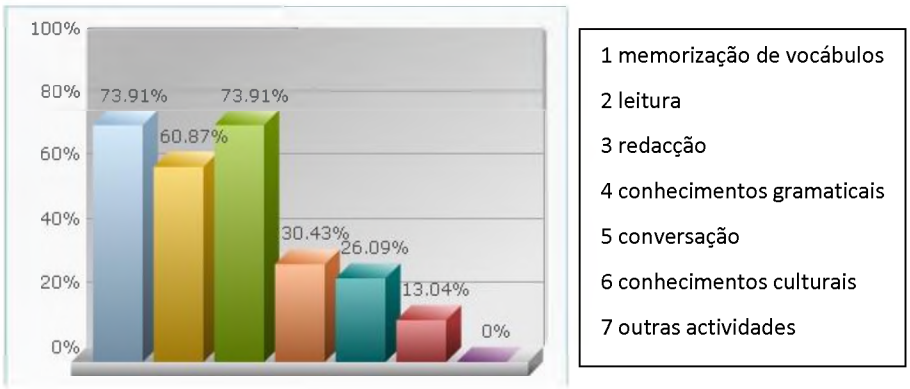


Gráfico 2 – Principais objectivos no uso de DM online.

Fizeram-se outras seis questões neste bloco, com a mesma série de alternativas para saber a opinião dos aprendentes sobre o que deve conter um bom DM online, quando trabalhavam nas respectivas actividades. No quadro seguinte, são expostas as alternativas seleccionadas por mais de metade dos estudantes inquiridos:

O que deve conter um bom DM online quando:	**1 Memorizar vocábulos**	**2 Ler**	**3 Escrever**	**4 Estudar gramática**	**5 Conversar**	**6 Conhecer cultura**
tamanho da nomenclatura		√ (50%)				
clareza das definições	√ (88.24%)	√ (85.71%)	√ (76,47%)	√ (57.14%)	√ (66,67%)	√ (50%)
abrangência de termos e definições		√ (85.71%)	√ (52,94%)	√ (57.14%)	√ (66,67%)	
exemplo de uso (exemplo do uso daquela palavra naquela acepção);		√ (50%)	√ (76,47%)	√ (85.71%)	√ (100%)	√ (83.33%)
regência verbal e expressões ou provérbios idiomáticos contendo a palavra	√ (88.24%)	√ (78.57%)	√ (82.53%)	√ (100%)	√ (66,67%)	√ (100%)
indicação da conjugação verbal;	√ (58.82%)		√ (52.91%)	√ (57.14%)		
indicação de sinónimos da palavra;	√ (76,47%)		√ (58.82%)	√ (57.14%)		
clara classificação gramatical do verbete	√ (52,94%)		√ (64.71%)	√ (71.43%)		
função de consultar qualquer palavra desconhecida aparecida na página do verbete com um duplo clique	√ (76,47%)	√ (50%)		√ (57.14%)		

Quadro 2 – O que deve conter um bom DMs online

Observa-se nos dados do quadro que os aprendentes deram importância à "qualidade" e "quantidade" de definições contidas no verbete.

Em termos da qualidade de definições, deram muita importância à clareza das definições (item seleccionado em todas as seis actividades) e exemplo de uso da palavra na determinada acepção (selecionado nos itens 2,3,4,5,6).

Em termos da quantidade de definições, a abrangência de termos e definições (seleccionada nos itens 2, 3, 4, 5) e a regência verbal, expressões idiomáticas e provérbios contendo a palavra (item seleccionado em todas as seis actividades) foram os mais mencionados.

Nas actividades para memorizar vocábulos, aprender gramática e escrever, os inquiridos apontaram também a importância da conjugação verbal, os sinónimos e a classificação gramatical.

Vale a pena mencionar uma função exclusivamente ligada ao dicionário electrónico, que era, num simples duplo clique, consultar qualquer palavra desconhecida aparecida na página do verbete. Facilidade esta que ajudou bastante os aprendentes estrangeiros na compreensão da paráfrase num DM e seleccionaram-na nas actividades para memorizar vocábulos, ler e aprender gramática.

Conclusão

Procurámos, com este trabalho, atingir um objectivo simples. Através duma pesquisa, estudar o uso de DM pelo aprendente chinês de CPLP. Em primeiro lugar, apresentámos uma classificação tipológica dos dicionários, a fim de dar uma definição clara do dicionário que vamos abordar no presente trabalho.

Em segundo lugar, mostrámos a pesquisa, composta por duas fases, a fim de investigar o uso de DMs pelos alunos de português LE. Dos dados recolhidos, concluímos:

1) A consulta dos DMs começa no período intermédio da aprendizagem. Este período também foi considerado mais cabível para usar o DM pelos inquiridos. A dificuldade em entender as definições do verbete e a falta de orientação de usar DM afastam-nos desta ferramenta.

2) O DM electrónico (DM online) é muito mais popular do que o DM tradicional (impresso em papel). Colectámos quatro DMs tradicionais e 8 DMs online mais usados por informantes.

3) No que concerne ao uso do DMs online, observámos que, ao seleccionar um DM online, os aprendentes valorizam mais a clareza de definição do que a abrangência de termos. Eles favorecem os dicionários contando com mais regências verbais e informações. Algumas informações agregadas, tais como as expressões idiomáticas e/ou provérbios contendo a palavra, as informações da conjugação verbal e as informações de sinonímia, vão estimular a preferência dos usuários.

Usar o dicionário monolingue e saber como usá-lo deveria fazer parte indispensável da aprendizagem do processo de aquisição de CPLP (aprender a aprender). Entretanto, os dados desta pesquisa revelaram que maioria dos aprendizes não recebem orientações e indicações sistemáticas sobre uso de dicionários na sala de aula. Uma questão do Questionário II revelou também que 65,22% dos informantes não tinha o hábito de ler primeiro as indicações de consulta dos dicionários.

Esperamos, com esta pesquisa, ter prestado algum contributo ao ensino de língua estrangeira, consciencializando os docentes para a importância da motivação dos alunos, no uso desta ferramenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COURA SOBRINHO, Jerônimo. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In:LEFFA, V. J. (Ed.), *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem.* Pelotas: Educat, p. 73-79, 2000;

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia.* Brasília: Thesaurus, 2004;

____. Pesquisando o uso de dicionários, *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.223-243, jul./dez. 2006;

VÁZQUEZ, Ignacio. O papel do dicionário no ensino e aprendizagem das línguas, *Revista EXEDRA*, v.9, p.107-110, março, 2010 .

Nova expansão da língua portuguesa na China

Li Changsen (James)*

Resumo:

O ensino da língua portuguesa teve um rápido desenvolvimento sem precedentes em toda a China. Em pouco tempo, as universidades chinesas que criaram o curso da língua portuguesa expandiu-se de apenas de duas instituições para mais de trinta. Sem dúvida, já não podemos usar o termo "expansão" para qualificar o facto, mas sim os termos como "erupção vulcânica" ou "blowout". Perante esta situação, é preciso prever novos desafios na área de ensino da língua portuguesa e adoptar medidas adequadas para garantir a qualidade pedagógica e formar profissionais bilingues qualificados para a China e a RAEM.

Palavras-Chave: *língua portuguesa, metodologia pedagógica, China*

Primeiras faíscas

É conhecimento de todos que a história do ensino superior da língua

* Li Changsen, James（李长森）, professor emérito do Instituto Politécnico de Macau.

É conhecimento de todos que a história do ensino superior da língua portuguesa na China remonta aos meados do século passado, com a criaçã do primeiro curso da língua portuguesa em 1960, no Instituto de Radiodifusão de Pequim (hoje Universidade da Comunicação da China). Na década de 1960, a China atravessava condições externas e internas muito difíceis. No exterior, a situação internacional tornava-se cada vez mais agitada. Politicamente, a China tinha de lutar duramente em duas frentes distintas: uma contra o imperialismo, representado pelos Estados Unidos, e outra contra o revisionismo e o social-imperialismo, representados pela União Soviética.

No interior, economicamente, a China via-se atacada por grandes calamidades naturais por três anos consecutivos, submetendo milhões e milhões de chineses a uma grave situação de fome. Sem dúvida, não foi nada fácil criar um curso de língua portuguesa em tais circunstâncias. Entretanto, para promover uma nova política externa da China e apoiar os povos africanos de fala portuguesa que estavam na luta pela independência, o Instituto da Radiodifusão de Pequim superou múltiplas e inimagináveis dificuldades e tomou a iniciativa de criar o primeiro curso curricular da língua portuguesa da China no Verão de 1960.

No ano seguinte, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (hoje a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim) fez o mesmo também em condições péssimas, até que, por um período bastante longo, as duas instituições compartilhassem um único professor brasileiro para dar aulas. Mesmo assim, os primeiros falantes da língua portuguesa foram bem formados por estas escolas e tornaram-se excelentes diplomatas, jornalistas, tradutores e intérpretes, que deram enormes contribuições para o desenvolvimento da política externa da China na arena internacional, nomeadamente na lusófona.

Até Maio de 1966, em que eclodiu a "grande revolução cultural proletária", as referidas duas instituições de ensino superior admitiram, num total, seis turmas da língua portuguesa, entre as quais quatro de licenciatura do Instituto de Radiodifusão de Pequim e duas do Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (uma de licenciatura e outra de curso intensivo). Ao mesmo tempo, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai (hoje Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai) também estava a preparar a criação de um curso da mesma língua. Como não tinha nenhum professor de português, este instituto escolheu um bom aluno do 2º ano do curso da língua russa para aprender a língua portuguesa no Instituto da Radiodifusão de Pequim.[1] Sem dúvida, o facto marcou uma boa perspetiva de ensino da língua portuguesa na China.

Entretanto, este grande sonho foi destruído em 1966 por causa da chamada Grande Revolução Cultural Proletária. Com o objetivo de lutar e derrubar "as autoridades que seguiam o caminho capitalista no seio do Partido Comunista", o Presidente Mao Tsetung desencadeou a grande revolução, e todo o país encontrava-se numa situação agitada. Para mobilizar os estudantes para participar da "revolução", todas as escolas de ensino superior foram obrigadas a parar as aulas, não podendo admitir novos alunos até 1973.

Em 1973, a China já não admitiu estudantes universitários em sete anos consecutivos. A escassez de novos finalistas de profissionais superiores afectaram gravemente a administração governamental e a aplicação da política externa, especialmente desde 1971, ano em que a República Popular da China recuperou o seu direito legítimo nas Nações

[1] É o Professor Liu Zhengkang (1939-2007), que se formou no Instituto da Radiodifusão de Pequim em 1964. Como Shanghai não conseguiu abrir o referido curso devido à Grande Revolução Cultural, ele ficou em Pequim, trabalhando como um dos primeiros docentes bilingues do Instituto da Radiodifusão de Pequim.

Unidas. Nestas circunstâncias, o governo viu-se obrigado a voltar a admitir novos alunos, mas oriundos dos campos, das fábricas e dos quartéis militares, que se chamam estudantes operários, camponeses e soldados. Só nesta altura, o Instituto de Línguas Estrangeiras passou a abrir novamente o curso da língua portuguesa, tornando-se a única escola em toda a China que tinha o curso de português por um determinado período.

Em 1977, depois de vários anos de trabalhos preparativos, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai criou finalmente o seu primeiro curso de português, através da formação de próprios docentes e recrutamento de alunos da própria cidade e seus arredores em cada quatro anos. Assim, a China voltou a ter duas escolas de ensino superior que tinham o curso da língua portuguesa até ao fim do século passado, uma no norte, em Pequim, capital política da China, e outra no Sul, em Shanghai, maior parque industrial da China.

Os primeiros cursos de português na China contavam com enorme apoio de docentes provenientes de diversos países da língua portuguesa, nomeadamente do Brasil. Entretanto, por causa das condições difíceis e da situação internacional sumamente delicada, a maior parte dos docentes foram contratados indiretamente nos respectivos países, através de ajuda de partidos políticos. Por isso, muitos deles não eram da área pedagógica nem linguística. Mesmo assim, eles esforçaram-se por leccionar com o apoio de assistentes chineses e deram grandes contribuições para preparar os primeiros falantes da língua portuguesa na Nova China.

Exemplo disso é o Professor Benedito Carvalho e sua esposa Lídia. Por certo período, ele ensinava simultaneamente os alunos das duas escolas, Instituto da Radiodifusão de Pequim e Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim. Entretanto, ele não era docente da língua, mas sim um 1º tenente da força aérea do Brasil, aviador que conduziu avião! Ele foi contratado para ensinar a língua portuguesa em Pequim porque ele era militante do Partido

Comunista Brasileiro, e foi perseguido pelo regime daquele país sul-americano. Ele também participou da insurreição de 1935. O Benedito Carvalho morou muito tempo na China, trabalhando na Rádio Pequim e nas instituições de ensino superior, dando grandes contribuições para formar os primeiros falantes da língua portuguesa da China.

Todavia, o desenvolvimento de ensino da língua portuguesa curricular foi muito lento na China. No decorrer de 40 anos, desde 1960 até 2000, sempre tinha apenas uma ou duas instituições universitárias para leccionar a língua portuguesa de grau licenciado: o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim e o Instituto de Radiodifusão de Pequim (1960-1969); só o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (1973-1977); e o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim e o Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai (1977-2000). Apesar de terem sido primeiras faíscas na área de ensino da língua de Camões, os êxitos são visíveis. Durante esses 40 anos, a China formou mais de 400 profissionais da língua portuguesa, que têm desempenhado importante papel para promover as relações amistosas com o mundo lusófono.

Erupção vulcânica

Ao entrar em novo milénio de 2000, a situação mudou totalmente. Graças à recuperação do curso de português no Instituto de Radiodifusão de Pequim, ocorreu um novo auge sem precedentes para criar o curso curricular da língua portuguesa. Em pouco mais de dez anos, apareceram na China mais de trinta escolas de ensino superior que têm criado o curso da língua portuguesa. Antigamente, só Pequim e Xangai tinham cursos de língua portuguesa, hoje em dia, quase todas as Zonas Administrativas do País (Norte, Nordeste, Centro, Leste, Sul, Noroeste e Sudoeste) possuem instalações de formação de profissionais da língua portuguesa, para facilitar a frequência de estudantes que vieram das províncias vizinhas.

O exemplo disso é a Zona Administrativa do Norte. Segundo dados incompletos, até 2014, doze universidades de uma província e de dois municípios centrais[1] desta zona criaram o curso da língua portuguesa, excepto a Região Autónoma da Mongólia Interior e a Províncias do Shanxi. Podemos ter uma ideia geral sobre as regiões e as cidades chinesas onde foram criados os cursos de língua portuguesa de acordo com a figura seguinte:

Figura 1: Distribuição de cursos da língua portuguesa na China até 2014

Legenda:

[1] Município central é unidade administrativa diretamente subordinada ao Governo Central, equivalente ao nível provincial, como o Município de Pequim e o Município de Tianjin.

☆ - *As províncias e os municípios centrais da República Popular da China onde foi criado curso de licenciatura da língua portuguesa;*

☆ - *As províncias da República Popular da China onde foi criado curso de bacharelato da língua portuguesa;*

☆ - *As províncias da República Popular da China onde foi criado curso de opção da língua portuguesa;*

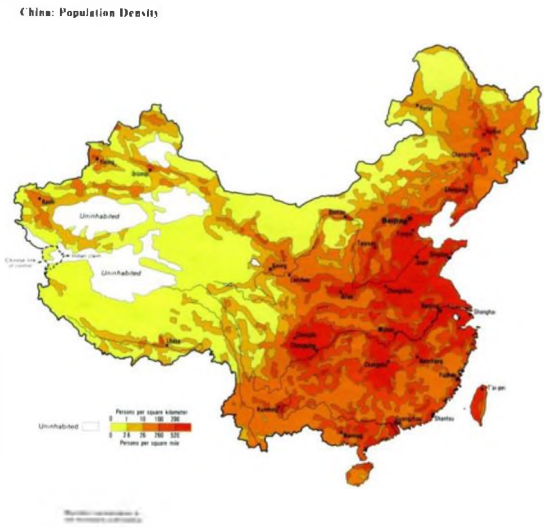
☆ - *A província da República Popular da China onde será criado curso da língua portuguesa;*

◆_____◆ - *Linha demográfica da China.*

A linha demográfica da China é uma linha virtual entre a cidade de Heihe, da Província de Heilongjiang, Nordeste da China, e a cidade de Tengchong, da Província de Yunnan, Sudoeste da China, que revela a distribuição populacional da China. Esta linha foi inicialmente apresentada em 1935 pelo geólogo chinês Hu Huanyong, que formulou pela primeira vez a regra da distribuição e da densidade populacional da China. Segundo o Sr. Hu Huanyong, 96% de chineses vivem ao leste da referida linha, nas regiões que ocupam 36% do território nacional, e 4% de chineses vivem ao oeste da referida linha nas regiões que ocupam 64% do território nacional.

Em relação à distribuição geográfica, os integrantes da etnia Han estão espalhados por todo o país, concentrando-se principalmente nas bacias dos rios Amarelo, Yangtzé e Perola, bem como nas planícies dos rios Sonhua e Liaohe. Os Han desempenham papel de destaque na vida estatal. As áreas habitadas pelas minorias étnicas representam aproximadamente 55% do território nacional, apesar de sua escassa população, e possuem abundantes recursos naturais, fato que supõe um papel importante na construção e desenvolvimento de toda a China.

Figura 2: A densidade populacional da China



Segundo as figuras supraditas, podemos perceber as seguintes características:

1. Excepto Hong Kong, Macau e Taiwan, a República Popular da China tem agora 31 províncias e municípios centrais, e 19 dos quais criaram o curso da língua portuguesa;

2. A esmagadora maioria dos cursos da língua portuguesa foram criados a leste da linha demográfica, nas regiões e províncias mais desenvolvidas e com mais população;

3. Os cursos da língua portuguesa concentram-se principalmente em Pequim, capital da República Popular da China, e nas regiões litorâneas do leste do País, nomeadamente em Shanghai e províncias de vizinhança;

4. Em todo o país só uma universidade está a oeste da linha demográfica, que é a Universidade de Transporte de Lanzhou, capital da Província de Gansu, pois, provavelmente, esta escola está ligada à construção das estradas e de comboio de alta velocidade, enquanto a China está a pensar fomentar esta nova tecnologia na arena internacional. Ou seja, esta escola vai criar um curso da língua portuguesa não para satisfazer a necessidade interna da província, mas sim para exportação das tecnologias.

Segundo o quadro seguinte, concretamente, poderemos saber os dados pormenorizados sobre o desenvolvimento e a expansão da língua portuguesa na China, nomeadamente no leste do País, que abrange quase todas as províncias economicamente desenvolvidas.

Quadro 1:

Instituições de ensino superior da China e o curso da língua portuguesa

Zona	Cidade	Instituição	Data de criação
Norte	Beijing (Pequim, Município Central)	Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (UIEB)	O curso foi criado em 1961, suspenso durante a revolução cultural, recriado em 1973 (Licenciatura e mestrado)
Norte	Beijing (Pequim, Município Central)	Instituto da Radiodifusão de Pequim (UCC)	O curso foi criado em 1960, suspenso durante a revolução cultural, recriado em 2000 (Licenciatura)

Continuação do quadro I

Zona	Cidade	Instituição	Data de criação
Norte	Beijing (Pequim, Município Central)	Universidade de Pequim	O 1º curso foi criado em 2007 e o 2º em 2012 (Licenciatura), com o apoio do IPM
Norte	Beijing (Pequim, Município Central)	Universidade de Economia e Comércio Internacional de Pequim	O curso foi criado em 2009 (Licenciatura); também foi criado um centro de estudo da lusofonia
Norte	Beijing (Pequim, Município Central)	Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	O curso foi criado em 2005 (Licenciatura)
Norte	Beijing (Pequim, Município Central)	Universidade de Língua e Cultura de Pequim	O curso foi criado em 2011 (Licenciatura), com o apoio do IPM
Norte	Beijing (Pequim, Município Central)	Universidade de Transporte de Pequim	O curso será criado em 2014
Norte	Beijing (Pequim, Município Central)	Universidade da Cidade de Pequim	Curso bilingue de Espanhol e Português (DIPLE); em 2013 foi criado um novo curso de comércio em português
Norte	Tianjin (Município Central)	Instituto de Línguas Estrangeiras de Tianjin	O curso foi criado em 2005 (Licenciatura) com ajuda da Universidade do Minho

Continuação do quadro I

Zona	Cidade	Instituição	Data de criação
Norte	Shijiazhuang (Capital da província de Hebei)	Instituto de Comunicação de Hebei	O curso foi criado em 2010 em cooperação com a Universidade de Brasília (Licenciatura)
Norte	Shijiazhuang (Capital da província de Hebei)	Instituto de Línguas Estrangeiras de Hebei	O curso foi criado em 2010, cujos primeiros docentes eram alunos do IPLeiria (Licenciatura)
Norte	Baoding (cidade da Província de Hebei)	Universidade de Hebei	Em curso de instalação
Leste	Shanghai (Xangai, Município Central)	Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai (hoje UEIS)	O curso foi criado em 1977 em cada 4 anos, desde 2000 em cada 2 anos, e desde 2005 em cada ano (Licenciatura e mestrado)
Leste	Shanghai (Xangai, Município Central)	Universidade Fudan	O curso foi criado em 2013, como curso optativo
Leste	Nanjing (Nanquim, Capital da província de Jiangsu)	Instituto de Comunicação de Nanquim (escola privada)	O curso foi criado em 2005 (Licenciatura)
Leste	Jinan (Capital da província de Shandong)	Instituto Profissional de Tradução de Shandong	O curso foi criado em 2010
Leste	Hangzhou (Capital da província de Zhejiang)	Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	O curso foi criado em 2013 (Licenciatura)

Continuação do quadro I

Zona	Cidade	Instituição	Data de criação
Leste	Xiamen (Amei, cidade da Província de Fujian)	Universidade de Chineses do Ultramar	Curso optativo, mas suspenso por falta de docentes
Nordeste	Dalian (cidade da Província de Liaoning)	Instituto de Estudos Estrangeiros de Dalian	O curso foi criado em 2008 (Licenciatura)
Nordeste	Harbin (Capital da província de Heilongjiang)	Universidade Pedagógica de Harbin	O curso foi criado em 2008 (Licenciatura)
Nordeste	Changchun (Capital da província de Jilin)	Universidade de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao (escola privada sob administração pública)	O curso foi criado em 2008 (Licenciatura)
Sul	Guangzhou (Cantão, Capital da província de Guangdong)	Universidade de Línguas e Comércio Internacional de Cantão	O curso foi criado em 2009 (Licenciatura)
Sul	Guangzhou (Cantão, Capital da província de Guangdong)	Universidade Jinan de Cantão	O curso foi criado muito cedo, mas é um curso optativo e suspenso por falta de docente

Continuação do quadro I

Zona	Cidade	Instituição	Data de criação
Sul	Zhuhai (cidade da Província de Guangdong junto com Macau)	Universidade Normal de Pequim em Campus de Zhuhai	O curso foi criado em 2011 (curso bilingue de inglês e português em licenciatura), em colaboração com o IP de Bragança
Sul	Zhuhai (cidade da Província de Guangdong)	Universidade Sun Yat Sem em campus de Zhuhai	Curso optativo e bilingue de inglês e português
Sul	Wenchang (cidade da província de Hainan)	Instituto Profissional de Línguas Estrangeiras de Hainan	O curso foi criado em 2012 (Bacharelato)
Centro	Wuhan (Capital da província de Hubei)	Universidade de Hubei	O curso foi criado em 2009 (curso livre)
Centro	Changsha (Capital da província de Hunan)	Instituto Profissional de Línguas Estrangeiras de Hunan	O curso foi criado em 2009, (bacharelato)
Centro	Nanchang (Capital da província de Jiangxi)	Universidade Politécnica de Jiangxi	O curso foi criado em 2004 em cooperação com a Universidade do Rio Doce do Brasil (optativo)
Sudoeste	Chongqing (Município Central)	Instituto de Estudos Estrangeiros de Sichuan	O curso foi criado em 2012

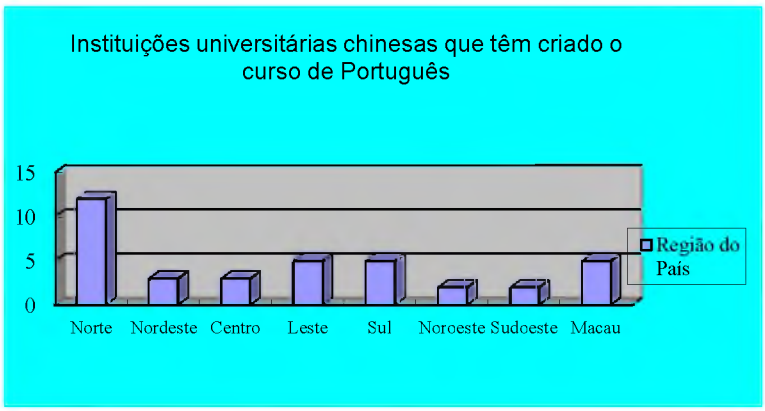
Continuação do quadro I

Zona	Cidade	Instituição	Data de criação
Sudoeste	Chengdu (Capital da província de Sichuan)	Universidade Normal de Sichuan	Curso previsto para o ano lectivo de 2015 (Licenciatura)
Noroeste	Xi'an (Capital da província de Shanxi)	Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	O curso foi criado em 2007 (Licenciatura e Mestrado)
Noroeste	Lanzhou (Capital da província de Gansu	Universidade de Transporte de Lanzhou	O curso foi autorizado em 2013, mas está ainda em preparação (Licenciatura)

Em Macau, por sua vez, também ocorreu um apogeu de divulgação da língua portuguesa. Além de duas escolas de ensino superior - a Universidade de Macau, que tinha criado o curso da língua e cultura portuguesa já há 30 anos, e o Instituto Politécnico de Macau, que tem sua Escola Superior de Tradução e Interpretação de mais de 100 anos -, as novas instituições educativas como a Universidade Católica de São José, a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau, e a Universidade da Cidade de Macau, também criaram ou estão em condições de criar os cursos da língua portuguesa, a fim de atender às necessidades de procura de profissionais bilingues de chinês e português, não só da RAEM, como também da China continental. Segundo a seguinte figura, podemos perceber que Macau também tem bastante peso no grande projecto nacional de ensino da língua portuguesa na China.

Figura 3:

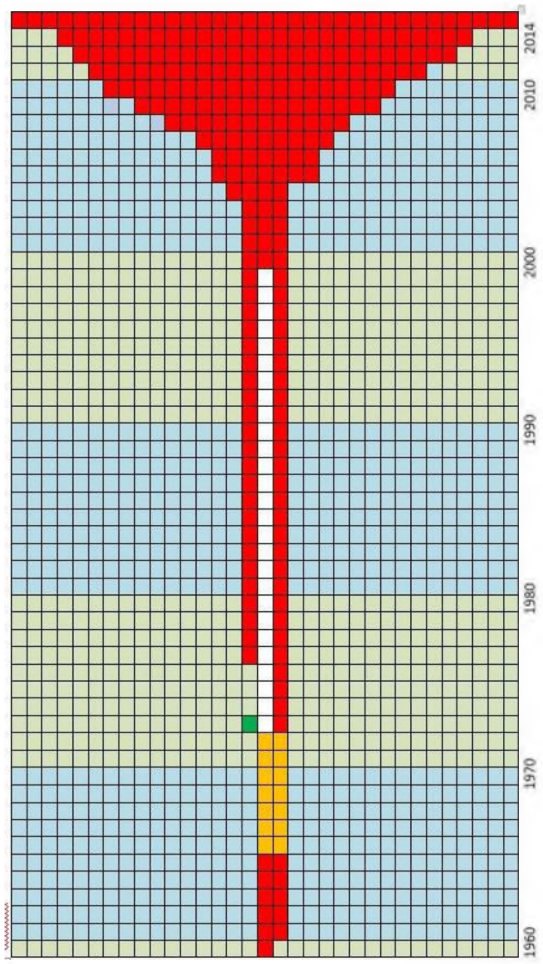
Escolas de ensino superior da China que criaram curso da língua portuguesa



Talvez a seguinte figura de expansão da língua portuguesa na China possa impressionar toda a gente, não só portuguesa, como também chinesa:

Figura 4:

O desenvolvimento do curso de português na China desde 1960



Legenda:

- *Criação do curso de português;*
- *Curso suspendido por causa da Grande Revolução Cultural;*
- *Curso de formação de primeiros docentes de Xanghai;*

Sem dúvida, segundo esta figura simbólica, já não podemos usar o termo "expansão" para qualificar o rápido desenvolvimento do ensino da língua portuguesa nos últimos anos da China, mas sim termos como "erupção vulcânica" ou "*blowout*".

Cronologia

1960: O Instituto da Radiodifusão de Pequim criou um curso de licenciatura de 4 anos, da língua portuguesa, primeira iniciativa na história da China;

1961: O Vice-Presidente brasileiro João Goulart visitou a China, mas não havia ninguém na RPC que pudesse servir de intérprete da língua portuguesa. Em Setembro deste ano, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim criou o seu primeiro curso de licenciatura de 5 anos, da língua portuguesa, e ainda um outro curso intensivo de curto prazo;

1964: O Ministro dos Negócios Estrangeiros da China definiu um "Plano de 3000 Talentos", que visava formar, num prazo de sete anos, três mil tradutores e intérpretes de diversas línguas estrangeiras. A nova política tem acelerado os passos de formação de profissionais bilingues. Neste ano, os estudantes do primeiro curso do Instituto da Radiodifusão de Pequim terminaram o estudo e foram designados para trabalhar em diversos departamentos do governo central. Ao mesmo tempo, este Instituto abriu o segundo curso de licenciatura da língua portuguesa, enquanto o Ministério da Educação da China mandou um outro grupo de finalistas secundários para aprender a língua portuguesa em Macau;

1965: O Instituto da Radiodifusão admitiu de uma só vez duas turmas do curso de licenciatura da língua portuguesa, uma com docente brasileiro e outra com docente angolano;

1966: Devido à grande revolução cultural, todas as instituições de ensino superior suspenderam a admissão de novos alunos, enquanto os

alunos existentes no Instituto da Radiodifusão de Pequim e no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim participaram da "revolução cultural", recebendo "reeducação" de operários, camponeses e soldados. Entretanto, eles não abandonaram o estudo da língua portuguesa, mesmo no campo, nas fábricas e nos quartéis militares;[1]

1967: Os estudantes do primeiro curso de português do Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim que deveriam terminar o estudo e sair da escola em 1966 foram mandados, junto com outros finalistas universitários, para trabalhar fisicamente numa granja militar da Província de Shanxi, região mais pobre e difícil da China, por um ano;

1968: Os estudantes da turma 647, do Instituto da Radiodifusão de Pequim e daquele grupo que havia estudado português em Macau foram mandados para trabalhar fisicamente numa granja militar de Tangshan, da Província de Hebei;

1969: Os finalistas das turmas 6512 e 6513, do curso de português do Instituto da Radiodifusão de Pequim, foram mandados a trabalhar no campo da Província de Hebei por oito meses;

1970: Os finalistas de várias edições do Instituto da Radiodifusão de Pequim e do Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim foram designados sucessivamente para diversas repartições governamentais, para iniciarem a sua carreira na função pública;

---

[1] A admissão de estudantes para o ensino do PLE na RPC foi totalmente suspensa pela Grande Revolução Cultural Proletária, durante a qual o Instituto da Radiodifusão de Pequim "foi acusado de 'base negra para restaurar o capitalismo' e os estudantes também foram acusados de 'ervas revisionistas'", o que resultou na paralisação dessa mesma instituição e no encaminhamento da maior parte dos finalistas do curso para as unidades de reeducação.

1973: A China já suspendeu a admissão de estudantes universitários por sete anos consecutivos. Para preencher as vagas cada vez mais carenciadas de técnicos e profissionais da função pública, o governo voltou a admitir novos alunos para frequentar as diversas escolas de ensino superior, mas os candidatos deveriam ser escolhidos entre os melhores jovens que trabalhavam no campo, nas fábricas e nos quartéis militares. O Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim recuperou a admissão de estudantes de português para o seu segundo curso; ao mesmo tempo, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai tomou a iniciativa de criar um mini-curso para formar docentes de português, a fim de criar o próprio curso da língua portuguesa;

1976-1978: Para resolver o problema de carência de profissionais bilingues sino-portugueses, o governo chinês enviou três turmas, no total de mais de trinta estudantes, durante três anos consecutivos, à Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique, para aprender a língua portuguesa. Muitos alunos dos referidos grupos já tinham aprendido a língua espanhola ou inglesa por três anos na China.

1977: Um ano após o fim da Grande Revolução Cultural Proletária, o exame nacional de acesso ao ensino superior voltou a ser regularizado, por ordem de Deng Xiaoping, autor da Política de Reforma e Abertura ao Exterior. Nesse mesmo ano, o curso de português do Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim retornou à normalidade, admitindo estudantes do ensino secundário. Nesse mesmo ano, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai criou finalmente o seu primeiro curso de licenciatura em português, e começou a admitir alunos em cada quatro anos;

1978: No dia 18 de dezembro deste ano, a Terceira Sessão Plenária do 11.º Comité Central do Partido Comunista da China promulgou a Política de Reforma e Abertura ao Exterior, mudando a prioridade do governo que passou da luta de classes para a modernização e o desenvolvimento. Tudo

indica que esta data marcou uma viragem no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na República Popular da China. Ou seja, a partir desse momento, o objetivo de ensino da língua portuguesa passava progressivamente de serviço à ideologia política para o serviço à construção económica;

1992: Foi aplicada uma política, segundo a qual, os candidatos aos cursos de português, bem como de outras línguas menos veiculares, estavam isentos do exame nacional de acesso ao ensino superior, podendo ser diretamente admitidos mediante provas escritas e orais específicas realizadas pelas respetivas instituições onde essas línguas eram leccionadas;

1999: O Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai enviou uma turma para aprender a língua portuguesa por um ano no Instituto Politécnico de Macau, iniciando a primeira cooperação entre o IPM e o interior da China;

2000: Rompendo o monopólio de dois Institutos de Línguas Estrangeiras de Pequim e de Shanghai por mais de duas décadas na área de ensino da língua portuguesa, o Instituto da Radiodifusão de Pequim recuperou o seu curso da língua portuguesa. Apesar de ter sido a primeira escola chinesa que abriu o curso de português, o Instituto da Radiodifusão de Pequim suspendeu o curso por mais de trinta anos, por causa de ter sido acusado de "base negra de formação de plantas do capitalismo e do revisionismo". Como só tinha um único docente durante a recuperação, este Instituto mandou, a partir de 2001, três turmas para estudar o idioma no Instituto Politécnico de Macau;

2002: A Universidade Jinan de Cantão criou, por certo período, um pequeno curso de opção, com um docente mandado por IPOR, para alunos da Faculdade de História, facilitando o seu estudo sobre a história de Macau;

2004: A Universidade Politécnica da Província de Jiangxi criou um curso optativo de português em cooperação com a Universidade do Rio Doce do Brasil;

2005: O Instituto de Línguas Estrangeiras de Tianjin, a Universidade de Estudos Internacionais de Pequim e o Instituto de Comunicação de Nanquim vêm criando o curso de língua portuguesa;

2006: A Universidade de Chineses do Ultramar, de Xiamen (Amei), da Província de Fujian, criou um curso livre da língua portuguesa com um docente mandado por IPOR; neste ano, o Instituto Politécnico de Macau tomou a iniciativa de organizar o primeiro encontro académico de ensino curricular de português e de tradução chinês-português, no qual participaram muitos docentes novos que vieram da China Continental;

2007: A Universidade de Pequim e a Universidade de Estudos Internacionais de Xi`an criaram o seu primeiro curso de português; também neste ano, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim e a Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai criaram respetivamente o curso de mestrado da língua portuguesa; o facto é de relevante importância, porque a abertura do respectivo curso de mestrado significa que o mercado está cada vez mais exigente em termos da qualificação dos profissionais de português; no Verão deste ano, foi realizado na Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai o 2º encontro académico de ensino curricular de português e de tradução chinês-português;

2008: As ondas de português envolveram este ano as três províncias do nordeste da China que antes não tinha nenhum curso de português; a Universidade Pedagógica de Harbin, da Província de Heilongjiang, a Universidade de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao, da Província de Jilin, e o Instituto de Estudos Estrangeiros de Dalian, da Província de Liaoning, criaram o seu curso de licenciatura da língua portuguesa;

2009: Quatro universidades chinesas passam a ter curso de português: a Universidade de Línguas e Comércio Internacional de Cantão e a Universidade da Economia e Comércio Internacional de Pequim criaram o curso de licenciatura da língua portuguesa, a Universidade de Hubei criou um curso livre do mesmo idioma, e o Instituto Profissional de Línguas Estrangeiras de Hunan, por sua vez, criou um curso de bacharelato. Também neste ano, o Instituto Politécnico de Macau organizou o 3º encontro académico de ensino curricular de português e de tradução chinês-português, exclusivamente dedicado à formação pedagógica;

2010: O Instituto de Comunicação de Hebei e o Instituto Profissional de Tradução de Shandong criaram o curso da língua portuguesa;

2011: A Universidade de Línguas e Culturas de Pequim, a Universidade Normal de Pequim em Campus de Zhuhai, e a Universidade Sun Yat Sem em Zhuhai criaram respetivamente o curso da língua portuguesa. No mesmo ano, após duas décadas de implementação da isenção do exame nacional para os candidatos aos cursos de línguas menos veiculares, o governo decidiu revogar essa medida, passando a aplicar um tratamento indiscriminado a todos os cursos. Isto revela, por um lado, que a oferta de profissionais de português já não é tão escassa como antes. Por outro lado, pode-se presumir que o ensino da língua portuguesa está a entrar numa fase de maior expansão, uma vez que se tem constatado um estreitamento das relações económicas e comerciais, bem como em outras áreas, entre a República Popular da China e os países de fala portuguesa. Foi realizado no Verão deste ano, respectivamente em Macau e em Pequim, o 1º Fórum Internacional de Ensino e de Investigação da Língua Portuguesa, seguido de um evento pela comemoração de 50 anos da criação do primeiro curso de português no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim;

2012: O Instituto de Estudos Estrangeiros de Sichuan, do Município Central de Chongqing, criou o curso da língua portuguesa, e a Universidade

de Transporte de Lanzhou, da Província de Gansu, está no processo de criar o mesmo curso; com o objetivo de intensificar a cooperação com o interior da China na área de ensino da língua portuguesa, foi criado em 7 de Novembro de 2012 o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa no Instituto Politécnico de Macau;

2013: A Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang e a Universidade Fudan, de Shanghai, criaram o curso da língua portuguesa; em Julho desse ano, foi realizado no Instituto Politécnico de Macau o 2º Fórum Internacional de Ensino e de Investigação da Língua Portuguesa, da qual participaram mais de 50 docentes de português vindos de diversas universidades chinesas; neste ano, o Instituto Politécnico de Macau mandou uma delegação para visitar a Universidade de Estudos Estrangeiros de Xian, a Universidade de Shihezi e outras instituições, para conhecer a situação de divulgação da língua portuguesa da China;

2014: A Universidade Normal de Sichuan e a Universidade de Transporte de Pequim estão a preparar o curso de língua portuguesa. Neste ano, o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do IPM intensificou suas atividades de cooperação com as instituições de ensino de português da China. A delegação chefiada pelo Prof. Carlos André tem visitado, desde Março, a Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai, a Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang, a Universidade de Nanquim, a Universidade Normal da Província de Sichuan, a Universidade Normal de Harbin, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Dalian, entre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUÍS FILIPE BARRETO e LICHANGSEN (ed.), *Para a História da Tradução em Macau*, IPM e CCCM, Lisboa, 2013;

LI CHANGSEN, *45 anos de língua portuguesa na República Popular da China*, in *Actas do I Encontro Académico de Ensino Curricular de Português e de Tradução Chinês/Português*, IPM, Julho de 2006;

LI CHANGSEN, *Novas perspectivas para uma escola centenária,* in *Actas do I Encontro Académico de Ensino Curricular de Português e de Tradução Chinês/Português*, IPM, Julho de 2006;

XU YIXING, *Curso de Português em Xangai*, in *Actas do I Encontro Académico de Ensino Curricular de Português e de Tradução Chinês/Português*, IPM, Julho de 2006;

ZHAO HONGLING, *Problemas encarados no Ensino de Português e Perspectivas de Solução*, in *Actas do I Encontro Académico de Ensino Curricular de Português e de Tradução Chinês/Português*, IPM, Julho de 2006;

李长森著《语言暨翻译高等学校百年沧桑》，澳门理工学院出版，2014 年；

李长森《促进葡语教学合作，提高学生语言能力》，载于李向玉主编《澳门语言文化研究：2012》，澳门理工学院出版，2013 年 9 月。

Clube de Leitura de Autores Lusófonos: uma Experiência

Ana Filipa Teles*

Resumo:

Partindo-se da experiência como Leitora e recorrendo às "impressões" recolhidas findos dois anos de prática lectiva na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, procurar-se-á reflectir sobre dificuldades, estratégias e possibilidades de eventual "transfer" literário (usando um termo da didáctica da língua estrangeira) em culturas tão díspares como são a literatura e cultura portuguesas e chinesas.

Palavras-chave: *Didática da literatura; competência linguística; competência cultural*

O objetivo da presente artigo consiste em apresentar uma reflexão sobre uma experiência pegadógica realizada num curso de licenciatura em

* Ana Filipa Teles, leitora no Departamento de Português da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai.

Português, numa universidade chinesa, com estudantes chineses, onde, no ano letivo 2012-2013, o Departamento de Português criou uma atividade extracurricular, com realização bimestral. A atividade foi dinamizada pela leitora de Português e destinada aos alunos do Departamento, tendo sido realizados um total de quatro encontros. No final do ano letivo, com vista a aferir os resultados da atividade, o interesse da sua manutenção e eventual aprofundamento em anos letivos vindouros, bem como a fazer um levantamento dos hábitos de leitura dos alunos, estes responderam a um inquérito, cujos resultados serão apresentados e analisados.

A iniciativa de organizar um Clube de Leitura resultou da necessidade registada de fomentar a leitura de obras literárias de autores portugueses e lusófonos, atendendo ao facto de se ter verificado que urgia fazer chegar a literatura portuguesa e lusófona aos estudantes chineses. Neste contexto, o Departamento de Português procedeu à seleção das obras, tendo como critério o facto de serem obras portuguesas traduzidas em mandarim, com vista a poder alcançar um número mais elevado de estudantes. Neste sentido, não se poderá considerar que esta experiência pedagógica se trata de uma atividade de inserção de textos literários na aula de Português Língua Não Materna, uma vez que a atividade teve lugar fora do contexto das aulas de língua e tendo como base textos portugueses traduzidos na língua materna dos aprendentes.

O principal objetivo da atividade consistiu em promover a leitura de autores portugueses, fomentar o interesse pela literatura portuguesa, divulgar os autores portugueses e lusófonos, desenvolver a competência linguística e cultural dos alunos. Como estratégia utilizada para a dinamização da atividade, os alunos procederam previamente à leitura extensiva das obras selecionadas, que viriam a ser discutidas posteriormente, em grupo, partindo de alguns tópicos de exploração do texto fornecidos pela dinamizadora da atividade, nomeadamente a leitora de Português. Ainda

que os textos tenham sido lidos em mandarim, as atividades de discussão das obras foram conduzidas em Português.

Como refere Jacinto do Prado Coelho (1976): "Parece-me saudável voltarmos a perguntar, de quando em quando: Para que lhe serve a literatura? Quais as obras que melhor correspondem à sua inteligência, à sua sensibilidade, às suas interrogações profundas? Aos seus anseios?". Ainda que tenha sido prestada especial atenção ao público-alvo, procurando adequar-se a seleção dos textos ao perfil dos leitores, um importante factor que condicionou a seleção foi a existência de obras em tradução chinesa. Foi escolhido como modo literário o modo narrativo, tendo sido selecionado um exemplo de conto, novela e romance. As obras selecionadas foram *Contos Exemplares*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga, *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco e *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago.

Como refere Scholes (1985), na aula de literatura há três competências a desenvolver, nomeadamente a leitura, a interpretação e a crítica literária. Como este autor refere, a leitura é a primeira atividade sobre a qual recaem as restantes. Esta competência é, na opinião deste autor, também um conhecimento, visto que, para se deter a competência da leitura, também urge possuir previamente o conhecimento dos códigos que eram operativos no período que antecedeu a conceção do texto por parte do autor, bem como o conhecimento do contexto histórico em que surgiu. Neste contexto, foi possível registar em alguns destes textos que a realidade cultural retratada dista bastante da atual realidade de uma geração de jovens chineses nascidos nos anos noventa do século XX. A distância no tempo e no espaço terá levado ao surgimento de questões quanto ao sentido do texto. Uma das estratégias utilizadas para ultrapassar tais dificuldades consistiu, quando possível, a um apelo à transversalidade dos temas presentes na literatura e que integram a experiência humana em sentido lato, para além

de raças, nacionalidades ou religiões. A título exemplificativo cite-se o tema do amor contrariado presente em *Amor de Perdição*, que se manifesta na cultura chinesa, por exemplo, em Os *Amantes Borboleta*.

Neste sentido, na interpretação de um texto literário português traduzido para mandarim, com vista a facilitar a sua compreensão por parte do estudante, procurou apelar-se a sentimentos ou valores que são próprios do ser humano: o amor, a tristeza, a alegria, a melancolia, a raiva, o perdão, procurando identificar-se no texto esses temas, que tanto existem na sensibilidade e na arte portuguesas como na sensibilidade e na arte chinesas. Para facilitar a compreensão do texto apelando aos conhecimentos dos estudantes chineses, foi feita ainda referência a aspectos da cultura chinesa que sejam passíveis de serem comparados com a cultura portuguesa, como é o caso do tema do desejo de regresso à terra natal, presente em tantos emigrantes chineses e portugueses, e que está presente em *O Senhor Ventura*.

As sessões do Clube de Leitura procuraram tornar-se num momento de partilha, uma "festa ritual" (Coelho, 1976) em que os alunos, coletivamente, procuraram descortinar o sentido do texto, participando, para além do prazer estético, numa aventura de ampliação do sentido do texto. Podendo afirmar-se que uma das disciplinas mais formativas é a literatura, por fazer recurso a diversas dimensões do ser humano, nomeadamente a sensibilidade, a fantasia, o espírito crítico, a criatividade, etc., findo o primeiro ano desta experiência pedagógica, pode afirmar-se que a atividade teve um impacto positivo junto dos alunos, tendo-se atingido os objetivos de promoção e divulgação da leitura de autores portugueses, como é possível provar em face dos resultados do inquérito feito aos alunos da licenciatura, no final do ano letivo 2012-2013.

O inquérito destinou-se aos estudantes do curso de licenciatura, tendo respondido 70 alunos, de um universo total de 78 estudantes, número

de estudantes de licenciatura inscritos no Departamento, excluindo os bolseiros do terceiro ano que estudaram em Portugal em 2012-2013, num total de 11, valor que corresponderá a um total de 89 alunos a frequentar o curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa no Departamento de Português. Os alunos que responderam ao inquérito correspondem assim a 89,7% do total dos alunos disponíveis para responderem ao inquérito e a um total de 78,6% do total dos estudantes de licenciatura do Departamento de Português. Destes 70 inquiridos, 80% são do género feminino e 20% são do género masculino. 30% encontram-se a frequentar o primeiro ano do curso de licenciatura, com um média de idades de 19,4 anos; 25,7% o segundo ano, com uma média de 20,1 anos; 21,4% o terceiro, com uma média de 21,2 anos; e, por fim, 22,8% são finalistas do quarto ano do curso de licenciatura, com uma média de idades de 22 anos.

A primeira questão a que os alunos foram sujeitos foi se haviam tido algum contacto prévio com a literatura portuguesa ou lusófona antes do início da licenciatura em Português, ao que 91,4% dos inquiridos respondeu não ter quaisquer conhecimentos de literatura portuguesa antes do início do curso. A maioria dos inquiridos que tinham conhecimentos prévios obtiveram-nos no Brasil. No decurso da licenciatura, os estudantes responderam que tinham contacto com a literatura portuguesa através da Internet, dos livros disponíveis nas bibliotecas universitárias e através de filmes.

Seguiram-se questões relativas às principais dificuldades sentidas quando da leitura de textos literários em Português, tendo a maioria dos inquiridos referido como principais dificuldades: *(i)* vocabulário; *(ii)* gramática; *(iii)* diferenças culturais. Do primeiro ao quarto ano, é o vocabulário dos textos que mais dificuldades traz aos alunos, ainda que se verifique um tendência para o decréscimo da dificuldade com o vocabulário, quando se observam as respostas do primeiro ano ao quarto ano.

Quando questionados quanto ao modo literário mais acessível, a maioria respondeu ser o texto dramático o mais fácil, seguindo-se o texto narrativo e, por fim, o texto poético. A este respeito, o primeiro ano considera igualmente fáceis o texto poético e o dramático e menos fácil o narrativo. Quanto ao segundo e terceiro anos, os textos mais fáceis são claramente os textos dramáticos. Por fim, o quarto ano lê mais facilmente textos narrativos, considerando muito difíceis os textos poéticos, uma vez que apenas um inquirido do quarto ano respondeu ter mais facilidade com os textos poéticos. Considera-se que estes resultados se justificam dado que, por um lado, o texto poético, considerado o mais difícil, tem um valor simbólico e conotativo cuja descodificação é menos possível para um aprendente de língua estrangeira. Por outro lado, o texto dramático, ao procurar retratar as falas das personagens em discurso direto, por norma tem um nível de língua mais coloquial e acessível e mais próximo do tipo de trabalho feito nas aulas de língua estrangeira, o que justificará o facto de ter sido considerado o modo literário mais acessível pela maioria dos estudantes.

Numa outra questão, a maioria dos estudantes afirmou que o género literário que mais lhes agradava era o conto, o romance, histórias de amor, romances históricos, comédias e também histórias de vampiros e mistério. Quanto às motivações que levavam à leitura de textos em Português, 52% dos estudantes afirmaram que liam para desenvolverem a competência linguística em língua portuguesa, 32% por prazer estético e, finalmente, apenas 18% para se informarem.

No âmbito dos Países de Língua Portuguesa e das áreas geográficas onde se produz literatura em Português, uma questão centrava-se na área geográfica que mais interesse suscitava, com os seguintes resultados; *(i)* Brasil com 49,4% das respostas; *(ii)* Portugal com 40,8%; *(iii)* Ásia-Pacífico

com 5,3%; e, por fim, *(iv)* 4,3% considerou a África uma área geográfica interessante do ponto de vista literário.

Os alunos foram questionados se a oferta de literatura portuguesa e lusófona disponível nas unidades curriculares que compõem o curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa corresponderia às suas expetativas, sendo que 56% respondeu positivamente, 42,2% respondeu negativamente e 1,5% "mais ou menos".

Seguiram-se questões relativas ao Clube de Leitura implementado no Departamento de Português para suprir as necessidades em termos de leitura extensiva de textos de autores portugueses, tendo 55,5% dos inquiridos respondido terem participado pelo menos numa sessão do Clube de Leitura, ao contrário de 44,2% que não participaram nesta atividade, justificando esta ausência, em geral, por indisponibilidade. Importa salientar que a maioria dos participantes do Clube de Leitura frequentava o segundo ano e, em menor número, o terceiro ano. Os estudantes do primeiro ano, ainda que pudessem ler os obras traduzidas em mandarim, tinham dificuldades em participar nas discussões das obras, uma vez que estas decorriam em língua portuguesa. Embora o valor dos estudantes que não participaram em nenhuma sessão do Clube de Leitura seja elevado, 94,4% respondeu que esta atividade era útil, visto a maioria considerar estimulante a partilha e discussão de ideias sobre obras em grupo.

No questionário realizado, foram ainda apresentadas questões abertas sobre o tipo de atividades que os estudantes sugeriam que fossem implementadas em futuras sessões do Clube de Leitura, tendo uma grande maioria dos inquiridos respondido que gostariam de ver filmes sobre obras literárias e comparar obras literárias e a sua transposição para o cinema. A este respeito, refira-se que a sessão mais bem sucedida do Clube foi justamente a sessão dedicada ao romance *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, precedida do visionamento do filme *Blindness*, realizado por

Fernando Meirelles em 2008. Uma vez que os alunos do segundo ano haviam lido a obra na aula de língua e, sobre a obra, produzido uma recensão escrita, o visionamento do filme e a discussão sobre a obra, realizados numa interação entre a disciplina de língua portuguesa e o Clube de Leitura, decorreram de forma muito positiva, pelo que será um modelo a desenvolver no futuro. Uma outra atividade que surgiu em grande número de resposta foi a realização de atividades relacionadas com música, tais como cantar canções, estabelecer relações entre as obras e a música. É, pois, interessante verificar a apetência dos estudantes para um diálogo inter-artes, nomeadamente o estabelecimento de uma relação entre a literatura e o cinema e entre a literatura e a música.

A última questão colocada, de natureza aberta, foi um pedido de indicação da obra da literatura portuguesa e/ou lusófona da eleição do inquirido. A esta questão, os alunos do primeiro ano foram incapazes de adiantar qualquer resposta, à exceção de um inquirido que indicou a poesia de Fernando Pessoa. O segundo ano referiu sobretudo o *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago; *O Senhor Ventura*, de Miguel Torga; *O Alquimista* e *Onze Minutos*, de Paulo Coelho. O terceiro ano, com uma participação mais reduzida no Clube de Leitura em comparação com o segundo ano, apresentou respostas mais dispersas, sendo citadas as obras *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, *O Alquimista*, de Paulo Coelho e *Dona Flor e os Seus Dois Maridos*, de Jorge Amado. Por fim, o quarto ano, com um contacto superior com a história da literatura portuguesa, em virtude desta unidade curricular constar do currículo do quarto ano, ainda que não tenha participado no Clube de Leitura, foi o segmento dos inquiridos que mais obras e autores indicou, com referência a Eça de Queirós, nomeadamente *Os Maias* e *O Crime do Padre Amaro*; Camilo Castelo Branco, com *Amor de Perdição*; José Saramago, com *Ensaio sobre a Cegueira*, Fernando Pessoa e Paulo Coelho.

As respostas a esta questão são reveladoras do balanço positivo do Clube de Leitura. Com efeito, muitas das obras citadas pelos estudantes constam do elenco das obras selecionadas para esta atividade. Os alunos do primeiro ano, que, à semelhança dos colegas, responderam não ter qualquer contacto prévio com a literatura portuguesa antes do início do curso, por terem apenas alguns meses de contacto com a língua e a cultura portuguesas e por praticamente não terem participado no Clube, revelaram-se incapazes de adiantar um título ou um nome de um autor português ou lusófono.

As respostas mais concretas concentram-se no segundo e no quarto anos; considera-se que tal se justifica, visto que o segundo ano leu na aula de língua uma obra de um autor português, nomeadamente o *Ensaio sobre a Cegueira*, de José Saramago, como referido anteriormente, e foi o ano do curso com participação mais ativa no Clube; e o quarto ano, visto que são finalistas do curso, pelo que os seus conhecimentos são superiores face aos conhecimentos dos colegas.

Neste contexto, sendo um dos objetivos do Clube a promoção e a divulgação da literatura em língua portuguesa, considera-se que os resultados apontam para um sucesso desta iniciativa.

Atendendo, contudo, às áreas geográficas do interesse dos alunos, deverá apostar-se numa diversificação da proveniência dos autores, com a seleção de autores de países lusófonos, em especial do Brasil. A este respeito, refira-se que a obra literária que mais foi referida pelos estudantes foi *O Alquimista*, de Paulo Coelho, uma obra que não é incluída nos *curricula* das disciplinas, mas que merece o interesse dos estudantes, como, aliás, as restantes obras de Paulo Coelho que se encontram traduzidas em mandarim.

Os resultados do inquérito levantam uma questão relativa à tradução que se considera relevante. Uma das dificuldades sentidas quando da seleção dos textos é a relativa escassez de obras em Português traduzidas em

mandarim, sendo o universo das escolhas muito limitado. Uma vez que a maioria dos estudantes refere obras traduzidas em chinês, ainda que o Departamento de Português disponha de um acervo significativo de obras literárias em Português disponíveis para os estudantes lerem e consultarem, considera-se que a literatura traduzida é uma das formas mais eficazes de se fomentar a leitura de textos literários de autores lusófonos, sobretudo nos níveis iniciais e intermédios da aprendizagem da língua portuguesa, quando as competências de leitura literária estão ainda pouco desenvolvidas. Neste sentido, considera-se pertinente e significativo um investimento em programas de apoio à tradução literária de autores lusófonos, como forma eficaz de promoção e divulgação da língua portuguesa e das literaturas em Português na China.

Em suma, a dinamização de um Clube de Leitura no Departamento de Português com um caráter de atividade extracurricular aberta a todos os estudantes do Departamento revelou-se uma atividade que cumpre os objetivos de fomentar o interesse pela leitura de textos de autores de língua portuguesa, concorrendo desta forma para o desenvolvimento da competência cultural dos estudantes chineses de língua portuguesa.

Xangai, 10 de julho de 2013

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coelho, Jacinto do Prado, *Ao Contrário de Penélope*, Lisboa, Bertrand Editora, 1976.

Dicionário da Língua Portuguesa, Porto, Porto Editora, 1996.

Reis, Carlos e Adragão, José Victor, *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992.

Scholes, Robert, *Protocolos de Leitura*, Lisboa, Edições 70, 1991.

Scholes, Robert, *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*, New Haven, Yale University Press, 1985.

Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de, *A interpretação de Textos nas Aulas de Português*, Lisboa, Edições Asa, 1993.

Teles, Ana Filipa, "*Ensinar literatura portuguesa na China*", *Actas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*, Macau, Instituto Politécnico de Macau, 2012, pp. 170-177.

INQUÉRITO

O presente inquérito destina-se à recolha de dados para um artigo académico no âmbito da Didática da Literatura. Obrigada pela sua cooperação.

1. Identificação

1.1 Idade: ____ 1.2. Género: Feminino/Masculino 1.3. Licenciatura ___ Mestrado ____ 1.4. Ano ____

2. Antes de iniciar o seu curso na SISU, teve algum contacto prévio com a literatura portuguesa (ou lusófona)? Sim/Não

2.1. Se sim, com que literatura portuguesa?

3. Como é que consegue ter acesso a literatura portuguesa?

4. Que tipo de dificuldades sente quando lê literatura em língua portuguesa?

4.1. Vocabulário

4.2. Gramática

4.3. Diferenças culturais

4.4. Outras.Quais?

5. Que tipo de literatura em Português é mais fácil para si?

5.1. Modo lírico

5.2. Modo narrativo

5.3. Modo dramático

6. Que tipo de literatura em Português considera mais interessante?

Conto/Novela/Romance/Romance Policial/Histórias de Amor/Histórias de vampiros/Comédia/Mistério/Histórias de Terror/Romances Históricos/etc.

Outros. Quais?

7. No contexto da literatura lusófona, qual a área geográfica que considera mais interessante:

7.1. Portugal

7.2. Brasil

7.3. África

7.4. Ásia-Pacífico

8. Qual o seu objetivo ao ler literatura portuguesa?

8.1. Prazer estético

8.2. Informação

8.3. Desenvolvimento de competência linguística

9. Considera que o seu curso universitário satisfaz as suas necessidades relativas ao conhecimento e a sua curiosidade sobre a literatura portuguesa (Sim/Não)? Porquê?

10. No ano académico 2012/2013 teve início no Departamento de Português um Clube de Leitura, com 4 sessões. Participou neste Clube de Leitura (Sim/Não). Porquê?

11. Considera esta atividade útil para melhorar os seus conhecimentos sobre a literatura portuguesa?

12. Que tipo de atividades gostaria de desenvolver num Clube de Leitura?

13. Qual é a sua obra preferida no contexto da literatura portuguesa (ou lusófona)?

Como se usa o material "Português XXI nível 3" em aulas PLE na China

Wei Ming [*]

Resumo

O "Português XXI nível 3" é um material que combina a oralidade e a leitura com a escrita, com o objectivo de treinar os alunos em várias habilidades da língua portuguesa. Durante a sua aprendizagem, os alunos chineses possuem características próprias. Este trabalho destina-se, através de observação do processo da aprendizagem do aluno, a tentari aplicar estratégias apropriadas para resolver alguns problemas.

Palavras-chave: *Português XXI nível 3, materiais didácticos, China, aulas PLE*

O material "Português XXI nível 3" é de nível intermédio e usa-se nas aulas de Português do segundo ano lectivo na minha univesidade. Como é um material europeu, o "Português XXI" aproxima-se mais da vida do aluno

[*] Wei Ming （魏鸣, docente da Universidade de Estudos Internacionais de Pequim.

de países europeus. Por isso, é indispensável o professor chinês estudar como se usa bem o material, perante o aluno chinês.

O "Português XXI nível 3" (livro do aluno) inclui 12 unidades e cada unidade tem formas semelhantes. Uma unidade tem um tema principal e na parte A começa-se por um diálogo para que se realize a prática de compreensão oral do aluno e também introduz a parte gramatical; depois existem alguns artigos autênticos com o mesmo tema; a seguir, na parte B existem alguns artigos para alargar o tema principal, aparecendo mais palavras, o que faz alunos praticarem mais na compreensão escrita. Não só na parte A, mas também na parte B, depois dos artigos, listam-se várias perguntas que têm a ver com o artigo anterior e os alunos podem discutir à volta das perguntas; isso significa que eles têm mais oportunidades de praticar a sua oralidade.

Os alunos discutem em grupos vários temas relativos ao texto. Após a preparação em alguns minutos, eles demonstram perante a turma. A seguir, o professor pode avaliar as falas dos alunos e corrigir os seus erros. Observei o processo e descobri que, durante a preparação em grupos, os alunos gostam de trocar opiniões em chinês e depois escrevem ou seja traduzem para português. Finalmente, ao mostrarem à turma, eles lêem o que escreveram. Isso é contrário ao desenho do material com intuito de treinar a oralidade. Se não lhes for permitido preparar, geralmente existem dificuldades de expressar influentemente as suas opiniões. Mas acredito que depois duma fase de transição, eles podem expressar imediatamente e melhorar a sua oralidade.

O material inclui vários temas, tais como a reciclagem do lixo, migração, felicidade, os sem-abrigo, a dependência dos jovens face às novas tecnologias e o envelhecimento da população, entre outros. Quanto aos temas, o material oferece bastantes perguntas para alunos responderem. Ao discutir os temas, o aluno chinês tem possibilidade de sentir dificuldades por

duas razões. Em primeiro lugar, não pode encontrar algumas palavras que ele acha necessárias. Por exemplo, um aluno não sabe a palavra "deficiente" e também não sabe outra expressão, pois tem de parar na discussão para isso. Por outro lado, na fase do segundo ano, a maioria dos alunos costuma encontrar primeiramente o sentido chinês e procurar a seguir a sua correspondência em português. De facto, não existe correspondência completa entre o chinês e o português. E o que um aluno tem de fazer é ajustar o modo de expressão. Em segundo lugar, embora já seja adulto um aluno do segundo ano, a sua experiência não é suficiente para comentar certos assuntos. Por exemplo, o problema de envelhecimento da população não é familiar para alguns alunos. Face à questão "Quais são as principais razões que estão na origem do envelhecimento da população"[1], apesar de terem aprendido o texto, não têm mais ideias sobre isso. Outro exemplo: pela carência de conhecimentos sociais, não é raro um aluno não saber "alzheimer". Mais um exemplo: num texto, refere-se a expressão "Calcanhar de Aquiles" , o que é familiar para um aluno que vem da cultura ocidental, mas para um aluno chinês talvez seja o contrário. A expressão provém da mitologia grega sobre Aquiles, herói ficou muito forte por ser submergido pela sua mãe num líquido mágico, excepto o seu calcanhar, onde se tornou o ponto mais fraco atacado pelo inimigo e significa o ponto frágil de algo ou alguém.

Em seguida, queria levantar a unidade 5 como exemplo para que apresente as minhas ideias no uso do material. O tema desta unidade é da procura de felicidade.

Na área gramatical, o uso do conjuntivo ocupa um lugar principal e sempre causa confusão aos alunos. Um aluno fez uma frase: "Se eu tenha filho..." . "se" e "caso", ambos dirigem uma oração subordinada como condição da oração principal, relativa ao acto presente ou futuro, mas depois

[1] A questão deriva do material "Português XXI nível 3", p. 137.

de "se", usa-se geralmente o futuro do conjuntivo; ao mesmo tempo, depois de "caso", usa-se o presente do conjuntivo. Por outro, a diferença entre o indicativo e o conjuntivo, às vezes não é tão clara. Em chinês, os verbos tais como "pensar", "querer", "esperar" e "desejar" têm sentidos semelhantes, e todos eles podem ser seguidos por uma oração de complemento começada por "que", mas de acordo com a gramática de Português, na oração subordinada de "pensar", usa-se o indicativo; entretanto, na subordinada dos verbos restantes, usa-se sempre o conjuntivo. Então, para o aluno chinês, parece que não existem regras nestes exemplos.

Na matéria de léxico, alunos chineses encontrarão mais dificuldades comparando com alunos de países europeus. Em primeiro lugar, na classe de vocabulário, não existe correspondência completa. A partir do início da sua aprendizagem de Português, um aluno chinês aprende uma palavra portuguesa segundo a sua explicação em chinês. Na verdade, não existe uma correspondência completa entre uma palavra portuguesa e outra palavra chinesa como explicação. O aluno tem imaginação de que a palavra portuguesa só tenha uma correspondência chinesa. Por outro lado, algumas palavras tem a mesma explicação em chinês, como "ter" e "haver". Um aluno disse: "Se calhar tem esta lei...". Deve ser: Há ou existe a lei.

Em segundo lugar, para uma palavra em chinês, não existe diferença do género, pois, para um aluno chinês, isso constituirá um ponto difícil para aprender. Em geral, o aluno sabe a regra principal. No entanto, para algumas excepções, como se resolve? Por exemplo, ao encontrar uma palavra concluída em –a, o aluno sabe que a palavra deve ser do género feminino. Mas, como se define ao encontrar "problema", "programa" ou "clima", não são poucas tantas palavras terminadas por –a, mas o seu género deve ser masculino. Por outro exemplo, um aluno falou: uma coração. Palavras terminadas por –ão, o aluno sempre tem impressão do género feminino, porque aprendeu a palavra "mão" muito cedo na fase elementar do curso de

Português. De facto, "mão" é uma excepção. De acordo com a gramática, para expressar uma coisa concreta, palavras terminadas por –ão têm o género masculino, como "coração", diz-se "o" coração; no entanto, para expressar um conceito abstracto ou efeito de um acto, palavras terminadas por –ão têm o género feminino, como "natação", diz-se "a" natação. O aluno tem impressão mais profunda sobre o que aprendeu no início, pois ele tem uma tendência de determinar as palavras concluídas por –ão com o género feminino.

Em terceiro lugar, talvez seja por causa da diferença das línguas chinesa e portuguesa, memorizar palavras não é fácil. Algumas palavras têm o mesmo radical ou têm relação. Por exemplo, nesta unidade mostram-se as palavras "antidepressivo", "deprimido" e "depressivo", entre estas existe um fio. As "deprimido" e "depressivo" têm sentidos semelhantes, podendo suplementar-se o substantivo "depressão". Quanto à "antidepressivo" , ela tem o prefixo "anti-" que significa "contra". Desta forma, utiliza-se um fio para ligar esta série de palavras.

Para verbos, é preciso conhecer se um verbo é não só transitivo mas também intransitivo. Por exemplo, verbo "encurtar" pode ser transitivo e também intransitivo. Ao ser transitivo, significa diminuir o comprimento (encurtar um vestuário); ao ser intransitivo, significa tornar mais breve (encurtar a viagem). O professor pode dar mais exemplos para alunos saberem bem o seu uso.

Em matéria da lógica, a maioria dos alunos chineses ficam mesmo confusos. Na escrita formal, a língua portuguesa tem uma tendência para utilizar orações complicadas, ou seja tem sempre orações subordinadas. Enfrentando um frase complexa, alguns alunos caem em confusão de lógica. Mesmo que saibam os sentidos de palavras, não apanham a lógica e não sabem a informação transmitida pela frase. No momento, o professor pode fazer com que os alunos primeiramente encontrem a oração principal,

analisando a relação lógica da frase e finalmente determinando a relação modificativa. Por exemplo, em frente da frase seguinte, um aluno mostra-se confuso ao explicá-la.

"Um estudo que compara as diferentes políticas sobre a inclusão de imigrantes de 15 membros da União Europeia revela que Portugal vem atrás da Bélgica como o segundo país com melhores medidas sociais."[1]

O aluno tentou explicar o sentido da frase, mas ele ficou confuso com a estrutura desta e não podia apanhar a ideia. Para ajudá-lo, o professor pode dirigi-lo a analisar a lógica da frase. Primeiro, é preciso encontrar a estrutura principal "Um estudo revela que..."; segundo, a oração "que compara..." modifica o "estudo". Com estes passos, é mais fácil o aluno compreender a frase complexa.

Para concluir, o "Português XXI nível 3" é um material que combina a oralidade e a leitura com a escrita, com objectivo de treinar os alunos em várias habilidades da língua portuguesa. Durante a sua aprendizagem, os alunos chineses possuem características próprias. Como professora de português, observei o processo da aprendizagem dos alunos e tentei aplicar estratégias apropriadas para resolver alguns problemas. Gostaria que estas experiências contribuíssem para o ensino futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ana Tavares, *Português XXI nível 3*, Lídel Edições Técnicas, 2008.

Muriel Saville-Troike, *Introducing Second Language Acquisition*, Foreign Language Teaching and Research Press, Cambridge University Press, Beijing, 2008.

Vivian Cook, *Second Language Learning and Language Teaching*, Foreign Language Teaching and Research Press, Hodder Education, Beijing, 2011.

[1] A frase provém do material "Português XXI nível 3", p159.

A elaboração de materiais didáticos de Língua Portuguesa como LE

Xu Hui*

Resumo:

O objetivo deste trabalho consiste em analisar os materiais didáticos através de comparação de diversos manuais atualmente usados no ensino da língua portutuesa na China, como «Português XXI», «Aprender Português» e «Português Sem FronteiraS», a fim de sublinhar a importância da cooperação de professores chineses e estrangeiros na elaboração de uma série de materiais de Português Elementar e de Português Avançado, mais adaptados aos estudantes chineses.

Palavras-chave: *Elaboração, materiais didáticos, PLE*

Hoje em dia, a língua portuguesa na China se desenvolve como "erupção vulcânica". Até este ano lectivo, trinta e duas universidades já criaram as especialidades de língua portuguesa. Ainda há mais universidades que queriam criar essa especialidade. Nesse caso, o ensino da língua portuguesa na China torna-se cada vez mais importante e os materiais didáticos ocupam um lugar cada vez mais acentuado no ensino da língua

* Xu Hui, Nuno (徐輝), docente do Curso de Português da Universidade Estudos Internacionais de Xi'an.

portuguesa como LE. E já temos vários materiais didáticos, mas na minha opinião, cada material tem as suas vantagens e desvantagens. Em seguida, vou analisar cada um dos materiais didáticos:

«Português XXI» é um material relativamente novo e sistemático. Tem os diálogos, os textos e algumas perguntas para os alunos pensarem e dialogarem mutuamente nas aulas ou depois das aulas. Não só se ensina as palavras mais profissionais, mas também as expressões do dia-a-dia. Mas faltam as explicações mais concretas da gramática e a lista de vocabulário. Isso não é correspondente com os hábitos de estudo dos estudantes chineses. Os alunos sempre se queixam de que eles têm de gastar muito tempo para resumir as palavras novas.

«Aprender Português» também é um material recente e tem uma lista de vocabulário. É mais fácil para os professores prepararem as aulas e para o estudo dos estudantes. Mas esse livro tem demasiados exercícios bem básicos de gramática. Por exemplo, a conjugação dos verbos de cada pessoa. Os alunos conseguem decorar as conjugações através do seu próprio estudo. Não é necessário que haja tantos exercícios no livro. Os alunos não vão achar esses exercícios serem úteis, ao contrário, eles acham que são chatos por demorarem tanto tempo. Mas esse material faz com que os alunos conheçam mais sobre a cultura e a sociedade portuguesas através dos textos aprendidos.

Na verdade, acho que o material «Português Sem Fronteiras» tem as explicações de gramática mais detalhadas, mas ainda não tem um resumo total e já está ultrapassado. Algumas expressões e palavras já não se usam no cotidiano.

Além disso, se nós vemos o livro «Português XXI», «Aprender português» e «Português Sem Fronteiras» com mais atenção, descobrimos que os conteúdos de cada unidade são mais ou menos iguais. Acho que precisamos de alguns materiais didáticos mais unificados. E mesmo que

sejam materiais para estudantes estrangeiros, esses livros ainda não consideram completamente as dificuldades e os hábitos dos estudantes chineses durante o estudo de Português como LE. Os estudantes chineses, quando aprendem uma língua, sempre precisam de uma revisão geral. Conjuntivo, por exemplo, mesmo que as explicações do uso do Conjuntivo sejam muito concretas, falta uma revisão geral. Por isso, muitos alunos se sentem confusos no final de estudo do Conjuntivo.

Nos anos recentes, temos também os materiais elaborados pelos professores chineses, incluindo os materiais das aulas de Português Elementar, de Conversação, de Leitura e de expressões e usos da língua portuguesa no dia-a-dia. São principalmente elaborados pelos professores mais excelentes no ensino de língua portuguesa na China de hoje, por exemplo, os professores do IPM, da BFSU e da SISU. Entre esses materiais, um dos mais famosos e usados é «Português Para Ensino Universitário», elaborado pelo professor Ye Zhiliang da BFSU. Como coincide com o método de estudo dos estudantes chineses, esse livro é bem popular no ensino da Língua Portuguesa. Ele também tem explicações detalhadas sobre a gramática e os conhecimentos do livro também são novos para os estudantes. Mas alguns alunos já se deram conta que há demasiado vocabulário nesse livro, não dá para decorar tantas palavras. E mesmo que corresponda ao método de estudo dos chineses, esse livro não é tão prático. Temos que falar que atualmente a educação chinesa também está a mudar. Os alunos chineses precisam estudar palavras, textos, mas também precisam aprender como obter os conhecimentos pelas suas próprias mãos, não só pelo livro, pelo ensino dos professores. Como o provérbio fala, "O importante não é dar o peixe, mas ensinar como pescar". Acho que isso é o que falta no livro «Português Para Ensino Universitário», temos que orientar os alunos a estudar mais através da sua própria aprendizagem.

Eu, pessoalmente, espero que os professores chineses e os professores estrangeiros se reúnam e elaborem uma série dos materiais de Português Elementar e de Português Avançado, uma série dos materiais mais adaptados para os estudantes chineses, como alguns professores de espanhol e de italiano no ensino superior da China já fizeram. E os estudantes da língua portuguesa da China, também precisam mudar o conceito e o hábito de estudo. Não há material que seja completamente perfeito. Cada material sempre tem alguns defeitos. Os alunos precisam se adaptar a cada material e encontrar o seu próprio método de estudo. Os professores chineses estão a tentar todos os esforços para elaborar os materiais melhores para os estudantes e, ao mesmo tempo, os estudantes também devem reconhecer que eles precisam ser mais diligentes para serem alunos excelentes no estudo da língua. Eu acredito que com os esforços dos professores da China Continental e de Macau, sobretudo os professores mais excelentes e experimentados do IPM, o ensino da língua portuguesa como LE se tornará cada vez melhor no futuro próximo e é claro que temos cada vez mais materiais didáticos de ótima qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ana Tavares, *Português XXI*, Lídel Edições Técnicas, 2008;

Luísa Coelho e Carla Oliveira, *Aprender português*. Lisboa, texto, vários vols. e datas.

Isabel Coimbra e Olga Coimbra, *Português Sem Fronteiras*. Lisboa, Lidel, vários vols. e datas.

Avaliação de Textos Escritos no Ensino-Aprendizagem de PLE

Gao Jingran*

Resumo:

O objetivo deste trabalho é discutir a avaliação de produções textuais em português no ensino-aprendizagem de PLE. O artigo apresenta as teorias relevantes sobre a avaliação do texto e, partindo da pesquisa da autora, apresenta as ações feitas pelo professor na avaliação de textos escritos e debate a importância da discussão e da reescrita na prática do ensino.

Palavras-chave: *avaliação, texto escrito, PLE*

A escrita é uma tarefa insubstituível no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. No entanto, como professora de Português como Língua Estrangeira (PLE), a autora fica sempre buscando maneiras de correção e de *feedback*. Neste trabalho, apresenta uma breve análise dos estudos relevantes sobre avaliação e através de uma pesquisa, discute a importância da discussão e da reescrita na prática.

* Gao Jingran (高静然), docente do Curso de Português da Universidade de Comunicação da China.

A avaliação de textos escritos

De acordo com Luckesi (1978), avaliar é fazer um julgamento de valor sobre "manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão". Em outras palavras, avaliar significa fazer uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, com base em critérios que sejam relevantes da realidade do objeto da avaliação, que funcionem como indicadores da realidade, que delimitem a qualidade esperada do objeto em uma dada situação. Outro aspecto da avaliação é que ela conduz a uma tomada de decisão. Neste sentido, segundo Luckesi, "o julgamento de valor desemboca num posicionamento de 'não-indiferença', o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem" (Luckesi, 1996, p. 33).

Avaliação no Ensino-Aprendizagem

Ao discutir a questão da avaliação no ensino-aprendizagem, Luckesi aponta que a tomada de decisão é a componente da avaliação que coloca mais poder nas mãos do professor. Da perspectiva da aprendizagem, outra questão levantada por ele é que a prática de avaliação escolar "estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente" (p. 34). Assim, as avaliações escolares tendem a ser classificadas de forma pré-determinada (tomemos os termos classificatórios "inferior, médio ou superior", utilizados como exemplo por Luckesi) e, por meio de funções estáticas, acabam por engessar os desempenhos dos alunos. "Será que o inferior não pode atingir o nível médio ou superior?", pergunta-nos o autor (p. 34). Em outras palavras, o julgamento de valor deveria estar ao serviço de nova(s) tomada(s) de decisão sobre o que está sendo avaliado, possibilitando que esse objeto seja reformulado e reavaliado, de modo a que o inferior pudesse atingir o nível médio ou superior. Desse modo, para Luckesi, a avaliação tomada a partir

da função classificatória não auxilia em nada o avanço na aprendizagem; é através da função diagnóstica que a avaliação pode auxiliar o aprendiz a avançar, fazendo do ato de avaliar um espaço para (re)pensar a prática e voltar a ela, sem estratificá-la.

Em contextos de ensino, a avaliação muitas vezes é acompanhada por intervenções de quem avalia, com vistas a indicar maneiras de melhorar o desempenho de quem está sendo avaliado. Dessa perspectiva mais instrumental, no âmbito de produção de textos, a correção é um conjunto de intervenções do professor em relação ao texto, e a avaliação procede à correção e faz, com base nas anotações feitas, um julgamento sobre o desempenho do aluno naquela tarefa de escrita (conforme Serafini, 1991, p. 13). Em geral, esse julgamento reflete uma relação com critérios e parâmetros estabelecidos anteriormente, com os desempenhos médios do grupo de alunos e com os resultados anteriores obtidos pelo próprio aluno. O resultado dessa avaliação pode ser expressa em uma nota ou conceito ou na indicação do cumprimento ou não de certos critérios.

Características de uma boa avaliação

De acordo com Schlatter et al. (2005), espera-se que uma boa avaliação ofereça resultados válidos e confiáveis, seja prática e que possa propiciar efeitos retroativos positivos na práticas de estudo. Segundo os autores, a *validade* de um instrumento de avaliação está relacionada ao quanto ele avalia confiavelmente o que se pretende medir (Schlatter et al., 2005, p. 13). Entre os aspectos que devem ser levados em conta para avaliar a validade de um instrumento de avaliação, a *validade de construto* é atingida quando se pode demonstrar uma relação entre aquela habilidade que se está avaliando e a concepção que se tem dessa habilidade. Por exemplo, se entendemos a escrita de um texto como o resultado de suas condições de produção e de vários procedimentos, é necessário poder argumentar, a partir da análise do

instrumento de avaliação, que tanto a tarefa de escrita como os parâmetros de avaliação estão alinhados com essa concepção.

A *confiabilidade*, segundo os autores, consiste em fazer com que todos os candidatos sejam avaliados em igualdade de oportunidades, minimizando os efeitos na avaliação dos fatores externos e, assim, fazendo com que o que se quer medir, na perspectiva adotada, possa ser avaliado de maneira mais uniforme possível.

Na nossa perspectiva de escrita adotada aqui, uma avaliação que seja diagnóstica e que, portanto, encaminhe para a reescrita, e que leve em conta as condições de produção do texto (quem escreve, para quem, com que objetivos, sobre o quê e qual foco de atenção) seria a mais adequada e poderia contribuir para a aprendizagem da escrita.

Há duas perspectivas principais de avaliação: a *avaliação holística* e a *avaliação analítica*. A avaliação holística consiste na atribuição de uma única nota para um texto baseada na impressão geral desse texto. Em uma sessão de avaliação holística típica, cada texto é lido no seu todo e então julgado através de uma escala que apresenta os critérios de avaliação (Weigle, 2002, p. 112). Segundo Weigle (2002), a avaliação holística tem várias características positivas. Uma delas é a praticidade: por ser um procedimento que envolve ler um texto uma única vez para atribuir-lhe uma nota global, torna-se mais rápido e mais prático do que ler o mesmo texto várias vezes para atribuir-lhe diversas notas para várias categorias diferentes (avaliação analítica). Nesse sentido, a avaliação holística concentra a atenção do leitor nos pontos positivos do texto, e não nas deficiências. Os alunos recebem uma nota pelo que conseguem fazer bem na sua produção, e não perdem pelos erros. A avaliação holística pode ser considerada mais válida do que a analítica, pois "tenta reproduzir, ainda que parcialmente, a relação que um leitor real tem com o todo do texto em situações reais de leitura" (Schlatter et al 2005, p. 18).

Mas a avaliação holística também apresenta desvantagens. Segundo Weigle (2002), entre as principais desvantagens desse tipo de avaliação está o fato de ela não produzir um diagnóstico preciso em relação ao desempenho do aluno nas diversas habilidades, já que as considera de forma integrada. Por não produzir um diagnóstico preciso, a avaliação holística também não costuma tornar possível um feedback das habilidades que ainda precisam ser mais desenvolvidas pelo aluno. Um ponto que exige atenção no procedimento holístico, segundo Schlatter et al. (2005, p. 18), é a confiabilidade da avaliação: "Por ser mais subjetiva do que a avaliação analítica, já que implica em o avaliador dar uma nota a partir de sua impressão geral do texto, a avaliação holística requer mais cuidado e treinamento mais criterioso dos avaliadores para que se possa ter resultados confiáveis." (Schlatter et al 2005, p. 18)

Quanto à avaliação analítica, o avaliador analisa o texto considerando vários aspectos separadamente e atribuindo uma nota para cada um deles, independentemente um do outro. Por exemplo, se um texto apresentar uma organização de parágrafos muito boa, mas tiver muitos problemas gramaticais, o professor atribuirá nota máxima na paragrafação e nota mínima na gramática. Nesse sentido, nesse procedimento o foco está prioritariamente nas partes constituintes do texto e menos na sua totalidade.

A vantagem principal da avaliação analítica é a informação detalhada que pode fornecer ao aluno. Além disso, para Weigle, esse tipo de avaliação seria mais "fácil" de ser compreendida por professores inexperientes, pois pode ser mais simples focar em diferentes aspectos separadamente, atribuindo uma nota para cada categoria, do que atribuir uma nota só ao conjunto do texto, levando em conta todos os aspectos de forma integrada. Também a confiabilidade da avaliação analítica é maior do que a avaliação holística, considerando-se que são várias as medidas que poderão ser recuperadas e cotejadas independentemente entre os avaliadores. Por outro

lado, por demandar várias leituras do mesmo texto e a decisão de várias notas para as diferentes categorias de avaliação, a avaliação analítica é mais demorada e também focaliza mais os pontos problemáticos do texto (Schlatter et al 2005).

A escolha entre os dois tipos de avaliação depende da finalidade, do tempo e do número de alunos e de professores envolvidos. Em um curso que só tem um professor e um número grande de tarefas de escrita, o procedimento holístico talvez seja o mais prático. Considerando, no entanto, que se deseja indicar ao aluno o que pode ser melhorado, talvez se possa usar uma combinação entre os procedimentos holístico e analítico.

Segundo Schlatter e Garcez (2012), a avaliação em um contexto de ensino é orientada pelo plano de ensino e pela necessidade de acompanhar a extensão de sucesso, pelos participantes, das metas estabelecidas nesse plano. A avaliação

> deve servir para acompanhar se os objetivos de ensino estão adequados para o grupo de aprendizes, se as práticas de sala de aula estão criando oportunidades para a aprendizagem do que está em foco, se educadores e estudantes estão engajados nessas práticas e se os resultados alcançados estão satisfatórios no cumprimento das metas de aprendizagem (p. 157)

De acordo com os autores (Schlatter e Garcez, 2012, p. 156), para que se possa viabilizar a avaliação, é necessário levar em conta os *parâmetros de avaliação*, que incluem como pontos principais os *critérios de avaliação* (o que avaliar, o que são dados relevantes) e os *descritores de desempenho*

(o que se entende como satisfatório ou insuficiente). No caso da avaliação da escrita a partir de uma perspectiva holística,

> os parâmetros apresentam uma descrição do que significa cumprir, cumprir parcialmente e não cumprir a tarefa levando em conta diferentes critérios (interlocução, propósito, recursos expressivos trabalhados em aula e utilização da informação para dar consistência ao texto) de maneira integrada (p. 166).

O plano de ensino, que inclui os objetivos de ensino e as práticas de sala de aula, é que orienta a elaboração de parâmetros de avaliação. Os parâmetros de avaliação, por sua vez, se forem coerentes com as competências em foco estabelecidas naquele trabalho, darão a possibilidade de inferir o que foi alcançado e o que não foi, dando subsídios para decisões sobre como prosseguir. Além do direcionamento dos participantes para as metas de aprendizagem do grupo, a avaliação também é importante, por contribuir para dar ao aluno o direcionamento sobre o que é importante perceber, manter e/ou mudar. Além disso, ao explicitar os conhecimentos em pauta no trabalho, se pode dar um feedback ao aluno sobre o que ele alcançou, conferindo à avaliação um momento afirmativo (o que se é capaz de fazer) e não apenas restritivo (o que estava "errado").

Outro ponto fundamental na avaliação é que os alunos estejam cientes dos objetivos de ensino e dos critérios e parâmetros de avaliação, para que possam compreender e participar das decisões relativas às práticas avaliativas. Assim, "a avaliação é vista como um 'contrato' entre as partes: todos devem poder participar da definição e estar informados sobre aquilo que se deseja avaliar, o método e os critérios que serão utilizados" (RS, 2009, p.166).

Avaliação para gerar aprendizagem

Uma das questões cruciais para os profissionais da educação é pensar de que modo a avaliação pode impulsionar para frente os aprendizes no processo de aprendizagem. Como já foi exposto, ao analisar a *avaliação classificatória* e a *avaliação diagnóstica*, Luckesi (1996) afirma que a primeira, por seu caráter pré-determinado e estático, tende a engessar o desempenho do aluno, não colaborando para o avanço da aprendizagem. Para o autor, a avaliação deve estar a serviço de nova(s) tomada(s) de decisão sobre o que está sendo avaliado, promovendo a reformulação e reavaliação desse objeto. Em consonância com essa ideia, Schlatter e Garcez (2012) apontam que uma avaliação que tem por objetivo gerar a aprendizagem busca propiciar diagnósticos quanto ao desempenho do aluno e indicações para que ele possa avançar (Schlatter e Garcez, 2012), ou seja, busca contribuir para tornar a avaliação em um espaço para (re)pensar e reformular as práticas.

Prática no ensino-aprendizagem de PLE

Este artigo apresenta, através da pesquisa da autora, a prática da avaliação de textos escritos no ensino-aprendizagem de PLE para mostrar um modelo da avaliação e desenvolver mais discussões relevantes. Realizei observação de uma disciplina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para um grupo de alunos chineses do terceiro ano da licenciatura da Universidade de Comunicação da China. Apresento a avaliação de textos na prática:

1) esclarecimento do "critério" da avaliação no início do semestre

A professora participante explica os critérios que usa na sua prática. Os alunos que ganham A, possuem bons textos e não precisam reescrevê-los; os que ganham B, apesar de deixarem suas opiniões claras, ainda possuem alguns trechos confusos, portanto, os alunos podem reescrevê-los ou não; e

os que ganham C, precisam reescrever os seus textos pois há muitos erros. Caso o texto reescrito fique melhor que o anterior, o aluno ganhará uma nota maior.

2) estabelecimento da tarefa da escrita depois da leitura e discussão na aula

A professora participante estabelece normalmente umas discussões antes da leitura e alguns exercícios de compreensão da leitura. A escrita é normalmente a tarefa pós-leitura.

3) correção dos textos depois da aula com uma nota, correção indicativa, correção resolutiva e comentários

A professora corrige os textos fora da aula e dá uma nota para o texto segundo os "critérios" que explicou no início do semestre. Segundo a minha pesquisa, a professora utiliza três tipos de correção. A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras ou as frases que apresentam erros ou são pouco claras (Ruiz, 2010, p.36). Nas correções, a professora não dá uma solução para corrigir e frequentemente limita-se aos erros linguísticos, como os ortográficos, lexicais e gramaticais. E a correção resolutiva "consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros" (Ruiz, 2010, P.41). Além disso, a professora faz sempre comentários no final do texto com sugestão de reescrita ou encorajamento para o aluno.

4) atribuição dos textos corrigidos aos alunos

Depois da correção, a professora atribui os textos avaliados aos alunos na aula seguinte.

5) reescritas dos alunos com desempenho "fraco"

Como o requisito da professora, os alunos com desempenho "fraco" reescrevem os textos e entregam à professora.

Considerações finais

Através da pesquisa, a avaliação da professora participante considerou, em primeiro lugar, o cumprimento da tarefa, que envolvia escrever o texto que estava sendo solicitado levando em conta a interlocução proposta. As avaliações foram de caráter holístico, com foco principalmente no cumprimento da tarefa e nos sentidos do texto, apontando alguns aspectos linguísticos e discursivos. A análise mostrou certo grau de dificuldade de entendimento dos parâmetros e critérios de avaliação por parte de alguns alunos, não ficando claras as razões para tirar A e B, e, em alguns casos, dificuldades de entender e/ou concordar com as correções solicitadas pela professora no texto. Por isso, é fundamental estabelecer o critério mais claro.

Quanto às maneiras da correção da professora, através da análise da autora, muitos alunos apresentam mal-entendimento da correção indicativa. As correções resolutivas, especialmente para os alunos que ganham boas notas, não causaram muita atenção. Com os processos da tarefa da escrita, podemos saber que a professora não realizou outras atividades "pós-escrita", por exemplo uma discussão coletiva sobre as formas para melhorar o texto que poderia ser uma maneira eficiente de aprender mais no processo da escrita. Ainda mais, uma revisão ou reescrita tendo em vista a "publicação" pode funcionar como uma maneira obrigatória para todos os alunos aperfeiçoarem os texto com mais atenção possível. A "publicação" aqui não indica apenas uma publicação real, mas também pode ser no blog da turma ou fazer uma revista como coleção dos textos no final do semestre.

Este artigo pretende, através de um breve estudo da teoria relevante e uma pesquisa da autora, discutir a avaliação dos textos escritos no ensino-aprendizagem de PLE. Mesmo que concluísse com algumas sugestões para a prática futura, não era possível encontrar uma maneira única para avaliar os textos. No entanto, o objetivo principal é chamar mais atenção aos

professores de PLE dos métodos que utilizam para avaliar textos dos alunos e reabrir um espaço para estudos mais aprofundados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUCKESI, C.C. *Avaliação educacional: pressupostos conceituais*. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, 7 (24): 5-8, 1978

LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem escolar*. São Paulo, Ed: CARTEZ,1996.

Referenciais Curriculares do RS – Volume 1 - p. 61 a 69: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1 Acesso em maio de 2012.

RUIZ, E.D. *Como Corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto, 2010.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A do N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. (2005) "Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo". In: Valdir Flores do Nascimento; Jane da Costa Naujorks; Lúcia Sá Rebello; Deborah Scopel Silva. (Org.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Coperse, UFRGS. p. 11-35.

SCHLATTER, M & GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Ed. EDELBRA, Porto Alegre, 2012.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos. São Paulo: Globo, 1989.

WEIGLE, S. C. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Presse, 2002.

Planeamento do Ensino do Português Língua Estrangeira na República Popular da China

Liu Gang*

Resumo:

O presente trabalho reflete, à luz do sistema das diversas dimensões do planeamento linguístico proposto por Tollefson, sobre as características e os impactos das políticas linguísticas implementadas no ensino do português língua estrangeira nos últimos cinquenta anos na República Popular da China.

Palavras-chave: *política linguística, planeamento linguístico, português, língua estrangeira, República Popular da China*

Em 2011, assinalou-se o 50º aniversário do Curso de Licenciatura de Língua Portuguesa da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU, sigla em inglês), um dos dois cursos mais antigos na República Popular da China (RPC), a par do da Universidade de Comunicação da China (CUC). Nesses cinquenta anos, a RPC conheceu mudanças radicais, tanto a nível ideológico e político, como também social, económico, etc., que têm vindo a resultar em transformações no ensino do Português Língua

* Liu Gang, João （刘罡）, docente do Instituto Politécnico de Macau.

Estrangeira (doravante denominado por PLE). O número de instituições de ensino superior com curso de português conferente de grau académico, não contando as que oferecem o português como disciplina opcional, passou de dois, nos anos sessenta do séc. XX, para dezanove à data da elaboração do presente trabalho e continua a crescer. Se compararmos com a fase inicial, poderemos perguntar o que estará por trás dessa multiplicação e proliferação quantitativa e de que forma isso se reflete no ensino do PLE na RPC hoje em dia. Que tipo de política e planeamento existiu e vigora neste momento? O que terá mudado nessa mesma política e planeamento gizados pelo governo chinês e na sua aplicação nas diferentes instâncias do sistema educativo? Quais serão os impactos dessas modificações na vida real dos ensinantes e dos aprendentes? São questões que merecem uma análise sistemática e que despertaram o nosso interesse para a elaboração do presente estudo.

É necessário sublinhar que, no presente trabalho, o termo RPC refere-se ao Interior da China, excetuando, assim, as situações de Macau, Hong Kong e Taiwan. Além disso, visto que o estudo se debruça sobre o planeamento linguístico da RPC, não foram tidos em consideração os esforços envidados por parte dos países lusófonos em termos da divulgação da língua portuguesa, não querendo com isso subestimar esse empenho.

Enquadramento Teórico

Política Linguística e Planeamento Linguístico

Tollefson (1995) aponta para a importância da política linguística, afirmando que a maioria dos programas de preparação de professores para o ensino da língua e do inglês como língua segunda[1] (L2) se tem focado principalmente na aquisição da L2, nos métodos de ensino e aspetos

[1] O autor usa o termo tanto para a situação de aquisição como também para a de aprendizagem, assim como língua estrangeira e língua segunda.

linguísticos, sem situar essas áreas no seu contexto social, político e económico. O resultado, de acordo com o autor, é que muitos professores de língua e linguistas que se dedicam à linguística aplicada carecem de conhecimento sobre a ligação entre a teoria da aprendizagem e as práticas de ensino, por um lado, e as forças sociopolíticas mais amplas, por outro.

A política linguística, segundo Tollefson (2002, p. 3), "examines the role of governments and other powerful institutions in shaping language use and language acquisition".

Na perspetiva de Spolsky (2004; 2009; 2012) a política linguística é composta por três componentes independentes, mas ao mesmo tempo interligadas. A primeira são as práticas linguísticas atuais dos membros da comunidade de fala. É a "verdadeira" política linguística da comunidade, que acontece na realidade e é descrita pelos sociolinguistas como a ecologia ou a etnografia da fala.

A segunda componente é constituída pelos valores atribuídos pelos membros da comunidade de fala a cada variedade e variante, assim como pelas suas crenças da importância desses mesmos valores.

A terceira e a última componente é aquilo que é designado *planning* ou *management* nas palavras do autor e que engloba os esforços envidados por alguns membros de uma comunidade de fala que têm ou pensam ter autoridade sobre os outros membros da mesma comunidade, no sentido de modificar a sua prática linguística.

O autor observa que "language management refers to the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document, about language use" (2004, p. 11).

Mais especificamente, Rubin e Jernudd (1971, p. xvi) definem "language planning" da seguinte forma:

> language planning is deliberate language change: that is, changes in the systems of language code or speaking or both that are planned by organizations that are established for such purposes or given a mandate to fulfill such purposes. As such, language planning is focused on problem-solving and is characterized by the formulation and evaluation of alternatives for solving language problems to find the best (or optimal, most efficient) decision. In all cases it is future-oriented; that is, the outcomes of policies and strategies must be specified in advance of action taken.

Tollefson (1989, p. 24), por sua vez, considera que "Language planning refers to all conscious, deliberate efforts to affect the structure and function of language varieties".

É nesta terceira dimensão, nomeadamente a do *language planning* - planeamento linguístico (PL), que assenta, principalmente, o presente trabalho. Portanto, interessa-nos saber que tipo de esforços, explícitos e implícitos, foram e são feitos para o ensino do PLE, no contexto da RPC. No entanto, não se deve negligenciar a importância das outras duas componentes, uma vez que as três estão interligadas. Estudar uma componente da política linguística e ignorar as outras duas, conduz a uma visão muito incompleta e parcial (Spolsky, 2004). O autor alerta que não existe uma resposta óbvia à questão de qual é a política linguística de uma nação específica:

> In any social group, there may or may not be explicit and observable efforts at language management, but there will be generally one or more ideological views of appropriate language use or behavior, and certainly there will be observable, if irregular and not consistent, patterns of language practice. (p. 39)

É preciso observar, ainda, que "policy and ideology have crucial connections that must be explored if we hope to understand policymaking

processes, constraints on policy alternatives, and the socially constructed meanings of specific policies and practices" (Tollefson, 2013, p. 4).

Planeamento Linguístico e Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Tollefson (1989) afirma que o processo de planeamento linguístico (PL) constitui um conjunto de variáveis intermediárias que por sua vez afetam o *input*, o aprendente, a aprendizagem e o aprendido. Este processo envolve uma hierarquia de decisões e níveis que eventualmente influenciam a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desta forma, o autor propõe o seguinte diagrama para ilustrar a natureza do impacto do PL na aprendizagem.

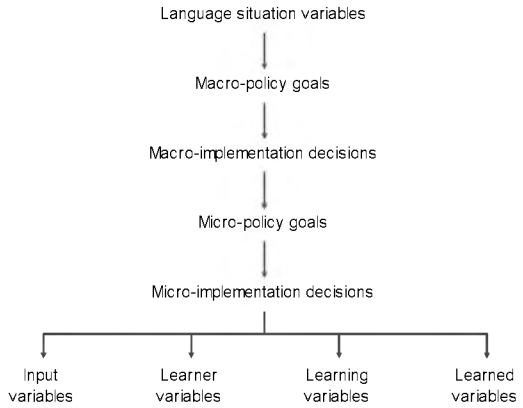


Diagrama 1. Papel do planeamento linguístico na aprendizagem de uma língua estrangeira

Adaptado de Tollefson (1989, p. 26)

O conceito "situação linguística" (*language situation*) refere-se a um conjunto de fatores que incluem:

> *who* (ages, socio-economic classes, ethnic and regional groups, etc.) *speaks* (with what level of proficiency) *what language varieties* (social and regional dialects, registers, autonomous languages) *to whom* (ages, socio-economic classes, ethnic and regional groups, etc.), *for what purposes* (e.g. business and trade, religion, education, government activity). (p. 26)

Para o autor, os objetivos macropolíticos (*macro-policy goals*) são as finalidades dos planos formulados pelas autoridades responsáveis pela comunidade nacional, operando na perspetiva da macroimplementação. Existem três tipos de objetivos macropolíticos: (1) manutenção linguística e desvio linguístico, (2) mudanças estruturais numa variedade e (3) mudanças na distribuição funcional entre as variedades.

Quanto à terceira dimensão, as decisões de macroimplementação (*macro-implementation decisions*) podem financiar diferentes projetos a nível nacional, tais como programas de formação de professores, elaboração de manuais didáticos e de outros materiais, definição de padrões e requisitos dos currículos, ainda como bolsas de estudo e programas de intercâmbio.

Em relação à quarta e quinta dimensão do diagrama, nomeadamente os objetivos micropolíticos (*micro-policy goals*) e as decisões de microimplementação, Tollefson (1989) afirma que, de modo geral, as decisões de microimplementação requerem uma formulação mais detalhada das políticas para as comunidades locais e os indivíduos. Essas políticas mais específicas, designadas por objetivos micropolíticos, envolvem a definição de bilinguismo, a natureza dos instrumentos de avaliação e o currículo, etc. Estabelecidos os objetivos locais e individuais, que se baseiam nas decisões de macroimplementação, devem ser adotadas ações específicas de implementação pelos administradores das escolas, professores de língua e aqueles que têm um contacto direto com os estudantes e indivíduos que são destinatários dos objetivos macropolíticos.

Essas ações específicas, denominadas por decisões de microimplementação, abrangem metodologia e avaliação e são reconhecidas por influenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

O autor ressalva que apesar de o diagrama sugerir que a tomada de decisões se realiza numa sequência particular, a direção das influências é frequentemente complexa. Além disso, estas dimensões, nomeadamente a situação linguística e a política formulada e implementada aos níveis macro e micro, podem variar de caso para caso.

O objetivo de estudar um caro particular deve ser o de perceber até que ponto são influenciados pelo PL as variáveis de *input*, aprendente, aprendizagem e aprendido. Contudo, devido às limitações do presente trabalho, debruçámo-nos, principalmente, sobre o levantamento do panorama das cincos dimensões do PL.

Evolução do Ensino do PLE

De acordo com as informações recolhidas, foram contactadas dezanove instituições de ensino superior com curso de português conferente de grau académico, incluindo bacharelato, licenciatura e mestrado, como ilustra a seguinte tabela.

Tabela 1

Instituições com curso de português conferente de grau académico

Nome em Português	Nome Oficial Inglês	Sigla	Local
Universidade de Comunicação da China	Communication University of China	CUC	Pequim
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim*	Beijing Foreign Studies University	BFSU	Pequim
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai*	Shanghai International Studies University	SHISU	Xangai
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	Tianjing Foreign Studies University	TJFSU	Tianjin

Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	Beijing International Studies University	BISU	Pequim
Universidade de Comunicação da China, Nanjing	Communication University of China, Nanjing	CUCN	Jiangsu
Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an*	Xi'an International Studies University	XISU	Shanxi
Universidade de Pequim	Peking University	PKU	Pequim
Universidade Normal de Harbin	Harbin Normal University	HRBNU	Harbin
Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao	Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute	HQWY	Jilin
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	Dalian University of Foreign Languages	DLUFL	Liaoning
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	Guangdong University of Foreign Studies	GDUFS	Guangdong
Universidade de Comércio Internacional e Economia	University of International Business and Economics	UIBE	Pequim
Escola Superior de Estudos Estrangeiros de Hunan**	Hunan College of Foreign Studies	HCFS	Hunan
Universidade de Estudos Estrangeiros de Hebei**	Hebei Foreign Studies University	HBFSU	Hebei
Instituto de Comunicação de Hebei	Hebei Institute of Communications	HEBIC	Hebei
Universidade de Línguas e Cultura de Pequim	Beijing Language and Culture University	BLCU	Pequim
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	Sichuan International Studies University	SISU	Chongqing
Escola Superior de Línguas Estrangeiras de Hainão**	Hainan Foreign Language College of Professional Education	HNFLVC	Hainão

* Instituições com licenciatura e mestrado
** Bacharelato

Em termos da distribuição geográfica, pode-se constatar uma concentração significativa na capital da RPC, onde existem seis instituições, enquanto só se regista um curso em cada uma das outras localidades, à exceção da Província de Hebei, com dois, como se pode observar na Tabela 1.

O Gráfico 1 ilustra, na escala evolutiva, o desenvolvimento dos cursos de português e o número de estudantes admitidos pelas instituições nos últimos cinquentas anos, enquanto constam do Apêndice 1 as estatísticas mais pormenorizadas. A história do ensino do PLE na RPC pode ser estudada em quatro fases: (1) Primeiros cursos (1960-1965), (2) Interrupção (1965-1973), (3) Dois polos (1973-2000) e (4) Generalização (2000-presente).

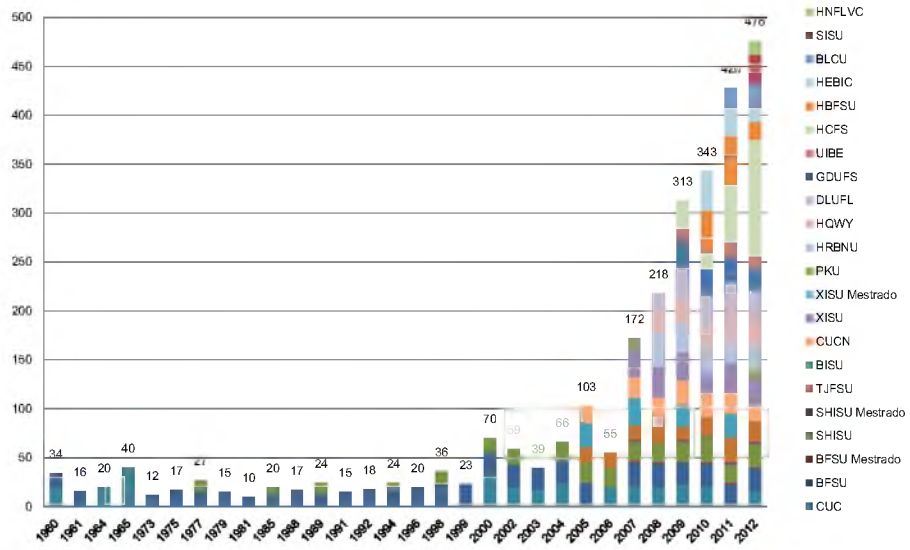


Gráfico 1. Número de estudantes admitidos pelas instituições de 1960 a 2012

Essas quatro fases são marcadas pelas seguintes datas:

1960 – criação do curso da CUC e do da BFSU;
1966 – interrupção imposta pela Revolução Cultural;
1973 – restauração do curso da BFSU;
1977 – criação do curso da SHISU;
2000 – restauração do curso da CUC;
2007 – criação do curso de mestrado da BFSU e do da SHISU;
2011 – revogação da isenção do exame nacional aos candidatos a cursos de português.

Seguidamente, debruçar-nos-emos sobre a análise destas quatro fases, com o intuito de estudar o PL nelas vigente, à luz do diagrama supracitado.

Planeamento do Ensino do PLE nas Quatro Fases

Primeiros cursos (1960-1966)

Li (2012) recorda que durante os dez anos após a fundação da RPC, o país não dispunha de nenhum tradutor ou intérprete de português, nem de instituições para o ensino dessa língua. Para garantir a manutenção das relações interparditárias entre o Partido Comunista Chinês e os seus congéneres português e brasileiro, a RPC via-se obrigada a recorrer a intérpretes e tradutores de espanhol ou inglês, para efeitos de comunicação, intercâmbio e troca de visitas oficiais. Além disso, a forte dependência da RPC em relação à ex-União Soviética no que diz respeito aos assuntos internacionais de maior importância, fez com que a língua de comunicação com o exterior fosse principalmente o russo e, por conseguinte, houvesse poucos profissionais de outras línguas estrangeiras.

No entanto, a simbiose deteriorou-se a partir de 1956, ano em que as divergências ideológicas se tornaram cada vez mais visíveis, até que se deu o corte das relações bilaterais em 1960. Retirados os apoios a todos os

níveis pelo gigante vizinho, a RPC passou a adotar uma política externa independente e começou a reforçar a formação do contingente de tradutores e intérpretes. Foi justamente nesse ano que o Instituto de Radiodifusão de Pequim (IRP, antecessor da CUC) abriu o primeiro curso de licenciatura em português na RPC e o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (ILEP, antecessor da BFSU) um curso de especialização.

Choi (2010; 2012) relata que, em 1961, aquando da visita do vice-presidente do Brasil, não havia ninguém na RPC que pudesse servir de intérprete. O então primeiro-ministro ordenou que se iniciasse a formação nessa língua e que fosse criado o canal em português da Rádio Internacional de Pequim, no sentido de promover a propaganda da RPC aos países lusófonos. Para cumprir esses objetivos, o ministro dos negócios estrangeiros de então promulgou o "Plano de 3000 Talentos", que visava formar, num prazo de sete anos, três mil tradutores e intérpretes de diversas línguas estrangeiras (Li, 2012). Para o efeito, foram contratados professores do Brasil e profissionais da *Nam Kwong Trading Company* (sediada em Macau).

Assim, esta primeira fase pode ser caracterizada da seguinte forma:

1. Variáveis da situação linguística:

a) Ausência total de falantes;

b) Interlocutores: partidos comunistas;

c) Objetivos do uso da língua: atividades governamentais.

2. Objetivos macropolíticos: formar profissionais de português.

3. Decisões de macroimplementação:

a) "Plano de 3000 Talentos";

b) criação de cursos de português e recrutamento de professores e profissionais.

4. Objetivos micropolíticos e decisões de microimplementação: não observáveis devido à falta de dados. No entanto, é possível inferir que a forte influência ideológica que caracterizava este período deve ter tido um impacto significativo nessas duas dimensões, *i.e.*, toda a formação teria uma orientação ideológica marcada.

Interrupção (1966-1973)

O ensino do PLE na RPC foi totalmente suspenso pela Grande Revolução Cultural Proletária, durante a qual o IRP "foi acusado de 'base negra para restaurar o capitalismo' e os estudantes também foram acusados de 'ervas revisionistas'" (Li, 2012, p. 40), o que resultou na paralisação dessa mesma instituição e no encaminhamento da maior parte dos finalistas do curso para as unidades de reeducação. O seu curso de português só voltaria a funcionar em 2000. Nesse movimento político, também não saiu ileso o outro curso de português, o do ILEP, que foi obrigado a suspender o ensino do PLE até ao ano de 1973.

À semelhança do que aconteceu na primeira fase do ensino do PLE na RPC, na segunda fase, a intervenção ideológica continuou a sobrepor-se, mas desta vez caracterizada pelos objetivos macropolíticos de suspender o ensino dessa língua.

Dois polos (1973-2000)

Devido à suspensão do ensino do PLE durante o período entre 1965 e 1973, verificou--se mais uma vez a escassez de profissionais de português, assim como em todas as outras áreas de especialização. Assim, para compensar a lacuna decorrente dessa quebra, as autoridades resolveram selecionar os "melhores operários, camponeses e soldados" (Li, 2012, p. 40) para entrar nas universidades. Deste modo, ao abrigo dessa medida especial,

o ILEP reabriu o seu curso de português, admitindo uma turma em 1973 e outra em 1975.

Um ano após o fim da Grande Revolução Cultural Proletária, em 1977, o exame nacional de acesso ao ensino superior voltou a ser regularizado, por ordem de Deng Xiaoping, autor da Política de Reforma e Abertura ao Exterior. Nesse mesmo ano, o curso de português do ILEP retornou à normalidade, admitindo estudantes do ensino secundário. Foi criado, nesse mesmo ano, o terceiro curso de licenciatura em português no Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai (antecessor da SHISU).

Apenas um ano depois, no dia 18 de dezembro de 1978, a Terceira Sessão Plenária do 11.º Comité Central do Partido Comunista da China promulgou a Política de Reforma e Abertura ao Exterior, mudando a prioridade do governo que passou da luta de classes para a modernização e o desenvolvimento.

Portanto, tudo indica que esta data marcou uma viragem no desenvolvimento do ensino do PLE na RPC. Se antes as dimensões macro e micro do PL se caracterizavam pela primazia da ideologia e política, a partir desse momento evoluiriam progressivamente para uma orientação movida pela economia e pelo mercado.

Não se pode deixar de mencionar, ainda, algumas medidas importantes quanto à promoção do ensino do PLE neste período. Uma delas é justamente o envio de três turmas, no total de mais de trinta estudantes, durante três anos consecutivos, de 1976 a 1978, à Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique, por iniciativa do governo chinês e em cooperação com essa universidade.

Além disso, desde 1992, por forma a incentivar as candidaturas, foi aplicada uma política, ao abrigo da qual os candidatos aos cursos de português, bem como de outras línguas menos estudadas, estavam isentos

do exame nacional de acesso ao ensino superior, podendo ser diretamente admitidos mediante provas escritas e orais específicas realizadas pelas instituições onde essas línguas eram lecionadas.

1. Variáveis da situação linguística:

a) Falta de profissionais de português;

b) Interlocutores: verifica-se um processo de diversificação em termos da natureza dos interlocutores, passando de entidades governamentais e políticas para interlocutores de todos os setores sociais;

c) Objetivos do uso da língua: tal como os interlocutores, os objetivos do uso da língua também conheceram mudanças, deixando de se cingir a atividades governamentais e alargando-se a assuntos de outros setores sociais.

2. Objetivos macropolíticos: formar profissionais de português.

3. Decisões de macroimplementação:

a) Envio de estudantes para o estrangeiro;

b) Isenção do exame nacional de acesso ao ensino superior.

4. Objetivos micropolíticos e decisões de microimplementação: ao passo que a RPC se abria ao exterior, intensificavam-se o intercâmbio e a mobilidade entre o país e o estrangeiro, o que permitiu a introdução progressiva de teorias e métodos de ensino, bem como materiais didáticos neles fundamentados. Isto fez com que se dessem mudanças radicais nos objetivos micropolíticos e decisões de microimplementação. Por exemplo, relativamente aos métodos de ensino, observa-se uma tendência orientada para a comunicação, afastando-se cada vez mais do método da gramática e tradução. Estas mudanças também se refletem na elaboração de manuais e materiais didáticos.

Generalização (2000-presente)

Trinta e cinco anos após a interrupção do seu curso de português, a CUC voltou a lecionar esta língua em 2000. Desde então, o ensino do PLE começou o seu período de crescimento exponencial. Em 2005, mais três instituições abriram cursos de português, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin (TJFSU), a Universidade de Estudos Internacionais de Pequim (BISU) e a Universidade de Comunicação da China, Nanjing (CUCN). A partir de 2007, quando a Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an (XISU) e a Universidade de Pequim (PKU) ingressaram na "legião do ensino do PLE", têm aparecido todos os anos, dois ou três cursos no mapa da RPC, como se pode observar no Gráfico 1 e no Apêndice 1.

Também foi em 2007 que foram criados os primeiros dois cursos de mestrado em português, na BFSU e na SHISU, respetivamente. Isto é de particular importância, se considerarmos esse fenómeno na perspetiva do PL, uma vez que a abertura de curso de mestrado significa que o mercado está cada vez mais exigente em termos da qualificação dos profissionais de português, marcando o começo de uma fase de crescimento qualitativo.

Outro momento relevante é o ano de 2011. Nesse ano, após duas décadas de implementação da isenção do exame nacional aos candidatos aos cursos de línguas menos estudadas, o governo decidiu revogar essa medida, passando a aplicar um tratamento indiscriminado a todos os cursos. Isto revela, por um lado, que a oferta de profissionais de português já não é tão escassa como antes. Por outro lado, pode-se presumir que o ensino do PLE está a entrar numa fase de maior expansão, uma vez que se tem constatado um estreitamento das relações económicas e comerciais, bem como em outras áreas, entre a RPC e os países de língua portuguesa.

1. Variáveis da situação linguística:

a) Aumento do número de profissionais de português;

b) Interlocutores: diversos;

c) Objetivos do uso da língua: diversos.

2. Objetivos macropolíticos: formar profissionais de português mais qualificados.

3. Decisões de macroimplementação:

a) Criação de mais cursos de licenciatura;

b) Criação de cursos de mestrado;

c) Revogação da isenção do exame nacional.

4.Objetivos micropolíticos e decisões de microimplementação:

a) Intensificação do intercâmbio e cooperação com o exterior: a maioria das instituições chinesas com curso de português dispõe de programas de cooperação com congéneres de Portugal, Brasil ou Macau, enviando estudantes e professores para reforçar as competências linguísticas. Por outro lado, é preciso admitir que este tipo de mobilidade tem outro objetivo, nomeadamente o de colmatar a lacuna da falta de docentes, originada pela célere expansão dos cursos;

b) Autonomia na contratação de professores falantes nativos: a contratação de leitores falantes nativos era da competência da Administração Estatal para os Assuntos de Especialistas Estrangeiros (*State Administration of Foreign Experts Affairs*). Neste momento, as instituições de ensino superior já se encontram dotadas de autonomia no que respeita à contratação de professores falantes nativos.

c) Especialização na formação: apesar de a grande maioria dos cursos continuar a ter um plano de estudo orientado para uma formação generalista, começam a aparecer cursos com fins específicos. Exemplos destes são o da UIBE, direcionado para comércio e economia, o da CUCN, orientado para a comunicação social, e o da HNFLVC vocacionado para o comércio e a economia. A tradução e interpretação, investigação científica e administração continuam a ser as áreas profissionais visadas pelos planos de estudo.

Considerações Finais

Através da análise do PL nas quatro fases do desenvolvimento do ensino do PLE na RPC, podemos observar as seguintes tendências:

1. A nível macropolítico e de macroimplementação, intervenção cada vez menos carregada ideologicamente;

2. A nível micropolítico e de microimplementação, intervenção governamental cada vez menos forte, concedendo, por conseguinte, cada vez mais autonomia às instituições destes níveis;

3. É previsível com base no aumento quantitativo, uma melhoria qualitativa, incentivada pela intensa procura de profissionais especializados em áreas específicas.

De certo modo, o desenvolvimento do ensino do PLE na RPC assemelha-se à evolução da economia chinesa, passando de uma economia planeada para uma economia do mercado. Numa fase inicial, quando a RPC ainda se encontrava em pleno regime de economia planeada, todo o ensino do PLE era, também ele, planeado ao nível macropolítico e ao das decisões de macroimplementação, inclusivamente no que se prendia com a colocação dos finalistas no mercado de trabalho. Com a aplicação da Política de

Reforma e Abertura ao Exterior, tal como se tem vindo a registar a nível económico com mudanças estruturais direcionadas para uma economia de mercado, o ensino também tem vindo a sofrer uma reestruturação, que se caracteriza pelo enfraquecimento progressivo do papel do governo no PL e, por outro lado, pela influência cada vez mais notória dos contextos do mercado.

De facto, o recente *boom* dos cursos de português reflete o interesse que a RPC tem, em particular a nível económico e comercial, em promover a cooperação com os países lusófonos, trazendo mais oportunidades aos profissionais de português, não só chineses, mas também dos países de língua portuguesa. É necessário advertir, porém, que esta proliferação também pode significar desafios. Com a democratização dos cursos de português, verifica-se uma falta cada vez mais acentuada em termos da coordenação a nível de macroimplementação, nomeadamente no que diz respeito aos programas nacionais de formação de professores, elaboração de manuais e materiais didáticos, e definição de padrões e requisitos dos currículos. Com a previsível generalização do ensino do PLE na próxima década, urge ponderar e resolver estas questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação dos Antigos Alunos da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai. (2009). 上海外國語大學建校 60 週年學生名錄 1949－2009 *[Lista dos graduados entre 1949 e 2009 para o 60.º aniversário da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai].* Shanghai;

Barroso, J. (22 de Novembro de 2012). *Ensino português língua estrangeira na China.* Obtido em 3 de Março de 2013, de http://www.embaixadadeportugalempequim.com/sections/cul_sec.php?lng=

Choi, W. (24-25 de novembro de 2010). 充分發揮澳門語言文化優勢,打造國家培養葡語人材基地 *[Potenciar as vantagens linguísticas e culturais de Macau, construindo uma base de formação nacional de profissionais de português].* Comunicação apresentada na Macao Language Planning and Language Policy Academic Conference, não publicada, Macau.

Choi, W. (2012). Desenvolver vantagens linguísticas e culturais e converter Macau num centro de ensino de português na China. *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 43-50). Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Gibbons, J. (1989). The issue of the language of instruction in the lower forms of Hong Kong secondary schools. In C. Kennedy (Ed.), *Language planning and english language teaching* (pp. 124-137). New York: Prentice Hall.

Li, C. (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX. *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China* (pp. 35-42). Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Rubin, J., & Jernudd, B. H. (Edits.). (1971). *Can language be planned?: Sociolinguistic theory and practice for developing nations.* Honolulu: University Press of Hawaii.

Rubin, J., & Jernudd, B. H. (1971). Introduction: Language planning as an element in modernization. In J. Rubin, & B. H. Jernudd (Edits.), *Can language be planned?: Sociolinguistic theory and practice for developing nations* (pp. xiii-xxiv). Honolulu: University Press of Hawaii.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches.* New York: Routledge.

Sook, K. J., & Norton, B. (2002). Language planning in Korea: The new elementary english program. In J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: Critical issues* (pp. 245-266). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Spolsky, B. (2004). *Language policy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2009). *Language management.* Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (Ed.). (2012). *The Cambridge handbook of language policy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tollefson, J. W. (1989). The role of language planning in second language acquisition. In C. Kennedy (Ed.), *Language planning and english language teaching* (pp. 23-34). New York: Prentice Hall.

Tollefson, J. W. (1995). Language policy, power, and inequality. In J. W. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 1-8). Cambridge: Cambridge University Press.

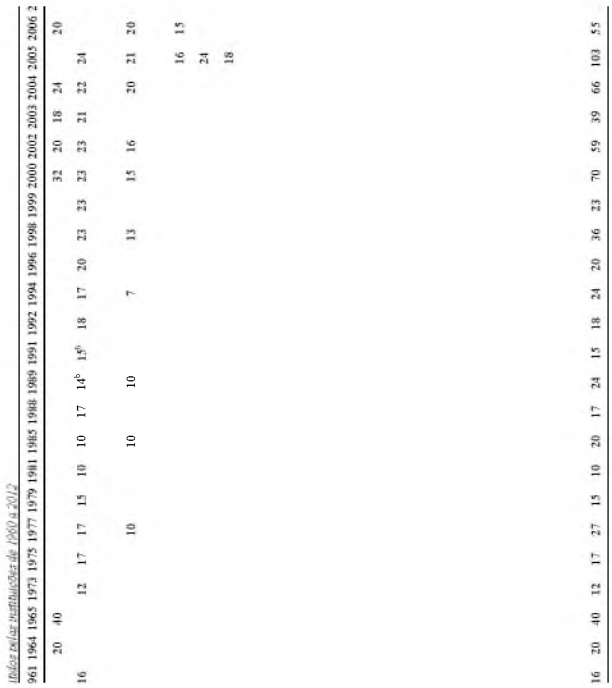
Tollefson, J. W. (2002). Introduction: Critical issues in educational language policy. In J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: Critical issues* (pp. 3-16). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Tollefson, J. W. (Ed.). (2002). *Language policies in education: Critical issues.* New York: Routledge.

Tollefson, J. W. (2013). Critical issues in language policy in education. In J. W. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: Critical issues* (2.ª ed., pp. 3-10). New York: Routledge.

Tollefson, J. W. (Ed.). (2013). *Language policies in education: Critical issues* (2.ª ed.). New York: Routledge.

Apêndice 1



Julho de 2013

Ensino-aprendizagem das Estratégias da Cortesia Negativa aos Aprendentes Chineses de Nível A2

Ren Shanshan*

Resumo:

O princípio da cortesia desempenha um papel muito importante na comunicação social e é mais usado na comunicação oral e escrita. Por isso, este trabalho vai primeiramente discutir este tema, as necessidades de promoção das expressões de cortesia nos aprendentes chineses de nível A2, e focar as estratégias da cortesia negativa para resolver os problemas encontrados no processo do estudo.

Palavras-Chave: *Língua portuguesa, cortesia negativa, aprendentes chineses*

Introdução

O princípio da cortesia desempenha um papel muito importante na comunicação social e é mais usado na comunicação oral e escrita. Todavia,

* Ren Shanshan, Carolina （任珊珊）, docente da Universidade dos Estudos Internacionais de Xi'an.

no ensino superior das universidades chinesas, o ensino-aprendizagem dos conhecimentos teóricos ainda se mantém num nível inicial, sendo pouco abordado, e dedicam-lhe pouca atenção. Para alterar esta situação, é necessário efectivamente alterar os conhecimentos liguísticos de referência dos professores. Além disso, os alunos universitários vão integrar uma sociedade mais complexa e com crescentes desafios, quando usam a língua de forma adequada, quando desempenham bem os papéis sociais que lhes distribuem e quando atendem à demanda das diversas ocasiões sociais, cabendo à universidade desenvolver as competências comunicativas dos alunos. Com estes objectivos, vai primeiramente discutir-se neste trabalho as necessidades de promoção das expressões de cortesia junto dos aprendentes chineses de nível A2, e focar-se nas estratégias da cortesia negativa para resolver os problemas encontrados no processo do estudo, propostas do ensino especificamente para os aprendentes chineses de nível A2.

1. O Princípio da Cortesia

Uma das obras mais importantes no âmbito da cortesia linguística é *Politenesse: Some Univesals of Language Use*, publicada em 1987, da autoria de Brown e Levison. Esta obra, sistematicamente realizou uma abordagem a nível da teoria da cortesia que consiste em três conceitos básicos: Noção de Face, Actos de Ameaçador de face (abreviado por AAF) e Estratégias de cortesia. Esta teoria descreve regras de comportamento social que se reflectem nas práticas discursivas, tratando a cortesia como norma social e princípio regulador da dinâmica interpessoal. Considerado como um suporte teórico bem importante, o princípio da cortesia desempenha um papel predominante no campo do estudo de questões teóricas dos actos de fala.

1.1 Noção de face

Associada estreitamente à cortesia, a face, quer dizer que um indivíduo tem a autonomia da actuação do comportamento, ou quer a aprovação e reconhecimento dos outros na comunidade. Mais concretamente, designa que cada pessoa tem intenção de construir uma imagem pública de si própria.

Segundo os autores, a face dum indivíduo pode ser dividida em dois aspectos: **face positiva e face negativa**. Face positiva refere-se ao desejo de aprovação, estima e elogio pelos outros da mesma comunidade social, e a necessidade de ser aceite como membro do grupo. Caso estas sejam atendidas, a face positiva do sujeito vai ser preservada. Face negativa, por sua vez, quer dizer a liberdade de atuação do comportamento sem imposição nem interferência alheias, ou seja, a necessidade de ser independente. Estas especificações dos constituintes da face são extremamente relevantes, porque não só ajudam a regular as interacções sociais mas também servem de assento da caracterização e categorização dos diversos fenómenos de cortesia existentes na conversação verbal da situação social.

1.2 Actos Ameaçadores de Face (AAF)

A face de cada uma pessoa será ameaçada, potencialmente ou na aparência, por alguns actos de fala, com um pedido, uma ordem ou uma sugestão, etc.; estes são considerados como actos ameaçadores de face. Na troca conversacional quotidiana, uma vez que o interlocutor mude passivamente do seu ponto de vista, ou seja forçado a cumprir algumas acções, o indivíduo vai perder a sua face. Por isso, no processo de realizar os AAF, é preferível ter em consideração a face do interlocutor. Às vezes, por mais que se tente manter a face do interveniente, é inevitável realizar os AAF que causam efeitos negativos. Assim, temos de aproveitar as estratégias da cortesia para suavizar o momento de conflito e de confrontação.

1.3 Estratégias da Cortesia

A cortesia, que corresponde aos dois aspectos da face, é constituída pela cortesia postiva, destinada a satisfazer a face positiva, e a cortesia negativa, destinada à face negativa. Na comunicação verbal, com o objectivo de estabelecer alianças com o outro, o locutor, provavelmente, vai tomar determinadas medidas para manter a face positiva, quer a face de si próprio, quer a do interlocutor ou de um terceiro; estas medidas denominam-se as estratégias da cortesia positiva. Por exemplo, demonstração da solidariedade, manifestação de interesse, atenção e concordância, partilha da informação pessoal ou de uma mesma gíria, etc. Em contrapartida, a cortesia negativa é voltada para recompensar a face negativa do ouvinte; o locutor vai pensar a partir da posição do outro, com a intenção de não invadir no território dele. Com este efeito, pode-se geralmente utilizar as estratégias negativas como, a minimização de comportamentos impositivos, discurso mais impessoal e pré-sequências conversacionais, etc. Através destas expressões mitigadoras, o falante manifesta o respeito pela liberdade da acção e do direito da auto-determinação do ouvinte.

2. Indispensabilidade do ensino-aprendizagem da cortesia

2.1. Necessidade da criar uma relação harmoniosa entre o professor e os alunos

Sendo um fenómeno social e cultural, a cortesia é uma norma da comunicação entre seres humanos, uma estratégia de concretizar adequadamente a comunicação e reduzir o efeito negativo dos actos de fala, e, sobretudo, uma medida de manutenção da harmonia interpessoal. Como sabemos, entre tantas formas da expressão da cortesia, a linguagem ocupa um lugar essencial na troca conversacional e, neste processo, todos devem seguir uma regra da comunicação para que não prejudiquem o interesse dos outros. Caso contrário, as pessoas tendem a enfrentar as relações

interpessoais sem qualquer sucesso. Vale notar que estas exigências não se aplicam exclusivamente aos alunos, são também importantes para os professores da educação superior. O que nós encaramos são os jovens adolescentes, caracterizados pela sensibilidade sentimental e independência espiritual, com fortes ambições de ser respeitados pela comunidade em que se inserem. Então, como um professor equipado com conhecimentos pragmáticos, é necessário mobilizar as estratégias da cortesia para lidar com os alunos. Por exemplo, quando se pede alguém para ler o texto, em vez de se dizer *Lê o texto!*, usa-se uma outra expressão como *Podia ler o texto, se faz favor*?. Assim, preserva-se com sucesso a face negativa do aluno. Ou seja, para um aluno que faz lentamente a leitura, uma intervenção do professor como *um pouco mais depressinha!* será muito mais aceitável em comparação com um simples *rápido!*, expressão bastante fria e rigorosa, com boa possibilidade de evocar a emoção passiva do aluno, o que não vai beneficiar a promoção da convivência pacífica entre os professores e alunos.

3.2 Necessidade da formação da competência pragmática e comunicativa

Para os alunos chineses, é natural utilizar regularmente as expressões da cortesia em chinês porque possuem já alguns conhecimentos pragmáticos e, por isso, são capazes de escolher corretamente os termos de delicadeza na língua materna conforme o contexto situacional. Infelizmente, a mesma coisa não se verifica com facilidade na língua-alvo para os aprendentes chineses de nível A2. É importante salientar que o objectivo do ensino da língua portuguesa não se limita ao domínio dos conhecimentos gramaticais, mas a formação da competência pragmática e comunicativa dos alunos também não pode ser ignorada. Numa aula, não basta apenas a leitura e produção do texto, a tarefa completa-se apenas parcialmente, caso não introduza os métodos de resolver os problemas na interacção efectiva. É necessário que saibam usar correctamente uma linguagem, para que a

interacção seja mais eficaz. Portanto, o ensino das estratégias da cortesia é muito prático e fundamental para desenvolver a competência pragmática e comunicativa dos aprendentes.

3.3 Necessidade de atender as necessidades da sociedade complexa

Perante as exigências crescentes e desafiadoras da sociedade a que os alunos vão estar expostos, a responsabilidade da universidade é preparar bem os alunos para atenderem a demanda do trabalho no futuro. Convencionalmente, o trabalho da maioria dos alunos vai basear-se na língua que estão a aprender, quer no trabalho de tradução, quer de interpretação; aqui tem como exemplo a redação dum email para o patrão. Se o emissor não tiver cuidado no que diz respeito à cortesia, a interpretação do receptor desvia-se porque este não tem pistas conversacionais, como o tom de voz ou as expressões faciais. Esta descodificação errada por parte do superior do trabalho resulta de haver menos cuidado com a cortesia do emissor, e muitas vezes, conduz a cenários complicados.

3. Caratecrização do objecto do estudo e descrição da metodologia do estudo

O objecto do estudo é os estudantes da Universidade de Estudos Internacionais de Xi`an, que há pouco tempo terminaram o primeiro ano de aprendizagem da língua portuguesa. Selecionaram-se 11 alunos que vêm de várias províncias da China, cuja faixa etária se situa entre 18 e 20 anos e nunca tiveram acesso à língua portuguesa antes de Outubro de 2012. No primeiro ano da aprendizagem, começado com a fonética, passa-se gradualmente ao léxico, diálogos simples e textos de certa extensão, mediante explicitações pormenorizadas dos conhecimentos gramaticais. Prova-se que os alunos já praticamente possuem a competência básica da comunicação verbal e da produção do texto, embora não muito estruturadas.

Verifica-se que atingiram o nível A2, segundo as descrições dos Níveis do Quadro Europeu Comum de Referência[1].

E neste trabalho, distribuí um **questionário** que envolve 14 tipos de simulação dos cenários sociais, todos os contextos simulados exigem as expressões de pedidos, ordens, desejos, recusas, todas as expressões que são actos ameaçadores da face negativa dos outros. O meu pedido aos alunos é: produzir enunciados de modo mais delicado possível e mobilizar as estratégias da cortesia para preservar a face do interlocutor; no fim, recolheu-se um total de **151** enunciados. Quanto ao **objectivo desta metodologia adoptada**, visa verificar se os alunos chineses de nível A2 conseguem empregar adequadamente as estratégias da cortesia de acordo com uma dada situação duma cultura distinta e distante; e, por outro lado, pretende identificar quais os conhecimentos que já foram interiorizados pelos alunos e quais são os pontos fracos e problemáticos na utilização prática.

Problemas encontrados:

- Como uma forma de expressão de delicadeza, o pretérito imperfeito do indicativo usa-se com mais frequência, mas os alunos-alvo limitam-se apenas a um número reduzido de verbos. Entre as 151 respostas, como *queria* apareceu 26 vezes e *podia* registou-se 10 vezes, não ocorrendo outros verbos.

---

[1] Nível A2: É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

- Uso inadequado no tratamento do imperativo – não tomam a hierarquia social entre o locutor e interlocutor em consideração.

- 19 ocorrências *desculpe*, 15 ocorrências *desculpa*, em geral, omitem a conjunção *mas* ou substituem por *e*, quando necessitam das justificações que vêm a seguir.

- A locução *por favor*, apareceu 26 vezes.

- Quase não se usa eufemismo ou usa-se inadequadamente.

- Só 2 frases envolvem a expressão do diminutivo.

Por isso, parece-me necessário explicitar aos alunos chineses deste nível, sistematicamente, as estratégias da cortesia negativa. No entanto, o fenómeno de cortesia da língua portuguesa é extremamente complexo e abrangente, nem todos os elementos da pragmática são ensináveis devido à competência linguística bem restrita dos aprendentes do nível A2. O professor deve reflectir seriamente sobre aquilo que pode ser tratado e projectar um programa do ensino exclusivamente destinado aos aprendentes de nível elementar. Nesta sessão, foquei a atenção em estratégias da cortesia negativa para apresentar aos alunos, que consiste em: **fórmula de atenuação da força ilocutória, pré-sequências mitigadoras, diminutivo, eufemismo, tempo/modo verbais, expressão indirecta.**

4. O que ensina

4.1 Fórmulas de atenuação da força ilocutória

Geralmente, para evitar ferir a face negativa do nosso interlocutor e tornar as expressões menos rudes e secas, as fórmulas linguísticas de polidez podem desempenhar papéis de enfraquecer a força ilocutória e qualificar as acções de pedido, ordem ou desejo, etc. Entre várias fórmulas de atenuação da força ilocutória, devemos realçar estas: (1) *por favor (2) faça o favor de (3) por gentileza (4) tenha a bondade de*. Em muitos casos,

estas fórmulas linguísticas têm função de atenuação do imperativo, por exemplo: *Fale mais alto, por favor!* ou *Tenham a bondade de se sentarem e esperarem por favor.* É claro que também aqui o tom de voz é de suma importância, mas estas fórmulas podem literalmente transmitir sinais de gentileza e cortesia. Os alunos tentencialmente usam *por favor*, mas raramente mobilizam os outro enunciados com o mesmo significado. Parece normal este fenómeno entre os alunos de nível elementar porque os sujeitos ainda não têm acumulação abundante no léxico; por isso, é aconselhável o professor ajudar os alunos a acumular mais fórmulas deste tipo para tornar os enunciados mais ricos e diversificados.

4.2 Pré-sequências mitigadoras

Citação de condições para que o nosso pedido seja mais facilmente aceite, por exemplo, *Desculpa estar a incomodar-te, mas seria possível vires trabalhar na segunda feira?* Ou *Desculpa, mas podes emprestar-me uma caneta?* Muitas vezes, um enunciado encabeçado por d*esculpar* não se constitui uma desculpa genuína, não passa de ser uma estratégia mitigadora para aproximição ao outro, sabendo o outro que a sua face está preservada. Os alunos deste nível, ora cometem erros na flexão do verbo *desculpar (*dizem *desculpo*), porque não entendem a razão de selecção do imperativo quando se pede desculpa a alguém, ora omitem as justifcações consequentes ou subsituem a conjunção *mas* pela conjunção *e*. Na minha opinião, a ocorrência deste desvio é por causa de interferência negativa que a língua materna lhes traz, (porque, em chinês, usam uma locução 对不起, que não é um nome nem um verbo, é simplesmente uma palavra única com três caracteres.) Além da expressão *(1) desculpa,* há umas outras formas que se servem de pré-sequência mitigadora como *(2) obrigada por...mas...* ou *(3) Se não se importa...* etc.

4.3 Diminutivos

A fim de que os alunos de nível A2 percebam melhor os diminutivos como expressões corteses, salienta-se um dito correspondente aos mesmos fenómenos mas construídos de outra maneira na língua materna. O Português é uma língua rica em flexão morfológica, no entanto, na língua materna dos chineses não se encontra essa correspondência. Por exemplo, este enunciado, *(1) Está um pouquinho atrasado*, em português, através de alterar a última vogal da palavra *pouco*, e esta palavra recebe um sufixo *inho*, assim constrói-se o diminutivo, uma expressão bem mitigadora e que mantém a face negativa do destinatário. Em contrapartida, a expressão diminutiva em chinês é formada através da reduplicação do último carácter, pouco é 点 passando a ser 点点(quer dizer *pouquinho*). Fazendo um paralelismo entre as duas línguas é mais fácil os alunos entenderem. Além disso, pode-se dar mais exemplos para reforçar esta estratégia da cortesia nos alunos, como *(2) Vou pedir-lhe um favorzinho; (3) A continha por favor; (4) É só uma lembrançazinha; (4) Adeuzinho*. etc.

4.4 Eufemismo

A definição do Eufemismo é *um tipo de linguagem que substitui um termo, ou uma expressão rude, por outro mais suave e agradável, para que a pessoa não se ofenda. O eufemismo tem o objetivo de suavizar uma palavra ou expressão.* E para ajudar os alunos a perceber melhor, acho ideal aproveitar os exemplos do mesmo sentido semântico mas pragmaticamente diferente que formulam um contraste energético: *(1) O avô morreu ontem; (2) O avô faleceu ontem; (3) O avô deixou-nos ontem.* A frase (1) parece-nos muito fria e indiferente; em vez de usar o verbo *morrer*, o verbo *falecer* na frase (2) apresenta-se mais formal, regular e respeitoso, e a frase (3) é de grau máximo da cortesia, implicitamente transmite-nos um sentimento de tristeza, podemos sentir a relutância do locutor atrás do significado literal. Ademais, a linguagem é viva, sempre passa a evolução e muda-se ao longo

da história. É necessário apresentar termos mais usados mas não complicados para os alunos conhecerem melhor este fenómeno da cortesia.

4.5 Tempo/Modo Verbais

Os tempo/modo verbais, refere-se ao uso do **infinitivo, pretérito imperfeito do indicadivo, condicional e imperativo** para construir um enunciado. Nesta sessão, é aconselhável mostrar aos alunos uma série de enunciados que envolvem estratégias da cortesia, mas de graus dinstintos. *(1) Atenda o telefone; (2) Atende o telefone; (3) Quero que atenda o telefone; (4) Gostava que atendesse o telefone.* Podemos ver, indubitavelmente, nas primeiras duas frases, que o uso do imperativo pode ser interpretado como impor o interlocutor a cumprir uma ordem e limitar a sua liberdade; na frase (2), segundo o morfema da flexão verbal, podemos ver o locutor tratar o ouvinte por *você*; mesmo assim, não passa de ser um enunciado de grau baixo em termo da delicadeza. A frase (3), mobilizando o presente do indicadivo do verbo performativo *quero*, imprime directamente o motivo, ou seja, a ordem emitida pelo falante. Pelo contrário, a frase (4), comparando com as primeiras três frases, inicia-se com o verbo performativo *gostar* em tempo do imperfeito. O seu uso modal introduz um efeito pragamático de delicadeza, ausente quer do presente do indicativo quer do imperativo, e neste caso, perde o seu valor semântico do passado. Para os enunciados de menos graus de cortesia, não se significa o evitar do uso na comunicação, sendo uma parte da formação da competência comunicativa, cabendo aos professores consciencializar os alunos para serem capazes selecionar uma expressão mais correcta de acordo com o nível da formalidade do contexto, ou seja, adequarem o acto de fala às situações sociais em que se encontram.

4.6 Expressão indirecta

As expressões indirectas têm a função de mitigação da força ilocutória no acto directivo. Pode-se formular um pedido ou uma ordem sob

a forma duma **pergunta** ao intercolutor, que faz esse favor, deixando abertura para a sua resposta, por exemplo: *(1) Não acha abafado o quarto?* em vez de *Abra a janela.* A frase (1) não é uma pergunta genuína, o falante não espera por uma resposta como sim ou não, mas deseja que o ouvinte responda com accção física. Ou podemos ainda ultilizar outros meios indirectos para alcançar certos objectivos comunicativos, por exemplo, (2) *Não sei como fazer chegar estas fotocópias ao paulo,* em vez de via outras formas do pedido directo e transparente. Com este enunciado, a força ilocutória é sensivelmente diminuída, transmitindo igualmente uma vontade de pedir o favor ao interlocotor para trazer as fotocópias ao Paulo, mas tem mais possibilidades de ser aceite porque a face negativa do ouvinte está perservada.

Exercícios

Produção do Texto e Simulação do Contexto Social (Prática da Oralidade)

Com esta sessão, pretende-se dirigir os alunos a reflectir sobre os conhecimentos teóricos e pôr as expressões de delicadeza em prática. Quanto às actividades escritas, por exemplo, pode-se mandar os alunos produzirem uma carta com o contexto a seguir: *Enviar um email para o seu professor, esclarecendo as causas por não poder cumprir a promessa que tinham combinado.* Através de correcção dos desvios, ou modificação dos usos inadequados da expressão nos textos escritos, o professor pode identificar os termos em que os alunos ainda precisam de mais exercícios e ajudá-los a adapatarem-se e interiorizarem estes termos. Quanto às **actividades da oralidade,** sabemos que a sala de aula é um local relativamente simples e sem grandes variações, não pode reflectir as complexidades dos contextos que existem na sociedade. Mas, como os papéis sociais do professor e dos alunos são sempre instáveis, é ideal para os alunos treinar aquelas situações de interacção sem se preocuparem em sofrer

penalizações sociais pelos erros que cometem. O professor deve com mais cuidado preparar temas associados às práticas comunicativas nos contextos sociais, como na cantina, no banco, no autocarro, ou no hospital, e em torno dos temas, os alunos desenvolvem um discurso que envolve os termos de delicadeza. É desejável os alunos ficarem no centro das actividades orais para que tenham mais oportunidades e actuem livremente, daqui ser possivelmente importante gerar muitas ideias criativas e perguntas para o professor avaliar, cujas respostas permitem aperfeiçoar o ensino-aprendizagem do futuro.

5. Conclusão

A cortesia é um fenómeno de natureza social, cultural e universal, sendo indispensável na comunicação tanto da escrita como da oralidade. Mas as estratégias variam de caso a caso, uma expressão considerada delicada num país, será muito provável que não se aceite num outro; por tanto, é um tema que me atrai bastante. Como professora de língua portuguesa, tenho esta responsabilidade de promover todas as estratégias da cortesia nas aulas de PLE na China. Na minha opinião, esta questão deve ser abordada ao longo dos diversos níveis; de preferência deve começar o mais cedo possível. Isto não apenas atende às necessidades da criação da boa relação interpessoal, desenvolve a competência pragmática e comunicativa dos alunos, mas também atende à demanda da sociedade de crescente desafio. Para os alunos chineses de nível A2, é recomendável focalizar-se nas explicitações de fórmula de atenuação da força ilocutória, pré-sequências mitigadoras, diminutivo, eufemismo, tempo/modo verbais, e expressão indirecta. O professor pode aproveitar metodologias como apresentação da cultura e das expressões da cortesia da língua portuguesa, comparar os enunciados do mesmo sentido semântico mas pragmaticamente distintos, corrigir os exercícios gramaticais e fazer simulação dos contextos sociais para a prática efectiva da oralidade.

Por fim, tenho de admitir que, limitado pela quantidade da amostra, este estudo não pode reflectir todas as áreas problemáticas dos aprendentes chineses que ocorrem no processo do ensino-aprendizagem das estratégias da cortesia negativa. Por outro lado, os alunos-alvo também não podem representar genericamente a competência linguística de todos os aprendentes chineses deste nível A2. Mas, de qualquer modo, creio que este trabalho, permite-nos aprofundar os conhecimentos gramaticais e pragmáticos, colmata a lacuna da investigação das estratégias da cortesia da língua portuguesa na China, e sobretudo, apesar de ser modesto, poderá ser um pequeno contributo aos professores chineses de PLE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brown, P., LEVINSON, S. C., (1987), *Politeness-Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press;

Gonçalo Fernandes, (2010), *O princípio da cortesia em português europeu,* In Actes du XXV e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (Innsbruck, 3 – 8 septembre 2007), ed. Maria Iliescu, Heidi M. Siller-Runggaldier e Paul Danler, p39 - 48, Berlin, New York: De Gruyter;

He Ziran, Ran Yongping, (2006), *A Nova Introdução à Pragmática*, Peking University Press;

Isabel Hub, Emília Ribeiro Pedro, Inês Duarte e Carlos A. M. Gouveia, (1996), In FARIA, *Pragmática: Introdução à Linguística Geral e Portuguesa,* Lisboa, Editorial Caminho, p 409-412;

Marlene de Sousa, (2010), *A Cortesia Verbal nas Aulas de Português Língua Segundo/Língua Estrangeira (PL2/PLE)*, Faculdade de Letras, Universidade do Porto;

João Gomes da Silva Neto, Elaine Peixoto Araujo Gheysens, (2011), *A Cortesia Verbal no Ensino de Língua Portuguesa: Reflexões sobre a sequência didática,*

Departamento de Letras, Universidade Federal do Maranhão;

José Pinto de Lima, (2006), *O Essencial de Língua Portuguesa*, Pragmática linguística, Editorial, Caminho, SA, Lisboa, p 68-71.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, (2001) - Aprendizagem, ensino, avaliação, Porto, Edições ASA,

http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html

Reflexões em torno das expressões idiomáticas no ensino de PLE a falantes chineses

Wang Cheng Xu [*]

Resumo:

O presente trabalho pretende contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de Português Língua Estrangeira através da proposta de ensino das expressões idiomáticas na sala de aula. Além disso, considera-se que a língua materna desempenha um papel relevante no contexto do ensino e aprendizagem da língua estrangeira, por isso, neste trabalho, apresenta-se uma análise contrastiva entre a expressão idiomática portuguesa e o chéng yǔ chinês, procurando desta maneira reflectir as dificuldades encontradas na aprendizagem de expressões idiomáticas por parte de falantes chineses.

Palavras-chave: *Expressão idiomática, Chéng yǔ, Análise contrastiva, Ensino de português como língua estrangeira.*

Considerações iniciais

O presente artigo é fruto duma parte de dissertação[1] de mestrado,

[*] Wang Chengxu （王程序）, docente da Universidade de Beijing Jiaotong..

[1] Parte da minha dissertação intitulada *Ensino de português (PLE) a falantes de língua materna chinesa: as expressões idiomáticas*, defendida em 2013 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

onde se pretendeu propor as expressões idiomáticas no contexto do ensino do português como língua estrangeira (doravante referido como PLE) a falantes de língua materna chinesa, a fim de desenvolver a sua competência comunicativa.

Imaginem um aluno estrangeiro ao ouvir o desabafo do seu amigo português; pode não perceber a razão pela qual o seu amigo "está pelos cabelos" ou "com uma pulga atrás da orelha". O aluno conhece perfeitamente o sentido de cada palavra, mas, mesmo assim, não sabe do que se está a falar. De facto, o significado desse tipo de expressões não se explica através da soma dos significados das palavras constituintes.

A partir daí, vemos que o objetivo fundamental da aprendizagem duma língua estrangeira é a comunicação. Porém, ao nosso ver, no contexto do ensino duma língua estrangeira há que ter em considerações a existência duma língua materna. De facto, como se sabe, no processo da aprendizagem, o aprendente recorre conscientemente ou inconscientemente à sua língua materna.

De acordo com a nossa experiência, ao trabalhar com os alunos chineses, a inserção das expressões idiomáticas na sala de aula de PLE, normalmente estimula os alunos a comunicarem uns com os outros, seja por meio de perguntas quanto ao seu significado e uso da expressão idiomática, seja por compará-la com as expressos idiomáticas semelhantes na sua língua materna.

Por meio dessas justificativas, a pesquisa da dissertação estudou a fundo as expressões idiomáticas da língua portuguesa e os Chéng yǔ da língua chinesa, visando, assim, beneficiar os aprendentes de língua materna chinesa nos diferentes níveis da proficiência.

Considerações teóricas

As expressões idiomáticas, sendo muito usadas pelos falantes

nativos da língua portuguesa, encontram-se frequentemente na modalidade oral e escrita. Entretanto, o estudo deste tipo da fraseologia é um tema repleto de divergências e tem sido tratado duma forma marginal no âmbito do ensino de PLE; e, só a partir dos anos 90, surgiram, e ainda surgem cada vez mais publicações e trabalhos académicos. Durante a pesquisa, constatámos que as controvérsias existem principalmente na sua delimitação, designação e definição.

Para alguns autores, o termo "fraseologia" restringe-se às expressões idiomáticas (cf. Vilela, 1994; Rebelo, 2000) enquanto que outros definem a fraseologia como um campo mais amplo que não se limita apenas às expressões idiomáticas, mas também inclui os provérbios, as máximas e afins.

Segundo Klare (1986), por um lado, muitos investigadores compreendem o estudo da fraseologia como subdisciplina lexicológica pelo facto de que os fraseologismos (locuções fraseológicas, fraseolexemas, etc.) têm uma função denominativa e que também estão inseridas no léxico. Por outro lado, a partir da investigação soviética, alguns estudiosos consideram a fraseologia como disciplina linguística autónoma, cujo ponto de vista parte do facto de que os fraseologismos, contrariamente às palavras simples e compostas, envolvem muitas questões específicas que não estão suficientes estudadas no campo da lexicologia geral (cf. Klare, 1986). Entretanto, o mesmo autor ressalta, ainda, que as características comuns dos fraseologismos incidem no léxico.

No que diz respeito à divergência terminológica, não se encontra, também, um tratamento uniforme nas combinações em questão. Importa apresentarmos neste artigo alguns termos usados por diversos autores da língua portuguesa: Lapa (1945), pioneiro desta temática em Portugal, cita os exemplos como *perder a cabeça*, *dar na cabeça a alguém*, declarando que "chamamos portanto grupos **fraseológicos**, **idiomatismos**, **frases feitas** ou

locuções estereotipadas a esses conjuntos de palavras, em que os elementos andam mais ou menos intimamente ligados, para exprimirem determinada ideia" (1984: 78). Na gramática tradicional descritiva da língua portuguesa (Cunha, 1985), constata-se a designação "**idiotismo**". No *Dicionário de Expressões Correntes* (Orlando Neves, 1999), o qual serve como uma das fontes para a criação do *corpus*[1] da nossa pesquisa, atribui-se a designação "**frases feitas**" às combinações que aqui chamamos expressões idiomáticas. Vilela (2002), tendo em conta as várias designações dessas combinações, opta por usar "**fraseologia/fraseologismos/frasemas**. " Ranchhod (2003) concentra-se na noção da fixação, classificando os exemplos *esticar o pernil*, *bater as botas* como "**frases fixas**". No entanto, verificamos que no grupo de "frases fixas", definido por Ranchhod, existem as expressões que estão fora da questão, ou seja, que não estão consideradas como idiomáticas.

Considerando a natureza deste conjunto de palavras em questão, optámos, na nossa pesquisa, por designá-lo "**expressão idiomática**[2]". Para nós, as expressões idiomáticas são unidades lexicais e são devidamente tratadas à luz do estudo da fraseologia.

Além de haver controvérsia na sua delimitação e designação genérica, a sua definição tem sido considerado ambígua.

No *Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa* (1965), encontram-se as chamadas "expressões idiomáticas", definidas como "expressões próprias, peculiares a determinada língua. São

---

1 Para realizar as propostas do nosso trabalho, optámos por construir um inventário das EIs a serem ensinadas aos alunos da língua materna chinesa. Assim fizemos um levantamento em vários dicionários e trabalhos académicos das EIs, estabelecendo um corpus (com 150 EIs) para ser aplicado na sala de aula.

2 Termo usado por Biderman (1978), Tagnin (1989), Guilhermina Jorge (1997), Xatara (1998), Ortiz Álvarez (1998).

construções sintácticas que revelam o cunho característico do idioma." (Bueno, 1965: 1842) No *Dicionário de Linguística* (1973), o termo "expressão idiomática" aparece definido como "qualquer forma gramatical cujo sentido não pode ser deduzido de sua estrutura em morfemas e que não entra na constituição de uma forma mais ampla: o port. *Como vai?*, e o ingl. *How do you do?* são expressões idiomáticas" (Jean Dubois, 1973: 330).

Afinal, o que é a expressão idiomática? Quais as características que nos levam a distinguir a expressão idiomática das outras combinações linguísticas? O objetivo da nossa pesquisa era encontrar uma definição mais precisa e adequada, a fim de evitar uma possível confusão produzida por essas controvérsias.

Portanto, com base no estudo dos diferentes teóricos, considerámos a definição da Xatara (1998) a mais pertinente e adequada ao nosso trabalho. Esta autora, tomando por base as teorias lexicológicas de Biderman (1978), Chafe (1979), Gross (1982), Ruwet (1983), Tagnin (1988), Lodovici (1989), propôs a seguinte definição: "**expressão idiomática é uma lexia complexa, indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural**". O estudo de Xatara delimita os principais elementos caracterizadores das EIs, os quais são: a **indecomponibilidade**, a **conotação** e a **cristalização**.

Em termos de sentido indecomponível, a autora verifica que as expressões idiomáticas constituem uma combinatória fechada e apresentam raras possibilidades de substituição por associação paradigmática. (cf. Xatara, 1998: 149) Isto é, as expressões idiomáticas permitem pouca ou nenhuma alteração na forma. Eis alguns exemplos: *Dar com o nariz na porta* constitui uma expressão idiomática, mas *dar na porta com o nariz* não, pois a ordem da ocorrência dos elementos será sempre a mesma. Apesar disso, em termos semânticos, também não se permite a substituição de uns elementos por outros. Como, por exemplo, dizemos *bater as botas* para

expressar o sentido de *morrer*, mas não se diz *bater os sapatos*.

Em relação à conotação, segundo autora, para que uma expressão possa ser considerada idiomática, os seus componentes não podem ser "dissociados significando uma outra coisa, ou seja, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos significados individuais de seus elementos" (Xatara, 1998: 150). Assim, trata-se dum tipo de paráfrase sobretudo metafórica. Se olharmos para a expressão idiomática *passar as passas do Alga*rve (que significa um grande sofrimento), verifica-se que nenhum dos seus componentes tem o sentido directamente ou indirectamente ligado ao sofrimento ou dificuldade. Apenas com a sua origem e a explicação histórica é que percebemos que "as passas" são usadas metaforicamente em lugar das palavras "sofrimento" ou "dificuldade". Tal como a autora afirma,

> *"Uma EI, portanto, é duplamente arbitrária: arbitrária porque, igualmente como ocorre com qualquer outro signo, a relação entre seu significado e seu significante não é motivada naturalmente, e arbitrária uma segunda vez porque a relação entre os signos que a compõem não é motivada linguisticamente, o que ocorre com as palavras compostas."* (ibid.)

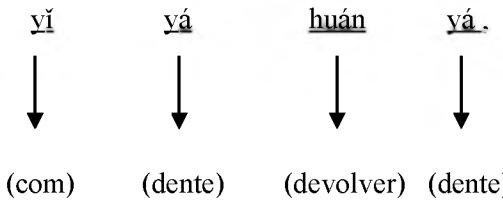
É nesse aspecto que podemos compreender a razão pela qual as expressões idiomáticas são consideradas como uma categoria extraordinária duma língua. A autora ressalta, ainda, que essa metáfora não está associada constantemente à linguagem literária, mas está ao nível da linguagem quotidiana.

No que diz respeito à cristalização, Xatara lembra que, para que uma expressão seja idiomática, não basta que seja apenas indecomponível e metafórica, porém, é necessário que haja frequência de seu emprego pela comunidade dos falantes. Por outras palavras, é preciso que tenha um uso frequente por um número significativo de pessoas, pois, são os próprios

falantes que participam no processo de lexicalização. Também é nessa perspectiva que muitos estudiosos salientam o valor linguístico sociocultural do ensino e aprendizagem das expressões idiomáticas.

Quanto ao outro foco do estudo, o cheng yǔ, um tipo de fraseologismo chinês, destacamos neste artigo apenas a teoria de Sun, W. Z. (1989), cuja sua obra é considerada como o manual mais sistemático e científico para estudar a fraseologia chinesa. Segundo o autor, o **chéng yǔ** é um tipo de combinação **lexical complexa** de **estrutura sucinta e concisa** e de **uso idiomático**, mostrando características de **cristalização**, de **linguagem formal**, de **convencionalidade** e do estilo da **prosa ritmada**. (Sun, W.Z., 1989, tradução minha)

Para mostrar o funcionamento da língua chinesa, damos aqui um exemplo de chéng yǔ:



que é composto por quatro caracteres e que significa " olho por olho, dente por dente".

Importa salientar a complexidade da temática em questão. Por um lado, o estudo da fraseologia chinesa é um domínio muito complexo. No entanto, é uma área quase inexplorada em outras línguas. Pois, na área do estudo contrastivo das fraseologias chinesas e portuguesas, em português, apenas temos conhecimento do trabalho de Rebelo (2000). Apesar disso, durante a nossa pesquisa, verificámos que uma das problemáticas no estudo da fraseologia chinesa consiste na sua denominação em outras línguas.

King Brain (1989) argumenta que,

> *"the term chengyu is often translated into English as 'idiom'. However this rendering is too vague and imprecise. Whereas in English we can find idiomatic expressions varying from those consisting of phrasal verbs, such as "chicken out", "buzz off", "fuck off", etc., to those composed of longer phrases, like "get your finger out", "at the end of one's tether", etc., the situation is not the same in Chinese for chengyu. The chengyu, on the contrary, is almost always restricted to a four character expression. "*

No trabalho de Rebelo (2000), a designação do termo "chéng yǔ", em português, também é confusa, uma vez que este termo é designado por dois nomes num só trabalho, tais como "idiomatismo" (cf. Rebelo, 2000: 12) e "fraseologia" (cf. Rebelo, 2000: 18). No entanto, através duma análise contrastiva, observámos que os chamados de chéng yǔ, em chinês, e as expressões idiomáticas portuguesas **não são conceitos equivalentes e não se pode substituir um por outro, embora representem alguns traços característicos semelhantes.** Queremos ressaltar ainda que ao designar este tipo de fraseologismo chinês, no nosso trabalho, propomos a estratégia de não traduzir, isto é, deixar o seu nome em pinyin (fonética) para qualquer outra língua, para assim evitar a possível ambiguidade causada pela divergência terminológica.

No quadro seguinte, sintetizámos a conclusão da análise contrastiva entre expressão idiomática e chéng yǔ.

(CY = chéng yǔ, EI = expressão idiomática)

Aspectos de comparação	**Semelhanças**	**Diferenças**
Delimitação restrita	Lexical complexa, fraseologismo	– –

Estrutura sintáctica	Fixação da ordem das palavras	CY (maioria): composto por quatro caracteres estilo de prosa ritmada
Semântica	Idiomaticidade, metaforicidade, cristalização	– –
Elementos constituintes	Animais, corpos humanos, números etc.	– –
Origem/Identificação	Herança de culturas	CY: literatura clássica chinesa EI (maioria): linguagem oral
Uso	Escrita e oralidade	CY: expressões formais, leva em consideração o registo

Sendo que ambos são unidades lexicais complexas que pertencem ao grupo da fraseologia. Em termos da estrutura sintáctica, além de mostrar uma característica semelhante, a fixidez, o chéng yǔǔmostra ainda uma característica muito rara que não encontra qualquer equivalência em português, pois mais de 95% de cheng yǔ são compostos por quatro caracteres, que lhe permitem o paralelismo tanto em alteração quanto em rima. Em relação ao nível semântico, ambos revelam o valor metafórico elevado e o seu significado não pode ser traduzido palavra por palavra. Encontram-se também as semelhanças nos seus elementos constituintes, pois muitas expressões idiomáticas e chéng yǔ têm palavras que representam animais, corpos humanos, números etc. Em termos da sua origem, ambos são heranças culturais, mas os chéng yǔǔvem da literatura clássica chinesa são expressões formais; quanto ao uso, leva em consideração o registo. Em português, é quase impossível identificar a

origem de todas as expressões idiomáticas; de facto a maioria delas tem a sua origem na linguagem oral. Resumindo, são essas observações que nos ajudam a reflectir sobre a prática do ensino da expressão idiomática a falantes chineses.

Considerações Práticas

As observações referidas na seção anterior permitem-nos obter informações fundamentais que servem como enquadramento teórico da nossa pesquisa, enquanto o inquérito por questionário[1] nos orienta para o caminho da prática. No processo da pesquisa, aplicámos um questionário preliminar a dois alunos chineses para fazer um pré-teste. Através dos dados colectados do pré-teste, afinámos o questionário para ser aplicado ao nosso público-alvo. Focalizamos neste artigo apenas a parte referente aos resultados, o que é o mais fundamental para podermos chegar a uma conclusão.

Conforme o gráfico 1, o nosso público-alvo tem uma idade compreendida entre os 18 e 24 anos, sendo que uma grande percentagem é de sexo feminino. Pretendemos aplicar o questionário a alunos de diferentes níveis, portanto, temos aqui os alunos do nível A1+[2] até ao C2⁻[3].

---

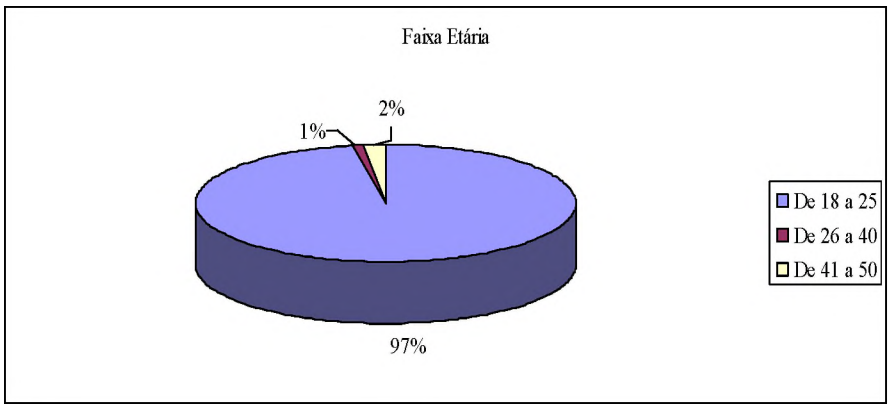
1 Veja no anexo. O questionário aplicado aos alunos inclui duas partes. A primeira parte contém perguntas de escolha múltipla, e a segunda propõe 5 exercícios com base em expressões idiomáticas. Os nossos inquiridos são alunos chineses de cinco instituições de ensino superior. A aplicação decorreu durante fevereiro e março de 2012.

2 De acordo com os descritores apresentados no QECR (2001: 49), considerando que, embora este grupo de alunos estude o português há poucos meses e está no nível de iniciação, a sua competência linguística é superior ao nível A1 e menor que A2, por isso neste caso usamos a designação "falante A1+".

3 De acordo com os descritores apresentados no QECR (2001: 49), considerando que, embora o desenvolvimento linguístico deste grupo dos alunos seja correspondente ao nível C2, em termos da competência sociocultural é

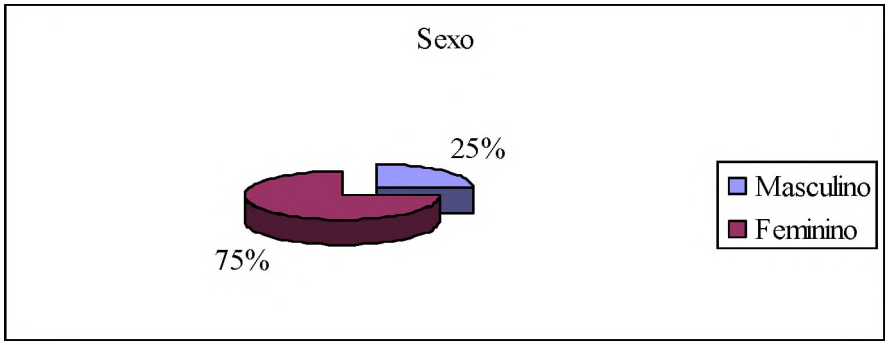
Gráfico 1: Perfil dos alunos inquiridos

1. 1 Faixa etária

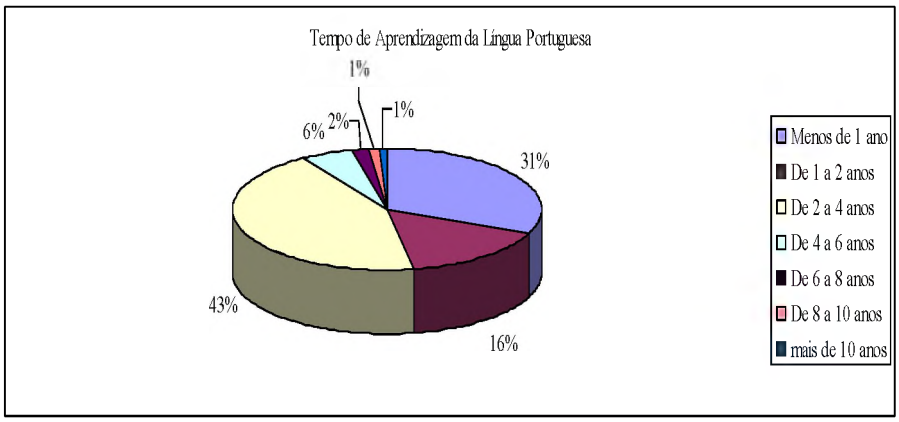


1.2 Sexo

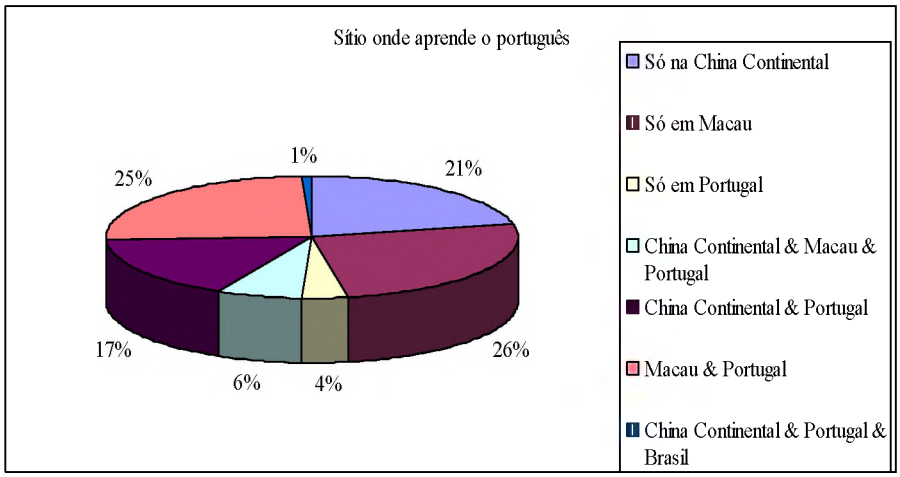
oscilante ou menos conseguido o nível de mestria. Neste sentido, utilizamos no nosso trabalho a designação "falante C2-".



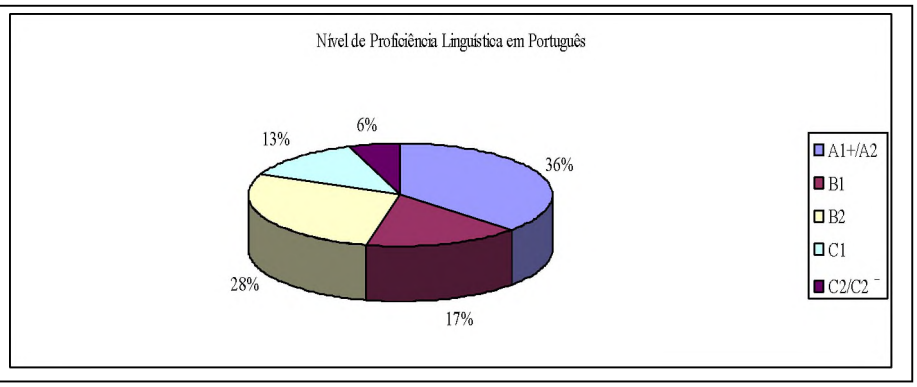
1.3 Tempo de aprendizagem da língua portuguesa



1.4 Sítio onde aprendem o português



1.5 Nível de proficiência linguística em português

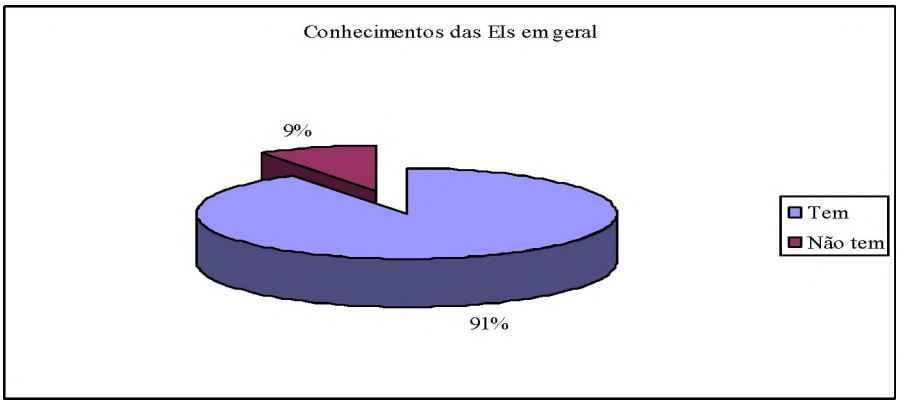


Conforme o Gráfico 2, a maioria dos alunos têm um conhecimento genérico sobre as expressões idiomáticas. Verifica-se que a "aula de português" é a fonte mais dominante onde os alunos entram em contacto com as expressões idiomáticas. Entretanto, preocupamo-nos em saber se os

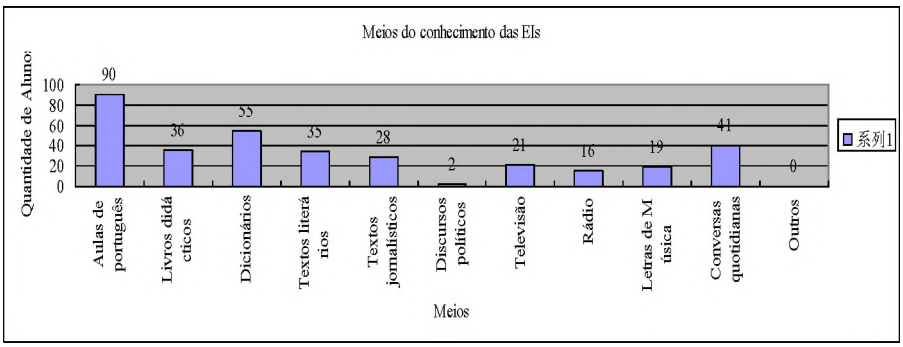
alunos conseguem compreender e usar as expressões idiomáticas. A totalidade dos alunos diz ter dificuldades na compreensão das expressões idiomáticas. Além disso, os alunos não costumam usá-las no dia-a-dia. Quanto à sua atitude relativamente à aprendizagem das expressões idiomáticas, os resultados satisfizeram as nossas expectativas, pelo facto de a maioria dos alunos ter vontade de aprender as expressões idiomáticas. Além dos motivos apresentados neste gráfico, há cinco alunos que apontam que se sentem estimulados quando conseguem arranjar as expressões chinesas equivalentes às expressões idiomáticas portuguesas. Neste sentido, observamos que o método de comparação e de tradução são meios importantes para o ensino das expressões idiomáticas. Quando perguntamos porque é que não gostam de aprender as expressões idiomáticas, pois 6% alunos tem uma atitude negativa, verificamos que as dificuldades na compreensão, na memorização e no uso das expressões idiomáticas contraem a sua vontade.

Gráfico 2: Conhecimentos genéricos sobre as EIs

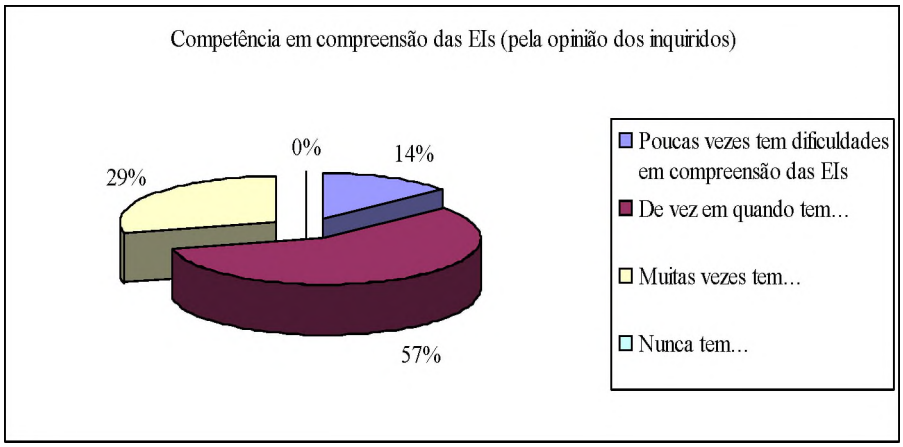
2.1 Conhecimentos das EIs em geral



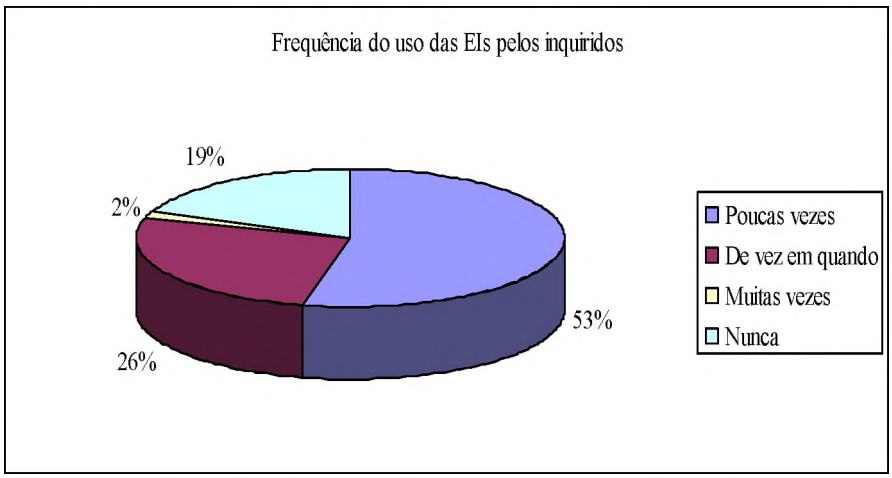
2.2 Meios de conhecimento das EIs



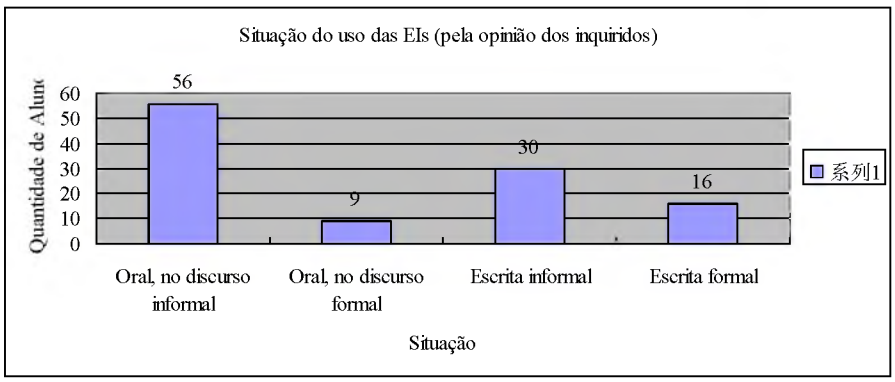
2.3 Competência em compreensão das EIs (pela opinião dos inquiridos)



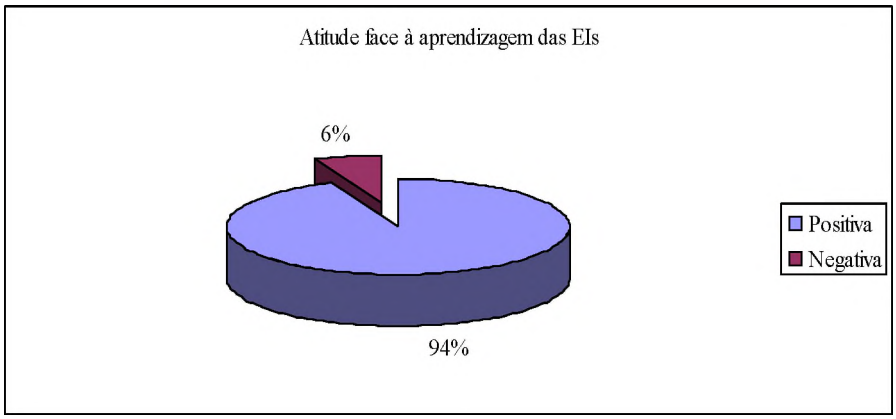
2.4 Frequência do uso das EIs pelos inquiridos



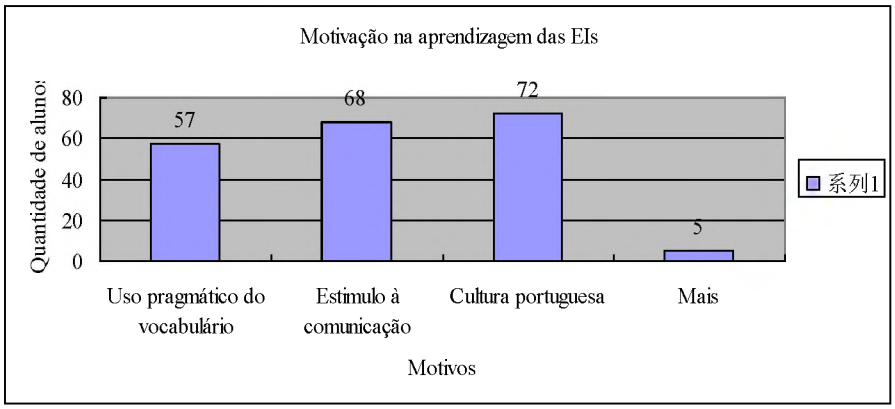
2.5 Situação do uso das EIs (pela opinião dos inquiridos)



2.6 Atitude face à aprendizagem das EIs



2.7 Motivação na aprendizagem das EIs



Os cinco exercícios apresentados na segunda parte do questionário são recomendados para os alunos dos diferentes níveis da proficiência, procurando de certa maneira desenvolver a sua competência comunicativa. Os resultados destes exercícios permitem-nos observar e estudar as práticas dos alunos e confrontar com as suas dificuldades, dúvidas e problemas

actuais. Quanto ao ensino da expressão idiomática, sintetizámos as seguintes considerações metodológicas:

1. Introduzir a definição da expressão idiomática tão concisa quanto possível;

2. Comparar as expressões idiomáticas com os fraseologismos chineses para facilitar uma aprendizagem intercultural;

3. Sempre que possível, introduzir as expressões idiomáticas com exemplos contextualizados;

4. Ensinar as expressões idiomáticas com exercícios adequados para desenvolver a competência comunicativa;

5. Seleccionar as expressões idiomáticas adequadas a serem ensinadas aos alunos nos diferentes níveis de proficiência.

Considerações finais

Durante a nossa pesquisa, ficámos sempre com a sensação de que os fraseologismos quer da língua portuguesa, quer da língua chinesa, são um bicho de sete cabeças. Um dos grandes desafios que enfrentamos tem a ver com as próprias dificuldades encontradas no estudo deste tema. No que diz respeito à fraseologia portuguesa, constatámos que várias divergências e controvérsias têm dificultado o desenvolvimento desta área. Neste sentido, Guilhermina Jorge (2005) declara que,

> *"a língua portuguesa dispõe de alguns trabalhos pontuais sobre a fraseologia mas a investigação nesta área da linguagem não tem acompanhado o desenvolvimento de outras línguas como o espanhol, o francês e o inglês. [...] pelo facto da investigação científica em Portugal não acompanhar, a par e passo, nesta área, a evolução e a produção de trabalhos para outras línguas tem*

dificultado, de certo modo, a coerência do trabalho lexicográfico."[1] *(Guilhermina Jorge, 2005:119)*

No que diz respeito ao ensino de PLE a falantes de língua materna chinesa, o estudo das expressões idiomáticas é um tema bastante inexplorado e marginal, pois apenas tenho conhecimento do trabalho de Rebelo (2000). Além disso, a elaboração de dicionário bilingue português-chinês de expressões idiomáticas também carece de actualização. O primeiro dicionário[2] português-chinês que trata especificamente esta matéria foi editado pelo Governo de Macau em 1962 e republicado em 1998. Importa referir ainda que, este dicionário visa atender a necessidade dos falantes cantoneses. Assim, vemos que a urgência de elaborar um dicionário bilingue de expressões idiomáticas mostra-se actual e relevante.

Além disso, vemos que há até hoje um grande debate em torno dos métodos do ensino de PLE nas universidades chinesas. Por diversas razões, o método de tradução-gramática tem sido o método dominante para a maioria dos professores de português língua não materna.

Por fim, gostaríamos de salientar que, a nossa pesquisa, sendo apenas uma gota de água no oceano, não pretende ser exaustiva, mas pretende dar possíveis propostas para alcançar aquele horizonte que certamente todos perseguimos, isto é, aperfeiçoar o ensino de PLE na China.

---

1 O artigo *Périplo pola fraseoloxía portuguesa: abordaxe lexicográfica* foi publicado apenas em galego, traduzido por Cristina Veiga Novoa. Citamos aqui a versão portuguesa dada pela própria autora.

2 Ngan. A. A. (1962). Concordância Sino-portuguesa de provérbios e frases idiomáticas. Macau: Associação de Educação de Adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biderman, M.T.C. (1978). *Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. Exemplo fotocopiado pela Biblioteca universitária de lingüística e língua portuguesa.

Bueno, F.S. (1965). *Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa*. Vol. 4. São Paulo: Edição Saraiva.

Cunha, C. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.

Guilhermina Jorge. (1997). *Dar à língua: da comunicação às expressões idiomáticas*. Lisboa: Edições Cosmos e Autoras.

Guilhermina Jorge. (2005). *Périplo pola fraseoloxía portuguesa: abordaxe lexicográfica*. In: *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, No. 7, P. 119-113. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Jean Dubois. (coord. Orig.). Blikstein Izidoro (coord. da tradução). (1973). *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Editora Cultrix.

King, B. (1989). *The conceptual structure of emotional experience in Chinese*. Unpublished Dissertation, Ohio State University.

Klare, J. (1986). *Lexicologia e fraseologia no português moderno*. In: *Revista de Filologia Românica*, No. 4, P. 355-360. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

Lapa, R. (1945). *Estilística da Língua Portuguesa*. Lisboa: Seara nova.

Ngan, A. A. et. al. (1998). *Concordância Sino-Portuguesa de Provérbios e Frases Idiomáticas*. Macau: Associação de Educação de Adultos.

Neves, O. (1999). *Dicionário de Expressões Correntes*. Lisboa: Notícias editorial.

Ortiz Álvarez, M.L. (1998). *Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura*. In: Feytor Pinto, P & Júdice, N. (coordenador). *Para acabar de vez com Tordesilhas*, P. 101-117. Lisboa: Edições Colibri.

Ranchhod, E.M. (2003). *O lugar das expressões 'fixas' na gramática do português*. Disponível em http://label.ist.utl.pt/~label.daemon/publications/docs/LEFnGP.pdf Consultada em 2012-01-30

Rebelo, L.M.T. (2000). *Fraseologias em português e chinês: uma abordagem contrastiva*. Macau: Centro de publicações, Universidade de Macau.

Tagnin, S.E.O (1989). *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática.

Vilela, M. (1994). *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vilela, M. (2002). *As expressões idiomáticas na língua e no discurso*. In: *Actas do Encontro comemorativo dos 25 anos*, P. 159-189.

Xatara, C.M. (1998). *O campo minado das expressões idiomáticas*. In: *Alfa, São Paulo*, 42 (n.esp.), P. 147-159

Anexo

Questionário

Com este questionário pretende-se recolher as informações sobre os conhecimentos das **expressões idiomáticas portuguesas** dos **alunos da língua materna chinesa**. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (PLE/PL2) da Universidade de Lisboa, para que seja possível produzir dados úteis para a tese respectiva.

A segunda parte deste questionário contém exercícios que envolvem as expressões idiomáticas, por isso leva um pouco de tempo para responder a esta parte. Agradecemos a sua paciência.

Para facilitar a sua leitura, colocámos a tradução chinesa para os termos considerados difíceis para os alunos do nível mais básico. Se ainda houver palavras desconhecidas, poderá pedir a explicação ao professor na sala de aula. Entretanto, a fim de recolher os dados válidos, **será proibido a**

utilização do dicionário bilingue (dicionário português/chinês ou vice-versa) para a consulta das expressões idiomáticas.

Os seus dados de identificação são rigorosamente protegidos. Por favor responda com sinceridade.

Muito obrigado pela colaboração e pela paciência!

本问卷是里斯本大学葡萄牙语言与文化（对外葡语）专业硕士论文的一部分，旨在调查母语为中文的学生对葡萄牙习语的了解情况。

该问卷的第二部分含有与习语相关的几道练习题，因此会稍稍占用您的一些时间，在此我们特别感谢您的耐心。

为了便于初年级学生的阅读，我们对个别有难度的葡语单词加注了中文翻译。如果仍然有不认识的词汇，可向任课老师请求解释个别单词的意思。但为了收集有效信息，我们特此强调：请勿使用双语词典（即葡汉/汉葡词典）来查询习语词条。

您所填写的内容我们仅作为研究，且绝对保密。因此，请按照真实情况填写。

感谢您的合作与耐心！

I. Dados do aluno（学生信息）

Nome do aluno:（姓名）_____

1. Idade (年龄)

Menos de 18 anos (18 岁以下)	De 18 a 25 (18 至 25 岁)	De 26 a 40 (26 至 40 岁)	De 41 a 50 (41 至 50 岁)	Mais de 50 anos (50 岁以上)

2. Género （性别）

Masculino (男性)	Feminino (女性)

3. Aprende o português há quanto tempo? 您学习葡语多长时间了？

Meses（月）

4. Em que sítio aprende o português? (Escolha múltipla) 您在哪里进行的葡语学习?（可多选）

□China continental (中国大陆) □Portugal （葡萄牙） □Macau（澳门）
□Outro（其它）

5. Auto-avaliação do nível de proficiência linguística em português 请自我评价一下您目前的葡语语言能力*

Compreensão （理解能力）		Conversação （会话能力）	Escrita （书写能力）
Oral （口头理解）	Leitura（阅读理解）		
□A1 □A2 □B1 □B2 □C1 □C2	□A1 □A2 □B1 □B2 □C1 □C2	□A1 □A2 □B1 □B2 □C1 □C2	□A1 □A2 □B1 □B2 □C1 □C2

*A1 入门级、A2 初级、B1 中级、B2 中高级、C1 高级、C2 精通级

6. Usa o português fora da sala de aula? 您在课堂外使用葡语么？

□ Sim, frequentemente （是，经常） □ Sim, poucas vezes （是，偶尔）

☐ Não, nunca （不，从不）

7. Se respondeu "sim" para a pergunta anterior, neste caso, com que tipo de falante comunica em português? (escolha múltipla) 如果前一题的答案为"是"，请回答本题：您和哪一类人使用葡语交流？(可多选)

☐ Professor de português（葡语老师） ☐ Colegas da turma（班上同学）

☐ Falantes nativos de português（葡语为母语的人士）

8. Já alguma vez ouviu falar das expressões idiomáticas portuguesas?您曾经听说过"葡萄牙习语"么？

☐ Sim（是的） ☐ Não（没有）

9. Se respondeu "sim" para a pergunta anterior, neste caso, por quais meios conhece as expressões idiomáticas? 如果前一题的答案为"是"，请回答本题：您是从哪些途径了解到葡语习语的？

☐ aulas de português（葡语课） ☐ livros didácticos（教科书）

☐ Dicionários（词典） ☐ Textos literários（文学作品）

☐ Textos jornalísticos（报刊杂志） ☐ Discursos políticos（政治演说）

☐ Televisão（电视） ☐Rádio（广播） ☐ Letras de Música（歌词）

☐ Conversas quotidianas（日常对话） ☐Outras（其它）

10. Já alguma vez aprendeu as expressões idiomáticas na sala de aula?您曾经在课堂上学习过葡语习语么？

☐ Sim（是的） ☐ Não（没有）

11. Se respondeu "sim" para a pergunta anterior, neste caso, como acha as aulas que envolvem as expressões idiomáticas?如果前一题的答案为"是"，请回答本题：您对在课堂上学习习语的看法？

□acho divertido（我认为有趣） □não gosto （我不喜欢）

12. Já alguma vez teve problemas para compreender as expressões idiomáticas?您在理解习语的时候曾经遇到过困难么？

□Sim, mas poucas vezes（是的，但很少有困难）

□Sim, de vez em quando（是的，有时候有困难）

□Sim, muitas vezes（是的，经常有困难） □Não, nunca（不，从来没有）

13. Já alguma vez usou as expressões idiomáticas quando fala ou escreve em português?在您曾经使用过习语来说或者写葡语么？

□Sim, mas poucas vezes（是的，但很少用）

□Sim, de vez em quando（是的，有时候用）

□Sim, muitas vezes（是的，经常用） □Não, nunca（不，从来没用过）

14. Se respondeu "sim" para a pergunta anterior, neste caso, qual é a situação do uso das expressões idiomáticas? 如果前一题的答案为"是"，请回答本题：您是在哪种情况下使用习语的？

□ Oral, no discurso informal（非正式口头用语中）

□ Oral, no discurso formal（正式口头用语中）

□ Escrita informal （非正式书面用语中） □Escrita formal（正式书面用语中）

15. Tem vontade de aprender as expressões idiomáticas?您有学习葡语习语的愿望么？

□Sim（有） □Não（没有）

16. Se respondeu "não" para a pergunta anterior, por favor escreva as suas razões:如果前一题的答案为"没有"，请您回答不愿意学习葡语习语的原因：

Entretanto se respondeu "sim", escolha os seus motivos:如果答案为"是"，请选择您愿意学习葡语习语的原因：

□Ajuda-me a perceber o uso real do vocabulário.能帮助我了解到词汇的实际使用方法。

□Pode animar a comunicação com os falantes nativos.在我与葡语母语者的交际过程中可起到促进的作用。

□Dá-me mais oportunidade de conhecer a cultura portuguesa.给予我更多机会来了解葡萄牙的文化。

□Mais（更多其它原因）

II. Exercícios 练习题*

*Os exercícios 2, 3 , 4 ,5 são recomendados para os alunos do nível B2, C1 e C2 e são facultativos para os restantes.第 2,3,4,5 题是语言能力为 B2，C1 和 C2 的学生的必做题，其余学生可选做。

1. Leia as expressões idiomáticas abaixo e pense se existem expressões iguais ou semelhantes na sua linga materna. Se existirem, escreva os seus

equivalentes em chinês. 阅读下列习语，想一想在中文里是否有相同或类似的表达方式，如果有，请将它们写出来。

Expressões idiomáticas em português 葡语习语	Os seus equivalentes em chinês 中文的对应表达方式
vender gato por lebre (兔子)	
ser ovelha(绵羊) negra	
procurar uma agulha（针） num palheiro (草堆)	
bater na mesma tecla (琴键)	
entrar pela porta do cavalo (马)	
perder a cabeça	
olho por olho, dente por dente	
deitar (给) pérolas (珍珠) a porcos (猪)	
mudar da água para o vinho (酒)	
roupa suja(脏) lava-se em casa	

2. De acordo com a sua definição, relacione as expressões idiomáticas da coluna esquerda com os substantivos da coluna da direita: 按左框中习语的定义寻找右框中的相应名词形式。

Expressão idiomática 习语	Substantivo 名词形式
A. amigo da onça (豹) (pessoa que não merece	insucesso

confiança)	
B. ir por água abaixo (não dar certo, falhar)	irritabilidade
C. ferver (沸腾) em pouca água (chatear-se com facilidade)	falsidade
D. ser unha (指甲) com carne (quando duas pessoas são inseparáveis e se entendem muito bem)	confusão
E.trocar alhos(大 蒜) por bugalhos(橡树果实) (tomar uma coisa por outra)	intimidade

3. Transcreva as frases abaixo, usando as expressões idiomáticas da coluna.
使用方框中的习语重写下列句子。

viver como o cão e o gato; tirar o cavalo da chuva; falar pelos cotovelos (胳膊肘); *dar com a língua nos dentes; ficar com a pulga* (跳蚤) *atrás da orelha.*

a) Eu já te disse que ela não consegue guardar segredo.

Eu já te disse que ela ia _____

b) Nem pensar, não vou comprar mais nada por ti!

Podes_____, não vou comprar mais nada por ti!

c) Ele é muito falador, já ouvi essa mesma história pelo menos 100 vezes!

Ele _____, já ouvi essa mesma história pelo menos 100 vezes!

d) Acho que ele não contou toda a verdade, por isso agora desconfio (不信任) dele.

Acho que ele não contou toda a verdade, por isso agora com ele. _____

e) Eles são inimigos.

Eles _____

4. Explica o significado das expressões idiomáticas sublinhadas nas frases abaixo a partir da sua contextualização. Neste item, caso não conseguir responder em português por falta dos vocabulários, poderá responder em chinês. 根据语境写出句中划线习语的意思。若因词汇量不足无法使用葡语填写，可用中文回答。

a) "Lisboa, 13 jun (Lusa) -- Eusébio, antiga glória do futebol português, espera que na terça feira a selecção nacional entre com o pé direito no Mundial2010, na África do Sul, e faça um bom jogo frente à Costa do Marfim…"

Entrar com o pé direito significa _____

b) A crise económica mundial deixou todo mundo em retenção de custos. Cada dia vemos mais e mais famílias estão a passar as passas (葡萄干) no Algarve, e mais empresas que nos acompanham há muito anos, agora com a corda（绳子） ao pescoço（脖子） e correm risco de fechar.

passar as passas no Algarve significa _____

com a corda ao pescoço significa _____

c) Por fim, o senhor deputado (议员) João Carlos acertou (击中) em cheio quando disse que o Governo tinha trabalhado mal na questão do Orçamento de Estado (国家预算).

Acertar em cheio significa _____

d) Esteve Jobs bateu as botas logo depois do lançamento do novo iphone.

Bater as botas significa _____

e) Quando está sobrecarregado por problemas, falhas humanas e técnicas, acontecimentos políticos ou económicos inesperados, deve pegar o touro(公牛) pelos cornos(牛角). Não existe a fuga, o melhor jeito de escapar da dificuldade é solucioná-la.

Pegar o touro à unha significa _____

5. Escreve um texto com o título "Foi por um triz*…", e este texto tem que conter pelo menos 3 expressões idiomáticas (não inclui o título) que já conheceu. (até 100 palavras). 以"Foi por um triz…"为题写一篇小作文，该作文至少包括其它三个你认识的葡语习语。（100 字以内）

**A expressão idiomática "por um triz" significa "quase/milagrosamente"* 该习语意为"差一点儿就…/千钧一发之际"

Reflexões sobre o Ensino da Gramática da Língua Portuguesa aos Aprendentes Chineses

Gu Wenjun*

Resumo:

O presente trabalho tem como objectivo realizar uma breve análise sobre os aspectos relacionados com o ensino da gramática da língua portuguesa aos aprendentes chineses e tentar, com base nisso, fazer algumas propostas de melhoramento no mesmo âmbito. Pretende-se abordar as seguintes questões: 1. Atitudes quanto ao ensino da gramática de LE. 2. Realidades sobre o ensino da gramática do português aos estudantes chineses. 3. Considerações e propostas de estratégicas para os métodos de ensinar a gramática do português aos aprendentes chineses.

Palavras-chave: *língua portuguesa, ensino, gramática, alunos chineses*

1. Introdução

A gramática tem sido sempre um dos aspectos mais importantes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira para os aprendentes de etnia chinesa. No que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa, esta não só desempenha um papel fundamental, como é também

* Gu Wenjun （古雯鋆）, docente da Universidade de Estudos Internacionais de Shanhai.

um passo difícil, tanto para os aprendentes como para os ensinantes.

Por várias vezes os alunos expressam o seu desagrado pela dificuldade em dominar a gramática da língua portuguesa, considerando-a complicada e dessinteressante, mesmo que já tenham sido feitos muitos esforços por eles mesmos, assim como pelos professores. É de frisar a frequente preocupação dos professores com a situação dos alunos, com as lacunas que se encontram entre o que se ensina, o que os alunos conseguem não só compreender mas também utilizar correctamente, e o que se usa na vida quotidiana no mundo lusófono. Sente-se cada vez mais a necessidade de re-pensar o ensino da gramática, de examinar os obstáculos que, de vez em quando, impedem a obtenção de um resultado satisfatório no ensino/aprendizagem da gramática e de mudar a situação actual. Foi com essas considerações que se iniciou a elaboração do presente trabalho.

Pretende-se pois realizar com este trabalho, uma breve análise sobre a actualidade do ensino/aprendizagem da gramática da língua portuguesa aos aprendentes chineses; tentar descobrir e discutir, através da perspectiva do docente, os problemas existentes no ensino/aprendizagem e, quando possível, procurar tácticas que possam facilitar ou melhorar tanto o estudo como a aprendizagem da gramática portuguesa. Serão abordadas neste trabalho as seguintes questões:

Primeiro, ideias sobre a gramática e o ensino da gramática de uma língua estrangeira. Exploraremos as acepções do termo *gramática*, o valor de estudar a gramática para a aquisição de uma língua estrangeira, assim como as teorias quanto ao ensino da mesma, ou melhor, tentaremos responder, como docentes: o que é "gramática"? Porque é que é necessário ser ensinada? Como se ensina a gramática?

Segundo, realidades sobre o ensino da gramática do português aos aprendentes chineses. Faremos uma observação do ensino da gramática na nossa universidade e, com base nisso, revelaremos factos relativos ao ensino

da gramática da língua portuguesa, tais como os métodos didácticos adoptados, as dificuldades encaradas pelos nossos alunos e as questões a ser ponderadas para um aprimoramento do nosso ensino/aprendizagem.

Terceiro, estratégias para o ensino mais efectivo da gramática de português como língua estrangeira. Baseando-nos nas nossas próprias práticas pedagógicas, introduziremos ideias que ajudarão a melhorar o efeito de ensino da gramática aos aprendentes chineses de Português.

Esperamos que este trabalho, sendo um pequeno resumo das experiências quotidianas da autora, possa contribuir, de certa medida, para o ensino, no âmbito de gramática em especial, da língua portuguesa na China.

2. Corpus

2.1 Gramática e ensino da gramática

Antes de começarmos a falar do ensino da gramática de uma língua estrangeira, é necessário que conheçamos a definição do termo *gramática*. Há sempre várias interpretações em relação a esta palavra.

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, registam-se para *gramática* as seguintes acepções:

1. Descrição dos princípios que organizam e regem a fonologia, a morfologia, e a sintaxe de uma língua; o sistema de regras que actuam na contrução de frases dessa língua. 2. Manual, compêndio que contém regras de funcionamento morfológicas e sintácticas de uma língua, descrevendo e classificando morfológica e sintácticamente os elementos de frases dou de sintagmas. 3. Livro em que se expõem os princípios de uma arte ou de uma ciência. 4. Sistema ou conjunto de regras específicas de uma técnica ou de uma ciência. 5. Uso correcto ou o bom uso de uma língua, tanto escrita como falada.

Do ponto de vista linguístico-didáctico, Galisson e Coste (1983:364) definem-na como "sistema interiorizado pelo falante-ouvinte de uma língua e que lhe permite produzir e compreender as frases dessa língua", além de "conjunto de prescrições normativas que regem certas zonas e certo promenores do uso linguístico e desempenham um papel de discriminação sociolinguística", "disciplina que estuda as regras de funcionamento ou de evolução de toda a língua natural" e outros sentidos semelhantes aos que se interpretam no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*.

A partir dessas concepções, pode-se entender que a gramática está ligada, basicamente, a dois aspectos: os padrões generalizados sobre o funcionamento de uma língua e a capacidade para compreender e construir novas unidades linguísticas. No primeiro aspecto, descreve-se o funcionamento de língua principalmente a dois níveis: o morfológico, que trata da formação das palavras; e o sintáctico, que se destina à organização das frases. O segundo aspecto relaciona-se mais com os conhecimentos interiorizados, ou melhor, a habilidade que se estabelece com base no saber das regras linguísticas e que se apresenta, muitas vezes, de forma intuitiva, que Chomsky denomina *competence* (competência).

Actualmente, quando nos referirmos à gramática no ensino de uma língua, as actividades pedagógicas desenvolvem-se normalmente em torno desses dois aspectos. Aliás, devido às diferentes ideias sobre o ensino das línguas estrangeiras e os variados entendimentos quanto ao ensino da gramática, surgem, consequentemente e no decurso dos anos discussões e debates sobre o mesmo. Com as tomadas de posição a favor ou contra o seu ensino, os professores e linguistas procuram revelar e descrever a necessidade e o papel da gramática no ensino/aprendizagem das línguas.

Vilela (1993: 144), por exemplo, acha que "a gramática dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente, comunicar, de analisar textos e suas normas, sensibilizando o aluno para a língua: como meio de vida e de

actuação." Lamas (1991: 66) assume também uma atitude positiva relativamente ao ensino da gramática, porque este "visa: o aperfeiçoamento da utilização da língua; uma melhor e mais fácil comunicação; um conhecimento crescente; e uma mais harmoniosa inserção no mundo. "

No entanto, há alguém que pensa contrariamente. Krashen (1992) considera desnecessário o estudo da gramática para a dominação de uma língua e na opinião dele, os exercícios formais até podem impedir os aprendentes de comunicarem de uma forma autêntica, pois a concentração na forma linguística rejeita necessariamente o conteúdo da comunicação. Desta forma, defende que "a aprendizagem gramatical, em meio escolar, pode prejudicar a aprendizagem da comunicação."[1]

As opiniões divergentes sobre o ensino da gramática contribuem para a evolução do mesmo, levando à formação de práticas pedagógicas diversificadas. Ao longo dos anos, surgiram várias tentativas para o ensino de tal conhecimento. O *Método Tradução/Gramática*, por exemplo, é um dos mais destacáveis. Conhecido também como *Método Tradicional* ou *Clássico*, este método caracteriza-se pela sua concentração na transmissão e análise das regras e conceitos gramaticais. Nesse processo, o professor explica, na língua do aluno, os padrões gramaticais e os alunos aprendem a dominá-los através da memorização e exercícios de tradução. O ensino das línguas com o *Método Tradução/Gramática* é praticamente igual ao ensino da gramática.

Posteriormente, apareceram o *Método Directo* e o *Estrutural-Situacional*, que, apesar de prestarem também bastante atenção ao ensino gramatical, dão mais ênfase ao contexto e situação significativos quando se

---

1 Jorge Pinto, *O ensino /aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso*, in RevPLE – Revista eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua Não Materna, Associação de Professores de Português (APP), nº 2, 2011

ensinam os conhecimentos gramaticais. A expressão oral passa a ser o foco de ensino, precedendo à escrita e leitura, que têm obviamente mais peso no *Método Tradução/Gramática*. Ademais, as aulas são geralmente apresentadas na língua-alvo.

Na década de 70 do Século XX, a gramática era quase negligenciada no processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Sob a influência da teoria de competência comunicativa de Hymes desenvolveu-se o *Método Comunicativo* (ou a *Abordagem Comunicativa*) para o ensino das línguas estrangeiras, em que se considera como o maior objectivo a aquisição da competência de comunicação por aprendentes de línguas. Os estudos gramaticais, então de baixíssima importância, ficavam totalmente a serviço do treino de comunicação ou eram até mesmo inteiramente suprimidos.

Todas essas procuras e esforços enviados por nossos percursores ensinantes no sentido do ensino/aprendizagem da gramática construíram um fundamento rico para as explorações nos novos tempos.

2.2 Realidades sobre o ensino da gramática

2.2.1 Necessidade de aprender a gramática

Para a grande maioria dos aprendentes chineses, o português é a primeira língua latina que aprendem. A distância linguística entre a língua materna e a língua de destino impede-lhes uma referência eficaz no caminho de estudo. Em comparação com os estudantes europeus, a aprendizagem da língua de Camões é um processo psicologicamente mais inseguro, pois a língua-alvo é totalmente nova, em que não conseguem encontrar quase nenhuma coisa familiar.

Além disso, o afastamento geográfico entre os países lusófonos, nomeadamente Portugal, e a China, especialmente a China Continental, impossiblita aos alunos chineses um bom ambiente linguístico para a

aprendizagem de português, por falta de acesso aos últimos recursos linguísticos. O contacto oportuno com a realidade portuguesa é muito limitado ou até, às vezes, nulo.

Ainda deve ser notado que os aprendentes da etnia chinesa têm a sua própria lógica e hábitos de aprendizagem. Tendem normalmente a aprender algo, desde as unidades mais pequenas às maiores. A título de exemplo, no estudo de uma língua, começam pelos sentidos e usos de uma palavra, em seguida vão aos sentidos e usos de uma frase e por fim, de um texto, que se considera como conjunto de todas as unidades. E durante todo esse processo, certas regras devem ser presentes a ser respeitadas. Isso foi atribuído à sua experiência de aprender a língua materna, em que se exige sempre forte atenção aos pormenores, às regras e formas para a aquisição, especialmente no âmbito de escrita.

Todos os factores acima referidos levam-nos a perceber a necessidade e a importância especial da inserção do ensino da gramática nas aulas de português para os aprendentes chineses, pois como afirma Ibrahim (1989), citado por Grosso (2007), as regras gramaticais dão ao aprendente maior segurança na sua aprendizagem, e no caso dos nossos alunos, ainda correspondem à sua lógica e hábito de estudar.

2.2.2 Ensino de gramática nas aulas

Na nossa universidade, a gramática faz parte integrante do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Sendo um dos focos de ensino, os conhecimentos gramaticais existem em quase todas as fases de ensino/aprendizagem, especialmente nas fases inicial e intermédia, ou seja, nos primeiros três anos do curso, que dura quatro anos. No primeiro e segundo anos, ensinam-se os conhecimentos gramaticais presentes nos diálogos ou textos em português dos manuais e, no terceiro ano, adiciona-se uma aula de gramática, que se destina a um ensino gramatical sistemático. O ensino da gramática no meio escolar discutido neste trabalho é o primeiro

tipo de ensino, pois mostra a situação dos primeiros contactos dos nossos alunos com o que é ensinado e tem mais espaço pedagógico a ponderar.

O Método Tradução/Gramática é o método didáctico a que recorremos actualmente para o nosso ensino da gramática. Trata-se de um método pedagógico que tem recolhido opiniões negativas ao longo dos anos, pois nesse modelo de ensino, o aprendente fica mais passivo, faltando-lhe autonomia e criatividade linguística, visto que tudo é explicado detalhadamente na língua materna do aluno pelo professor cuja tarefa se reduziu à repetição, memorização e aplicação dos conhecimentos gramaticais aprendidos.

No entanto, não podemos julgar uma maneira de ensino simplesmente pelas suas desvantagens, pois nenhum método é perfeito para uma língua viva. A fim de executar uma avaliação correcta sobre a praticabilidade de um determinado método, é sempre necessário analisar bem as diversas condições de ensino. Como aponta Grosso (2007 : 93):

> Os métodos, por si próprios, não são exclusivamente bons ou maus, estão estreitamente ligados não só à prática pedagógica, à interação dentro da sala de aula, mas também à concepção que os aprendentes têm da aprendizagem de uma língua, isto é, a ideia que têm de como se aprende uma língua.

Considerando as situações pedagógicas da China, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, assim como os hábitos de aprender línguas que os nossos aprendentes chineses formaram desde a infância, devemos admitir que há condições na China para a aplicação do *Método Tradução/Gramática*, que, em certo sentido, até é produtivo perante o público-alvo (alunos).

2.2.3 Dificuldades encontradas no ensino da gramática

Como já explicámos acima, podemos ver que no ensino/aprendizagem

da língua portuguesa dos aprendentes chineses, a gramática ocupa um lugar imprescindível. Tem-se dado a ela, desde o início, atenção suficientemente grande, quer pelos professores quer pelos alunos, e, neste processo, definiu-se e formou-se também um método considerado relativamente apropriado para os alvos de ensino; todavia, apesar de todos os esforços, ainda é vista como difícil a realização de um ensino gramatical satisfatório e eficaz. Muitos estudiosos começam a ficar interessados em procurar o porquê. Neste trabalho, também se vai tentar a fazer uma breve análise sobre os obstáculos que se encontram nas práticas do ensino da gramática e resumem-se os seguintes factores possíveis que dificultam o ensino:

1. Interesse dos aprendentes

Parece um pouco paradoxal que citemos o interesse dos aprendentes como uma das hipóteses que dificultam um bom ensino da gramática, pois acabámos de afirmar a atitude positiva geral do mesmo grupo quanto ao estudo gramatical, resultante dos seus hábitos de aprender línguas. Mas o "interesse" que se discute aqui é diferente de tal atitude, ou melhor, da consciência da importância ou necessidade de aprender algo.

Trata-se de um conceito psicológico que se refere ao contentamento e vontade quando se aprende algo. Se for examinada deste ponto de vista, a situação relativa ao nosso ensino da gramática não será muito positiva.

Segundo um inquérito aos nossos alunos sobre as atitudes quanto à gramática, decobrimos que esta deixa aos seus alvos de ensino uma impressão bastante negativa. A maior parte dos nossos alunos decreve a gramática do português como difícil (71,25%), complicada (87,5%) e desinteressante (75%), além de ser útil (83,3%), e 75% dos alunos confessam que detestam a gramática, embora tenham consciência que é preciso aprender a dominá-la.

Essa imagem negativa na mente dos alunos resulta directamente na

falta de "força motriz" perante o estudo da gramática. Todas as vezes que começam a aprender algo, surgem ressentimentos que lhes impedem a plena participação no que estudam. Mesmo que estejam na sala de aula a estudar "fisicamente", falta-lhes "psicologicamente" a vontade de aceitar os conhecimentos, e até o espírito de enfrentar as dificuldades a ser encontradas. Isso influenciará, sem dúvida, o efeito do ensino da gramática.

2. Complexidade da língua

A complicação gramatical da língua portuguesa constitui também um factor principal que dificulta o ensino da gramática aos aprendentes chineses. Aqui a "complexidade" é uma reflexão objectiva em vez de uma descrição subjectiva. Diz-se que a gramática do português é "complicada", comparada com o sistema gramatical da língua chinesa, língua materna dos aprendentes.

É natural que o aluno tome referência, inconscientemente, da sua própria língua materna quando aprende uma nova. Infelizmente, o chinês, ou mais precisamente, o mandarim, não oferece muito apoio nesse âmbito. Apresentam-se em português os aspectos gramaticais muito mais diversificados do que em chinês, e também não é de estranha a falta de correspondência para com muitos fenómenos gramaticais.

A flexão verbal é um bom exemplo. Conjugam-se os verbos em português de acordo com o tempo e a pessoa, enquanto em chinês não é preciso fazer nada à forma verbal, e o tempo do verbo só se indica com advérbios. São um outro exemplo os pronomes pessoais oblíquos em português, que possuem diferentes formas para o directo e o indirecto e cuja colocação nas frases também varia dependendo de caso, enquanto na língua chinesa são sempre fixadas as formas e as posições dos pronomes pessoais.

A mesma situação acontece com muitos outros fenómenos gramaticais. Em uns casos, há elementos ou conceitos semelhantes mas o português estrutura-se sempre de uma maneira mais complexa, e nos outros casos não

existe nem uma correspondência entre as duas línguas. Isso complica o processo de ensino para os docentes e também a compreensão dos aprendentes, tornando assim o ensino/aprendizegem da gramática ainda mais difícil.

3. Incerteza na gramática

A incerteza na gramática é mais um factor, na nossa opinião, que contribui para as dificuldades no ensino/aprendizagem da gramática aos aprendentes chineses. Porque é que se descreve como incerta a gramática da língua portuguesa? Aqui, queríamos salientar dois factos: a evolução contínua da língua e a inclusão impossível de tudo num manual de gramática.

O português é uma língua viva, que está sempre em movimento e desenvolvimento. Com as novas tendências linguísticas na escrita ou fala, mudam-se as regras ou as preferências de uso gramaticais, tal como o que acontece com alguns verbos abundantes, *ganhar*, *pagar*, *limpar* e *gastar*, por exemplo, que possuem, teoricamente, duas formas no particípio passado, no entanto, uma das formas caiu ou está a cair praticamente em desuso. Mais um exemplo será as mudanças da escrita propostas pelo Novo Acordo Ortográfico, conforme o qual se pratica uma nova grafia para certas palavras: *acção* passou a ser *ação*; *adopção* passou a ser *adoção*; *actual*, *atual*, etc..

É natural e "saudável" a evolução gramatical de uma língua, pois esta se enriquece e mantém vigor no processo. Aliás, para os professores, a tarefa tornar-se-á mais dura, pois é certamente mais difícil acompanhar sempre as últimas tendências linguísticas e ensinar algo em mudança do que fazer o contrário.

Além disso, ainda existem casos em que o uso prático não corresponde às regras apresentadas no manual da gramática. Veja-se, por exemplo, a transposição do discurso directo para o indirecto. Segundo a descrição na

Nova Gramática do Português Contemporâneo (Cunha & Cintra) e na *Gramática da Língua Portuguesa* (Wang & Lu), a frase no discurso directo: O médico disse, "Não é nada de grave.", ao passar-se para o indirecto, devia ser: O médico disse que não era nada de grave. Mas, de facto, para os nativos, no uso quotidiano, é completamente aceitável se for dito: O médico disse que não foi nada de grave. É nestes momentos de desconcordância entre as regras demonstradas e o uso prático, que se sentem confundidos e perdidos não só os aprendentes mas também os ensinantes.

2.3 Reflexões sobre as estratégias do ensino da gramática

Perante a situação actual do ensino da gramática da língua portuguesa aos aprendentes chineses, o que achamos vital é procurar, através das práticas na cena pedagógica, tácticas que funcionam para melhorar as aulas. Obviamente é impossível mudarmos a realidade que o português é, de certa forma, difícil para os nossos alunos, mas há sempre algo por fazer no que diz respeito ao aprimoramento do método de ensinar. Seguem-se aqui alguns aspectos que merecem consideração:

2.3.1 Participação dos alunos

No *Método Tradicional*, o docente toma sempre papel central numa aula: apresenta os conhecimentos gramaticais, explica as regras, mostra o seu funcionamento, deixa os exercícios e acaba-se o trabalho. Durante todo o processo de ensino/aprendizagem, os aprendentes ficam sempre passivos, ouvindo, tomando notas e fazendo exercícios. Não há muitas oportunidades para eles falarem ou expressarem alguma ideia e também não precisam. No entanto, isso, a nosso ver, prejudica o interesse da aula e também o efeito do ensino da gramática.

A fim de tornar as aulas da gramática mais interessantes e eficazes, é necessário tentar realizar uma maior participação por parte dos aprendentes, especialmente na fase de introdução dos conhecimentos, como por exemplo,

quando se aprende a conjugação de um novo tempo. Pode-se utilizar um texto que contém os novos conhecimentos e no contexto dele, desenvolvem-se uns exercícios simples, com que se ajudam os aprendentes a descobrir e resumir, com próprios esforços, as regras gramáticais. Desta maneira, os aprendentes, sendo o protagonista na aula, começam a tomar a iniciativa na aquisição dos conhecimentos e o efeito de aprendizagem vai certamente faz diferença.

2.3.2 Relacionamento entre a cultura e o ensino da gramática

A língua e a cultura são sempre estreitamente ligadas. Diz-se frequentemente que a língua é um factor de indentificação cultural e a existência de uma cultura também não se pode separar simplesmente dos elementos linguísticos. Hoje em dia, quando se referir ao ensino/aprendizagem de uma língua, é sempre destacável a importância de ter como contexto o conhecimento cultural bem como a sua função.

No respeito do ensino da gramática da língua portuguesa, também devemos levar em consideração um tal "efeito promotor" entre a língua e a cultura. Relacionar o ensino gramatical com a cultura lusófona será uma boa saída, pois o contéudo de ensino se enriquece com as informações culturais, tornando a gramática do português menos "chata". Pode-se preparar, por exemplo, um poema famoso na literatura portuguesa, e com a apreciação dele, mostra-se o emprego de um certo ponto gramatical e até pode-se pedir aos alunos para compor um poema semelhante para que o uso da gramática seja praticado.

2.3.3 Análise contrastiva

Para ajudar os aprendentes a conhecer melhor a gramática da língua portuguesa, também é importante que façamos, em circunstâncias convenientes, a análise contrastiva durante o ensino/aprendizagem.

De acordo com a nossa experiência, os alunos de etnia chinesa são

aqueles que perguntam frequentemente *qual é a diferença?* Gostam de fazer comparação entre dois elementos que compartilham certas semelhanças. Escolheram, num inquérito, a análise contrastiva uma das tácticas mais preferidas no ensino da gramática do português.

Descobrimos também que esse método funciona, de facto, para o aprofundamento da compreensão da gramática do mesmo grupo, que se sente normalmente mais confiante no que aprende depois de esclarecer a distinção entre os conhecimentos gramaticais. Assim, consideramos esta mais uma estratégia praticável e realizam-se, de vez em quando, análises contrastivas dentro da língua (os diferentes empregos do *se* em português, por exemplo), assim como fora de língua (inglês/ português, por exemplo).

3. Conclusão

Com todos os factos acima analisados, já se pode entender um pouco do que enfrentamos actualmente no nosso ensino/aprendizagem da gramática. Para os aprendentes chineses, o estudo da gramática é imprescindível na sua aquisição de uma língua estrangeira, mas também é uma das tarefas mais difíceis e complicadas. Como docente, é sempre preciso e essencial ter a consciência de fazer reflexões frequentes sobre o seu próprio ensino, o espírito para confrontar os obstáculos e a vontade de fazer mudanças, a fim de realizar um ensino satisfatório. A procura de ensinar melhor a gramática é um processo duro, mas há sempre mais hipóteses a experimentar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GROSSO, Maria José dos Reis. *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau, 2007.

KRASHEN, S. *The Natural Approach to Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1992.

LAMAS, E. *Problematizar o Ensino da Gramática*. In AA.VV., Actas do 2.º Encontro nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 21-29, 1991.

PINTO, Jorge. *O Ensino/Aprendizagem da Gramática do Português L2 – um Estudo de Caso*, in RevPLE – Revista Eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua Não Materna, Associação de Professores de Português (APP), nº 2, 2011.

VILELA, M. *O Ensino da Gramática na Escola: que Saída e que Justificação?* Diacrítica, 8, pp. 143-166, 1993.

Comparação das Formas de Tratamento entre o Português e o Chinês Contemporâneos

Yu Jing (Teresa)*

Resumo:

As formas de tratamento (FT's) são consideradas como uma parte muito importante nas situações comunicativas quotidianas dos seres humanos, sendo um fenómeno comum às diversas línguas. Dada a sua elevada importância, a presente comunicação tem como objectivo comparar as FT's entre o chinês e o português europeu, assim como abordar alguns aspectos culturais envolvidos no seu uso, o que permite compreender as diferenças existentes entre as duas línguas.

Palavras-chave: *Formas de Tratamento, Português Contemporâneo Europeu, Comparação entre português e chinês*

1. Comparação das categorias das FT's entre o português contemporâneo europeu e o chinês

Existem diversas maneiras de classificar as FT's nas duas línguas. Cada uma delas valoriza aspectos diferentes, quer gramaticais quer culturais,

* Yu Jing, Teresa（余婧), Docente da Universidade de Estudos Internacionais de Beijing.

que têm de ser considerados na sua classificação. Temos como exemplo os termos de parentesco, que são diferenciados das outras FT`s pela maioria dos linguistas chineses. Isto mostra que a cultura chinesa dá um grande peso à consanguinidade, à afinidade e ao clã. No entanto, no português, as FT`s são classificadas de acordo com as necessidades variáveis de pesquisa, sendo que as relações familiares têm menor importância.

1.1 A categoria das FT's no português contemporâneo europeu

Segundo a obra de Cintra, *Sobre "Formas de Tratamento" na Língua Portuguesa*, as FT`s no português podem ser categorizadas como tratamentos pronominais, nominais e verbais.

O que distingue os tratamentos nominais dos pronominais é que os pronominais se identificam com os pronomes puramente pessoais, tais como *tu*, *você* e *vocês*, e transportam menos informação semântico-pragmática do que os nominais. Já estes, os nominais, além dos nomes, agrupam também os sintagmas nominais com função de tratamento, dando sempre algumas informações concretas sobre o interlocutor.

Exemplos dos tratamentos nominais: a) *o senhor / a senhora* - através deles, podemos saber o género do interlocutor; b) *o senhor doutor* - informa-nos a profissão ou o título académico do destinatário; c) *o pai / a mãe* - revela a relação entre os falantes; d) *o António* - diz-nos o nome do interlocutor; e) *o meu amigo* - mostra o grau de afecto, ou seja, a proximidade entre os falantes.

Os tratamentos verbais (com sujeito nulo) são uma particularidade do português e inexistentes no chinês. Utiliza-se neles simplesmente a desinência do tempo do verbo como referência ao interlocutor-sujeito. Por exemplo, na forma verbal *queres*, o seu sufixo *"s"* é considerado como a marca do pronome informal de tratamento para a 2ª pessoa do singular (*tu*).

Do ponto de vista afectivo, Cintra classifica os tratamentos em formas

próprias da intimidade, formas usadas de igual para igual (ou de superior para inferior) e formas chamadas de cortesia.

Rodrigues (2002), contudo, categoriza-as de uma maneira mais ampla, distinguindo os tratamentos corteses dos descorteses: os corteses assumem a forma de relacionamento através da qual os falantes estabelecem contactos respeitosos e mútuos, consoante os contextos em que se encontram. No presente trabalho, os tratamentos descorteses não estão no centro das preocupações.

1.2 A categoria das FT's no chinês

No chinês, "称呼语"(as formas de tratamento) e "称谓语" (os termos titulares) são conceitos facilmente confundíveis. Por isso, torna-se necessário esclarecê-los neste trabalho. Depois de estudarmos vários artigos, é possível concluir que os termos titulares são usados para mostrar as relações sociais e os papéis desempenhados na sociedade, enquanto as FT's são usadas para se dirigir a outros. Mais precisamente, existem, entre si, partes iguais e partes diferentes.

Há, evidentemente, palavras que assumem ambas as funções das FT's e dos termos titulares. Temos, por exemplo, "pai"(爸爸), "professor"(老师), "meu amigo"(朋友), etc. São vocábulos e sintagmas nominais que podem ser usados para chamar a atenção dos outros, e, ao mesmo tempo, mostram a relação interpessoal. Vemos, assim, que as dimensões das FT's e dos termos titulares têm partes iguais.

Salientamos as diferenças entre estes dois conceitos: um exemplo simples é o nome próprio das pessoas, que, obviamente, é muito usado como FT. Porém, não é considerado um termo titular, pois não se implica nele nem a relação pessoal nem o estatuto social. Um outro exemplo para esclarecer a diferença entre as FT's e os termos titulares é "o meu marido". É possível uma mulher utilizá-lo para apresentar o seu marido, declarando

assim a sua relação conjugal; no entanto, ninguém trata o seu marido por "marido", mas sim pelo nome e/ou por tratamentos afectuosos, tais como "querido", "amor", etc. Assim, "marido" é considerado um termo titular mas não uma FT.

Em suma, consideramos que as diferenças entre os termos titulares e as FT`s são os seguintes:

1. Os termos titulares são palavras estáticas sistematizadas e estáveis, enquanto as FT`s são palavras dinâmicas menos sistematizadas mas mais flexíveis.

2. Os termos titulares são usados por todos os membros da sociedade seguindo certas normas, enquanto as FT`s têm mais marcas individuais e particulares.

3. Os termos titulares são usados com maior frequência na linguagem escrita enquanto as FT`s são, preferencialmente, usados na oralidade e na coloquialidade.

A maioria dos valores sociais, culturais e hábitos chineses derivam do Confucionismo, advindo daí que o ritual é um dos critérios básicos, influenciadores de alguns tratamentos na sociedade chinesa.

Com base em trabalhos anteriores, podemos verificar que os linguistas chineses classificam as FT`s de maneiras distintas. Normalmente, categorizam-se FT`s como as de parentesco (usadas entre familiares), as dos parentes em geral (a generalização dos termos de parentesco), as de nomes, as de títulos profissionais e as sociais também em geral. De qualquer forma, todos distinguem de uma maneira particular a relação de parentesco com os outros. Tal facto é uma consequência lógica de que as relações familiares desempenham um papel essencial na rede social dos chineses, sendo incutidas na sua mentalidade tradicional.

No presente trabalho, focámos a comparação entre os usos das diferentes FT`s nas duas línguas e nas questões relativas de tradução, dividindo-as, prototipicamente, em duas dimensões decisivas: os tratamentos de parentesco e os de não-parentesco. Os tratamentos generalizados parentes estão incluídos na primeira categoria.

2. Comparação entre os aspectos semânticos das FT's de parentesco

A cultura chinesa dá grande relevância à família e às relações de parentesco, como se pode verificar nas diversas FT`s entre os parentes, as quais, não raras vezes, os próprios chineses não conseguem distinguir e esclarecer na sua totalidade. Os seus usos ainda se conservam nos tratamentos generalizados.

O número das FT`s de parentesco no português é muito menor do que no chinês, e, praticamente, não há o fenómeno de generalização do seu uso. Em vez dos tratamentos parentes, utilizam-se mais os nomes da pessoa ou outros tratamentos afectuosos.

2.1 As FT's de parentesco usadas entre os familiares

A família é caracterizada, pela sociedade, como uma unidade menor, reflectindo-se nas FT`s de parentesco os diferentes valores e atitudes convencionais de cada cultura.

Verifica-se uma forte consciência da união familiar entre os chineses ao chamar o/a sogro/a por "pai/mãe", da mesma forma que tratam os seus próprios pais. Em Portugal e outros países ocidentais, chamam, normalmente, os pais do cônjuge pelo seu nome próprio. Isto, contudo, também depende da época, do grupo social e do grau de afecto que se sente pela pessoa. Aliás, é quase comum os portugueses mais velhos tratarem igualmente os sogros por "pai / mãe".

Além disso, existem outras diferenças no uso das FT`s de parentesco

entre o chinês e o português. Na China, a palavra mais frequente para apresentar o cônjuge à sociedade, em ocasiões formais, é "爱人", que, literalmente, significa "o meu amor", mas que, no fundo, não reflecte um sentimento de proximidade. O seu grau de formalidade é igual ao de "esposo/a".

Dentro das famílias chinesas, por outro lado, muitas vezes é considerado inapropriado, ou até mesmo ofensivo, chamar uma pessoa mais velha pelo seu nome próprio, mesmo que ela seja da mesma geração. Do mesmo modo, os títulos hierárquicos familiares são pouco usados para tratar um membro ainda mais jovem do que o falante.

Vimos já alguns casos particulares de usos das FT`s de parentesco no chinês, distintos dos usados no português. Agora, através do mapa abaixo, vamos observar fenómenos regulares, que, não obstante, produzem também divergências nas duas línguas.

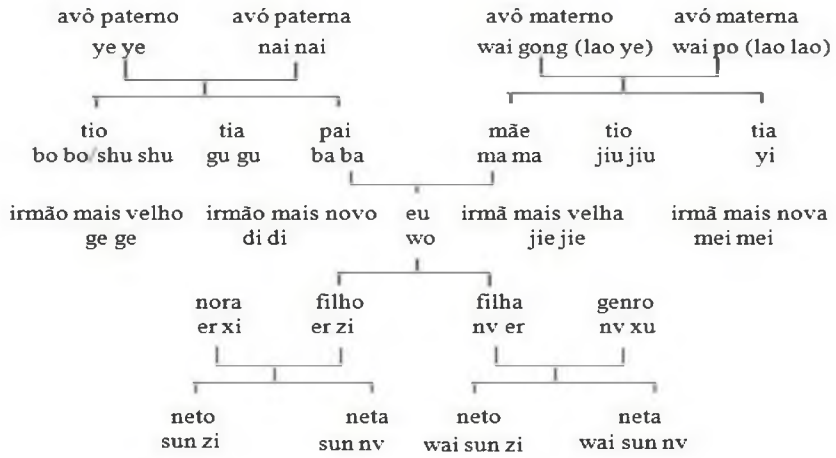


FIG.2- Mapa genealógico básico da família chinesa

O diagrama genealógico acima referido é o mapa mais básico e simples duma família chinesa, em que se indicam as relações de parentesco e se exibem as suas gerações no português e no chinês (pinyin[1]). Porém, na realidade, a situação é muito mais complicada, porque não estão incluídos aqui os termos de parentesco por afinidade. Mesmo tendo sido posta em prática a política de "planeamento familiar", e esta tenha reduzido a taxa de fertilidade ao longo dos últimos anos, neste momento, ainda existe uma grande possibilidade de haver uma família numerosa. Quando os pais têm muitos irmãos, devem 201 rata-los de acordo com as suas ordens de nascimento, porque todos os parentes têm uma forma fixa de tratamento e não se podem confundir.

Verificamos no diagrama que há diferenças entre o tio paterno e o tio materno, "jiu jiu" (舅舅). Também existem duas maneiras, no chinês, para tratar o tio paterno: o "bo bo" (伯伯) e o "shu shu" (叔叔). São formas diferentes porque apontam para papéis distintos que desempenham na rede do parentesco. Utiliza-se "bo bo" para nos dirigirmos ao irmão mais velho do pai, enquanto "shu shu" para o irmão mais novo. Se o pai tiver dois irmãos mais velhos, aquele que nasceu primeiro será o "da bo" (大伯) (literalmente significa "o primeiro tio paterno"), e o menos velho será o "er bo" (二伯) (literalmente significa "o segundo tio paterno"). No entanto e em concreto, no português, não há este tipo de graus e divisões. Não interessa o lado paterno ou materno nem importa a ordem do nascimento. Basta distinguir o género. Para o caso dos homens, todos são "tios", e para as mulheres, todas são "tias". Existe, assim, uma grande generalização e impossiblidade de fazer distinções.

O diagrama acima mencionado mostra apenas uma pequena parte da

[1] Pinyin: um sistema de transcrição com base no alfabeto latino, utilizado apenas para o Putonghua e significa "fonética". Foi criado para o ensino do mandarim como segundo idioma e a grafia dos nomes chineses em publicações estrangeiras.

ampla e complexa rede das relações de parentesco duma família chinesa em que não estão representadas todas as interpretações existentes do termo "tio". Considerando os factores de consanguinidade, de afinidade e de clã, além de "bo bo" e "shu shu", que já foram referidos, ainda podemos ter, consoante as situações, mais de dez termos para nos referirmos a "tio". Este tema não irá ser extensamente abordado devido à sua complexidade.

2.2 A generalização dos termos de parentesco

Na língua chinesa, verifica-se uma generalização dos termos de parentesco, sendo possível tratarmos como parente pessoas a quem não estamos unidos por laços familiares. Este fenómeno linguístico pode ser encontrado em quase todas as regiões da China.

A sua utilização é muito flexível. Pode utilizar-se a estrutura de "nome completo / nome / apelido + termo de parentesco", como por exemplo, "桂云阿姨" (Gui Yun tia, "Gui Yun" é o nome), "杨爷爷" (Yang avô, "Yang" é o apelido).

Existe também a possiblidade de tratar uma pessoa completamente desconhecida pelos termos de parentesco. É muito comum tratar um velho por "大爷" ("avô") e, às vezes, adicionar o título profissional do interlocutor, tais como, "警察叔叔" ("polícia tio") e "护士姐姐" ("enfermeira irmã"). Este fenómeno está intrinsecamente ligado à tradição de conceder importância à relação consanguínea e respeitar a classificação hierárquica.

Está, assim, relacionado com a concepção de "colectivismo" incutida na mentalidade dos chineses que define um indivíduo como parte de uma grande família, a sociedade. Os termos de parentesco permitem criar mais intimidade com os outros, gerando uma aproximação entre diferentes indivíduos e facilitando, desta forma, a comunicação.

Na língua portuguesa, a generalização dos termos de parentesco é muito menos frequente do que na língua chinesa. As pessoas desconhecidas são referidas como "senhores" ou "senhoras". Para mostrar a proximidade, pode tratar-se o amigo do pai pelo seu nome próprio, o que é impensável na China, onde, sendo contra as normas sociais chinesas, o uso do nome próprio para se dirigir a uma pessoa mais velha é considerado um desrespeito imperdoável. O mesmo não se aplica já em relação a pessoas da mesma faixa etária em que o uso do nome próprio é admitido.

Em casos mais excepcionais, contudo, na língua portuguesa também se consegue encontrar o uso de termos de parentesco entre pessoas não relacionadas familiarmente. Num conto tradicional português, encontramos o caso seguinte:

> *A mulher andava triste por o homem lhe bater, e tinha uma vizinha a quem se foi queixar, a qual era velha e se dizia que as fadas a ajudavam. Chamavam-lhe a Tia Verde-Água:*
>
> *- Ai, **Tia**! Vossemecê é que me podia valer nesta aflição.*
>
> *-Pois sim, **filha**; eu tenho dez anõezinhos muito arranjadores, e mando-tos para tua casa para te ajudarem.* (Braga, 1987: 216)

É óbvio que as falantes são vizinhas; no entanto, tratam-se uma à outra pelos termos de parentesco "tia", "filha". A situação representada no presente extracto utiliza linguagem corrente geralmente usada em meios rurais onde as pessoas estabelecem relações mais íntimas entre elas.

Curiosamente, a FT de "filha" tem uma certa generalização no português. As raparigas portuguesas, às vezes, tratam por "filha" uma a outra, como uma brincadeira, para manifestar a relação íntima entre amigas femininas. Contudo, no chinês, não há equivalência absoluta. Se fizermos

uma tradução directa, causar-se-á grande confusão. Não obstante, o outro uso de "filha" no português é igual ao do chinês. Os idosos podem chamar às meninas "filha" para reduzir a distância, exprimindo um sentimento de ternura por ela. A tradução palavra por palavra "闺女" é aceitável e adequada para os leitores chineses.

3. Comparação entre os aspectos semânticos das FT's generalizadas

Nos actos comunicativos, a interacção entre os interlocutores é influenciada pela distância social a que se encontram. As formas pronominais e nominais de tratamento são meios naturais de revelar a distância ou a proximidade com os outros.

Para realizar qualquer objectivo comunicativo, o princípio da cortesia é o fundamental e faz parte das normas e convenções sociais, sendo também uma marca da evolução da civilização humana. Porém, este critério sofre algumas alterações, dependendo da cultura em causa, o que pode originar determinadas dificuldades na tradução.

A sociedade chinesa é estratificada, regendo-se por um sistema complexo. Os estratos sociais dependem da idade, do estatuto social, da profissão, do género, etc.

A sociedade portuguesa, por outro lado, sofreu algumas modificações nos últimos anos. Inicialmente as diferenças sociais eram extremas e parte da população era iletrada. No entanto, depois da Revolução dos Cravos (25 de Abril de 1974), a mobilidade social trouxe mudanças em vários sectores. Actualmente, toda a população tem acesso à educação e à cultura, o que conduziu a transições significativas do tratamento e originou instabilidade, ainda que não negativa. As pessoas começaram a ter consciência da distância pessoal e da camada social, e, por isso, constroem discursos, dando atenção à cortesia.

3.1 "tu, você, senhor" vs "ni, nin" (你、您)

É sabido que, em qualquer situação comunicativa, é indispensável um locutor e o seu interlocutor poderem trocar os papéis assumidos. Numa situação destas, os pronomes de tratamento da 2ª pessoa são fundamentais, designando directamente a pessoa com quem, ou para quem, se fala. A particularidade do português assenta na correspondência do verbo com o pronome da 2ª pessoa: mais especificamente, podemos dirigir-nos à 2ª pessoa, usando a forma verbal da 2ª pessoa do singular ou da 3ª pessoa do singular, dependendo da proximidade e/ou respeito pelo interlocutor.

Uso de "tu"

Face a este fenómeno, Villalva[1] revela que "o recurso à forma verbal da terceira pessoa, que, por definição, é a pessoa ausente da situação de interacção verbal; no singular cria distância (...). Assim, o tratamento por *tu* é mais próximo e menos formal, enquanto o tratamento por *você* é mais distante e mais formal".

No português europeu contemporâneo, o pronome "tu" manifesta a "proximidade" com o interlocutor. "Usa-se de pais para filhos, de avós ou tios para netos e sobrinhos, entre irmãos ou amigos, entre marido e mulher, entre colegas de faixa etária igual ou próxima" (Cunha & Cintra, 2000: 293).

Referiu Cintra na sua obra *Sobre "Formas de Tratamento" na Língua Portuguesa* que "entre amigos ou amigas de idade e de condições sociais próximas ou idênticas com certeza se usava regularmente o tratamento por tu" (Cintra,1986: 56). Mais tarde, na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* que Cintra escreveu juntamente com Cunha, explicou profundamente o tratamento "tu", justificando que "o seu emprego tem-se

[1] Alina Villalva: professora auxiliar do Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (UL), sendo também investigadora do Centro de Linguística da UL.

alargado, nos últimos tempos, entre colegas de estudo ou da mesma profissão, entre membros de um partido político e até, em certas famílias, de filhos para pais, tendendo a ultrapassar os limites da intimidade propriamente dita, em consonância com uma intenção igualitária ou, simplesmente, aproximativa". (Cunha & Cintra, 2000: 293)

Donde vem o "você"?

O tratamento por "você", no início, foi um salvo erro, sendo a forma abreviada da antiga fórmula de cortesia, "Vossa Mercê". Este que aparecia, nos fins do século XIV, como tratamento próprio para o rei, passou a ser usado depois de "vós", uma forma de cortesia também dirigida ao rei. Mais tarde, ampliando a utilização dos vocabulários como "Vossa Mercê", "Vossa Senhoria" e "Vossa Excelência", verificava-se uma redução do uso de "vós", ou seja, com um maior número de pessoas a quem se tornou possível utilizar aqueles tratamentos corteses, "vós" tornou-se aplicável para pessoas que mereciam menos cortesia, até que acabou por ser uma maneira demasiada rude e que não era delicado até para tratar um amigo com quem não existia a intimidade que permitisse o emprego de "tu". E o "você" apresentou-se para substituir "vós". Hoje em dia, o campo de emprego de "vós" limita-se às orações dos cristãos no modo de se dirigir a Deus ou à Virgem.

Uso de "você"

No português brasileiro, o tratamento pronominal "você" é considerado o tratamento informal mais usado, fazendo par com "o senhor". No entanto, é uma FT muito polémica no português europeu contemporâneo. No presente trabalho, consideramos que existem pelo menos três maneiras de interpretá-lo.

Como atrás referido, temos a forma reduzida de "Vossa Mercê", por isso, em primeiro lugar, "você" pode representar respeito, sendo

actualmente usado em algumas zonas do norte, no interior, e nas duas regiões autónomas de Portugal. Por exemplo:

O mercador fartou-se de chamar e de esperar pelo cão.
O rapaz veio passar pelo pé dele, que lhe perguntou:

- Viu ***você*** *por aí um cão de caça?* (Braga, 1987: 103)

Este fragmento é adoptado de um pequeno texto que descreve a vida quotidiana dos Açores. O tratamento "você" é usado entre os dois desconhecidos, sendo uma forma respeitosa de comunicarem.

Em segundo lugar, no português europeu contemporâneo, "você" possui o valor de tratamento igualitário em idade, camada social ou hierárquica. Notamos que este uso fica cada vez mais generalizado. Assim, nas universidades, os professores tratam-se por "você"; na televisão, os apresentadores designam os convidados por "você"; e os políticos ou deputados tratam-se igualmente por "você" entre si no parlamento.

Em terceiro lugar, o uso de "você" é aplicável de superior para inferior, como por exemplo, de chefe para empregado, ou, no passado, de patrão para criado. Por isso, na realidade, o pronome "você" gera alguma controvérsia, daí que, para algumas pessoas, este seja um tratamento pouco delicado, considerado, até, insultuoso. Resolve-se o problema com uma "receita mágica" e consensual: sujeito nulo + verbo de 3ª pessoa do singular, o que torna o tratamento quase aceitável para todos.

Uso de "senhor"

"O senhor", "a senhora" e "a menina" (para a jovem solteira), em Portugal, são formas de respeito ou de cortesia e que se opõem a "tu" e "você". O "senhor" tem a sua origem do latim e significa "homem mais velho". Hoje em dia, utiliza-se com frequência entre conhecidos e desconhecidos, revelando uma relação respeitosa para a pessoa mais velha

ou hierarquicamente superior, ou, no caso de "menina", apenas respeitosa.

Uso de "ni" e "nin"

Quanto ao chinês, "ni" e "nin" são os dois pronomes de tratamento da 2ª pessoa. Os seus usos são flexíveis, mas seguem o critério básico chinês de cortesia e convenção: dar a maior atenção às camadas sociais que são classificadas, em princípio, pela idade e pelo título profissional. Por isso, o "ni" é usado para as pessoas da mesma faixa etária ou idades inferiores. Também é verificado entre amigos e pessoas com quem se mantém uma certa amizade e proximidade. O "nin" é a forma de respeito e de cortesia mais usada para pessoas menos próximas de faixa etária e hierarquias sociais superiores, tendo quase a mesma função de "o senhor / a senhora" no português. Não obstante, nas regiões do sul da China, quase não se encontra o uso de "nin", provavelmente por influência dos vários dialectos.

Uma interpretação errada, mas frequentemente feita por tradutores, é traduzir a palavra "ni" do chinês para "tu" do português em todas as situações sem considerar as excepções frequentes. Um exemplo desta excepção é que "tu" é empregado como forma própria de intimidade, enquanto "ni" pode ser usada entre as pessoas desconhecidas, cumprindo uma função mais ampla. A palavra "nin" também não tem um emprego completamente igual a "você" ou a "senhor / senhora / menina". Por exemplo, um aluno nunca pode tratar o professor por "ni", mas sim "nin", já o inverso pode suceder, ou seja, é normal o professor pedir a participação de um aluno nas aulas e tratá-lo por "ni". Nesse caso, o "nin" é equivalente a "senhor professor" e o "ni" exerce a mesma função de "você".

3.2 "tongzhi"(同志) vs "camarada"

O termo português **"camarada"** é uma FT amistosa com forte conotação política, utilizada entre adeptos de uma mesma ideologia, membros de uma associação ou militantes de um partido. O uso de

"camarada" tem o seu antecedente na época da Revolução Francesa, e, deste modo, tornou-se cada vez mais frequente nos estados comunistas.

No filme "Até amanhã, Camarada!", que retrata Portugal de 1944, o ano em que o povo se mobilizava para a luta pelo pão e pela liberdade, surge com frequência a FT "camarada".

Continua a trabalhar com entusiasmo, ***camarada.***

Bem, ***camaradas****. Já falámos das lutas, vamos agora falar do partido.*

O termo chinês **"tongzhi"** pode expressar exactamente o mesmo significado de camarada, mas o seu sentido é mais amplo na língua chinesa contemporânea. Os dois caracteres chineses que se juntam para formar a palavra "tongzhi" são "tong" e "zhi" que significam ter o mesmo valor de vida, a mesma ideologia e o mesmo alvo de concretização, dando destaque à relação igualitária na sociedade.

Após a implantação da Nova China em 1949, o povo tinha um forte desejo de obter a igualdade e liberdade. Provocou isto, obviamente, uma mudança das FT`s no chinês. Um dos sinais mais notórios desta mudança foi a introdução do tratamento "tongzhi". Na China continental, antes da Abertura Económica da década de oitenta do século passado, o termo "tongzhi" era um tratamento social de vasto uso, sendo frequentemente utilizado com a maioria das pessoas. Neste caso, não são tomadas em conta identidades sociais dos falantes, graus de proximidade entre si ou o contexto da conversação.

Na sequência da Reforma e Abertura Económica da China, inúmeros investimentos estrangeiros foram atraídos pelo novo sistema económico, e a cultura tradicional chinesa sofreu um choque motivado pela influência de correntes civilizacionais do ocidente. Por este motivo, o uso de "tongzhi" tornou-se menos frequente. Actualmente, este termo é usado em ocasiões

formais e oficiais, assim como nos telejornais, reuniões numa companhia estatal e na reunião anual do Partido Comunista da China. É também habitual usar-se entre pessoas de gerações mais velhas, mas raramente entre pessoas mais jovens, sendo frequentemente substituído por tratamentos usados internacionalmente, tais como "先生"[1], "女士"[2], "美女"[3], "老板"[4], etc. Apesar de "tongzhi" ser ainda frequentemente usado no campo político chinês, o Partido Comunista da China não usa o termo no tratamento com os membros de outros governos. No entanto, em algumas ocasiões específicas, o termo é usado para facilitar o contacto entre partidos cuja finalidade se baseia na teoria do Marxismo-leninismo. Exemplificando, quando faleceu o líder da República Democrática Popular da Coreia, Kim Jong-il, os líderes chineses apresentaram as suas condolências, oferecendo coroas de flores em que o trataram por "Jin Zhengri tongzhi"[5].

Em Portugal, actualmente, o uso de camarada é raro, estando fortemente associado ao comunismo. Por exemplo, o secretário-geral do PCP (Partido Comunista Português), Jerónimo Carvalho de Sousa, lança geralmente as suas intervenções ou discursos, iniciando por "amigos e camaradas". Aqui, o tratamento "camaradas" está relacionado estreitamente com o comunismo, por conseguinte, é equivalente à sua tradução directa para o chinês "同志们" (forma plural de "tongzhi").

Em suma, o termo português "camarada" e a palavra chinesa "tongzhi", apesar de obterem reciprocidade no item do dicionário português-chinês, nem sempre têm o mesmo significado, ou melhor, o mesmo intuito significativo.

---

1 O significado literal é "senhor".
2 O significado literal é "senhora".
3 O significado literal é "linda".
4 O significado literal é "patrão".
5 Jin Zhengri: a forma de pinyin de "Kim Jong-il".

3.3 "laoshi"(老师), "shifu"(师傅) vs "professor"

Mêncio, filósofo chinês e o seguidor do confucionismo, disse que "quem usa o cérebro para trabalhar governa, e quem usa a força é governado"[1]. A cultura tradicional chinesa presta elevada deferência às profissões relacionadas com o trabalho intelectual, ou seja, aos advogados, engenheiros e professores, profissões de muita importância e que estão catalogadas no topo da pirâmide do trabalho. Entretanto, profissões como motorista, cabeleireiro e senhora da limpeza são trabalhos que exigem menos formação escolar. Por este motivo, não têm destaque especial nos tratamentos sociais e de cortesia. Ser tratado por "李理发师"[2] não traz nem reconhecimento de valor pessoal nem melhora a autoestima. Muito pelo contrário, no sistema das FT`s do chinês, existe a tendência de especificar as profissões privilegiadas, e, por conseguinte, são usados frequentemente estruturas como "apelido / nome completo + professor / advogado / engenheiro" para referir essas pessoas.

Adicionalmente, com o desenvolvimento do sector educativo, a camada social dos professores tem crescido de forma notável e, consequentemente, apareceu o fenómeno da generalização do termo **"laoshi"**, "professor" em chinês. Esta palavra foi usurpada por muitos sectores, não sendo já restrita às pessoas que leccionam ou trabalham nas instituições educativas, mas também é frequentemente usada para referir pessoas com boa educação e/ou quem possa ser útil e prestável em certo(s) aspecto(s).

Historicamente, a palavra **"shifu"**, cujo significado denotativo é "professor e/ou mestre", era usada pelos aprendizes para se dirigirem a quem lhes transmitisse conhecimentos que os habilitassem a salvar as suas

---

1 Trata-se da versão traduzida de "劳心者治人，劳力者治于人".

2 O significado literal é "cabaleireiro Lee".

vidas. O termo dizia respeito a instrutores de Kungfu, a monges budistas, sendo também usado nas escolas de óperas de Pequim ou de acrobacia, etc. "Shifu" era um professor, porém, era muito mais que isso, já que não só assumia a função de passar a sabedoria através da sua experiência pessoal, mas também cuidava dos alunos como se fossem seus filhos. É importante mencionar, no entanto, que existia uma distância entre eles: "Shifu" era reconhecido como um mestre e uma autoridade nesta arte, sendo o termo / título atribuído por honra e como privilégio.

Hoje em dia, o termo evoluiu e tem uso mais alargado, tornando-se uma FT geral a marcar a distância entre as pessoas. Os chefes de cozinha, carpinteiros, motoristas ou os profissionais de trabalhos que exigem experiência são tratados, também, por "Shifu". Repara-se que, às vezes, o termo também é usado para tratar desconhecidos, uma vez que implica uma atitude de respeito e uma vontade de aprendizagem e de pedir ajuda.

Diferentemente, os tratamentos portugueses de **"professor/a" e "doutor/a"** não têm usos generalizados. Mesmo que trabalhem numa escola ou numa universidade, se não leccionarem, não são tratados por "professor". Os funcionários que fazem os trabalhos administrativos na secretaria ou fazem a gestão dos livros na biblioteca universitária não têm associado o título de "professor". Além disso, para alguns professores universitários, "professor" não é considerado um tratamento de respeito suficiente. O mais adequado será "Doutor/a" ou "senhor/a Doutor/a" ou, de preferência, "Professor/a Doutor/a". Os alunos que frequentam os ensinos primário e secundário, além de tratar os ensinantes por "professor/a", usam, nas ocasiões informais, cada vez mais "setor/a", abreviatura de "senhor/a doutor/a".

Salientamos que, embora, na oralidade, se pronuncie dr./dr^{a}. e Doutor/a da mesma forma, na escrita não se deve confundi-los. As abreviaturas dr. e dr^{a}. referem-se às pessoas que possuem o título de licenciatura, enquanto as

formas não abreviadas e maiusculizadas, "Doutor" e "Doutora", são atribuídas a quem tenha recebido o grau académico de doutoramento.

3.4 "xiansheng"(先生) vs "senhor"

O tratamento **"xiansheng"** manifesta o muito respeito devido a uma pessoa que tenha um estatuto social relativamente elevado e um grau de formação académica, tal como, por exemplo, "Lu Xun xiansheng"[1] e "zongtong xiansheng" (senhor presidente). Com a globalização, este tratamento respeitoso desenvolveu-se para uma FT altamente aceitável e amplamente utilizada para dirigir a um homem adulto, quase com a mesma função de "senhor".

O seu campo de utilização está a aumentar, mas ainda não tem o uso tão amplo quanto o de **"senhor"** no português, já que, por exemplo, em Portugal é perfeitamente natural um motorista ser tratado por "senhor motorista"; porém, na China, não se trata por "xiansheng".

Além disso, "xiansheng" tem outro significado não englobado em "senhor". Mais concretamente, trata-se de uma FT altamente respeitosa para se dirigir a uma senhora com certa idade e cuja presença exerce grande influência no campo cultural, político ou académico. Temos, como exemplo, a esposa de Sun Yat-sen[2], conhecida como "Song Qingling xiansheng"[3], uma proeminente política chinesa que assumiu o cargo de vice-presidente da China logo após a fundação da Nova China em 1949. Outro exemplo é a escritora famosa "Zhang Ailing xiansheng"[4], nascida na década 20 do século passado, cujos livros são considerados como as melhores obras

---

1 Lu Xun: uma das figuras literárias mais conhecidas na China no século XX e que goza de uma posição de privilégio no campo literário chinês.

2 Sun Yat-sen: é referido como o Pai da Nação, desempenhando o papel de pioneiro na fundação da República da China.

3 Em português, é conhecida como "Soong Ching-ling".

4 Em português, é conhecida como "Eileen Chang".

literárias chinesas desse tempo.

3.5 As FT's chinesas com o carácter "lao" (老)

O carácter **"lao"** ("老" significa "velho") é um uso particular do chinês que é capaz de combinar com outros caracteres para produzir diversos sentimentos. Primeiro, pode manifestar a delicadeza e o respeito, como, por exemplo, "lao tongzhi"(老同志), "lao daye" (老大爷: para tratar um senhor mais velho do que o pai). Segundo, pode ter o significado agressivo ou depreciativo, expresso, por exemplo, em "lao wangu" (老顽固: uma pessoa teimosa). O terceiro sentimento expressa apenas a igualdade e a intimidade, tais como, "lao tongxue" (老同学: velho colega), "lao ban" (老伴: usa-se entre os cônjuges idosos).

É convenção social de cortesia referir-se a uma pessoa com alguma idade pela estrutura de "lao+apelido". Neste caso, mesmo que seja utilizado para tratar uma senhora, o carácter "lao" não tem implicações ofensivas e/ou negativas. Pelo contrário, é uma marca de respeito, que, na mentalidade chinesa, reflecte numa pessoa idosa a imagem de um sábio, cheio de experiências de vida e intelectualidade: dizemos que "长者为尊，老者为上"[1]. No entanto, na sociedade contemporânea ocidental, o envelhecer parece ser uma recusa, quer no sentido físico, quer intelectual, que a maioria das pessoas tenta evitar. A perspectiva de vir a ser velho está associada à doença, à fragilidade e ao mal-estar. Ser velho significa nunca mais poder ser caracterizado por palavras tais como "dinâmico", "enérgico", "criativo", entre outras. Se uma senhora portuguesa fosse tratada por "velha avó", ficaria descontente ou até irritada; porém, na China, "老奶奶" (significa literalmente "velha avó") é muito usado para tratar uma idosa desconhecida.

[1] As pessoas mais velhas seriam respeitadas e os idosos teriam o estatuto superior.

4. Conclusão

Chegámos à conclusão de que existem diversas FT's no chinês, que, específicas da sua cultura e caracterizadas por conceitos tradicionais de ordem moral, política, pedagógica e religiosa, vão muito além do nível literal. Neste contexto, o género, a idade e a geração são os factores que estão na base deste tipo de mentalidade e de comportamento; ao invés, as FT's no português, reflexo da concepção individualista ocidental, são bem mais simples e em menor número. Não obstante esta aparente simplicidade nas FT's, não se pense que o português seja uma língua fácil. As próprias FT's encerram em si complexidades gramaticais e linguísticas de não fácil detecção.

O presente estudo é fruto de prolongadas investigações em textos científicos, pioneiros e inovadores, sobre as matérias tratadas. Esperamos acrescentar uma contribuição para as pesquisas nas áreas de Línguística e de Tradução, oferecendo uma referência à aprendizagem da língua portuguesa e ao trabalho de tradução português-chinês.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Em português:

BRAGA, Teófilo, *Contos Tradicionais do Povo Português*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987. V.1.

CUNHA, Celso / CINTRA, Lindley, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, Edições João Sá da Costa, 2000

CINTRA, Luís F. Lindley, *Sobre "Formas de Tratamento" na Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

DUARTE, Isabel Margarida, "Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna" in *Gramática: história, teorias, aplicações*. Porto: Universidade do Porto, 2010.

GOUVEIA, Carlos A.M., "As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em Português Europeu", in *O Fascínio da Linguagem*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2008.

GYULAI, Éva Viktória, *Abordagem das Formas de Tratamento nas Aulas de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira*. Porto: Universidade do Porto, 2011.

QUEIRÓS, Eça de, *Os Maias*. Porto: Porto Editora, 2002.

RODRIGUES, David Fernandes, *Cortesia linguística: uma competência discursivo-textual (formas verbais corteses e descorteses em Português)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2002. – Dissertação de Doutoramento em Linguística – Teoria do Texto apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2002.

Em chinês:

马培培，《汉语称呼语中"老"字的权势与等同关系探析》，《河北北方学院院报》第 27 卷第 2 期，2011 年 4 月，pp. 42-44；

刘惠瑶，《现代汉语称呼语的内涵及分类》，《中国科教创新导刊》2010 年第 25 卷，p.78；

曹炜，《现代汉语中的称谓语和称呼语》，《江苏大学学报》第 7 卷第 2 期，2005 年 3 月，pp. 62-69；

刘楚群，《人际接纳与汉语称呼语》，《华中师范大学学报（人文社会科学版）》第 42 卷第 3 期，2003 年 5 月，pp. 136-139；

宋娇，《中英称谓语的对比及运用》，《经济研究导刊》总第 93 期，2010 年第 19 期，pp. 222-223；

谢明，《从文化视角看汉英称呼语》，《昆明师范高等专科学校学报》 第 21 卷第 3 期，1999 年 9 月，pp. 77-80；

陶洁，《由英汉称呼语看中西文化的差异》，《绥化师专学报》 第 23 卷第 2 期，2003 年 6 月，pp. 76-77；

周美辰，《汉语称呼语及其语用分析》《语言应用研究》，2011 年 9 月，pp. 68-70。

Formação da Interlíngua dos Aprendentes Chineses: Estruturas Contrastivas

Zhang Yunfeng*

Resumo:

A concessividade e a adversatividade são dois tipos complementares de estratégia argumentativa de que dispõem os falantes para comunicar. A equivalência semântica entre adversativas e concessivas é comummente reconhecida e serão as propriedades sintáticas entre tais estruturas que mais influenciarão a preferência do uso dos alunos. O presente trabalho pretende, com um inquérito aplicado aos alunos chineses do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros organizado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no ano letivo de 2012-2013, testar as preferências dos aprendentes chineses no uso de estruturas contrastivas bem como diagnosticar o seu conhecimento das estruturas acima referidas.

Palavras-chave: *Interlíngua, Português Língua Não Materna, construções contrastivas, aprendentes chineses*

* Zhang Yunfeng, Gaspar（张云峰）, docente de Português da Universidade de Beijing.

Introdução

O ensino universitário de português como língua não-materna (LNM) na China começou na década de sessenta do Séc. XX, mas apenas nos últimos 20 anos surgiram estudos sobre a aquisição de português como LNM pelos aprendentes chineses. Há, como exemplo, trabalhos sobre a metodologia de ensino de Português como LNM aos aprendentes chineses (cf. Grosso 2000, 2007), estudos sobre as dificuldades dos aprendentes chineses na aquisição de certas estruturas, como por exemplo, condordância de plural no sintagma nominal (cf. Godinho 2006), sistema de artigos (cf. Zhang 2010) e uso do imperfeito do indicativo (cf. Gonçalves 2011). No entanto, tanto quanto é do nosso conhecimento, há poucos estudos sobre o uso das construções contrastivas nas interlínguas dos aprendentes chineses.

Em relação às construções contrastivas, analisam-se, no presente trabalho, as subordinadas concessivas (com conectores *embora* e *apesar de*) e coordenadas adversativas (com conector *mas*), porque segundo Flamenco García 1999 (*apud* Costa 2010: 48), a concessividade e a adversatividade são dois tipos complementares de estratégia argumentativa de que dispõem os falantes para comunicar. O presente trabalho pretende, com um inquérito aplicado aos alunos chineses do Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros organizado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no ano letivo de 2012-2013, testar as preferências dos aprendentes chineses no uso de estruturas contrastivas (coordenadas adversativas e subordinadas concessivas) bem como diagnosticar o seu conhecimento das estruturas acima referidas (principalmente estruturas concessivas).

Ainda importa referir que, no presente trabalho, a atenção é apenas dada às concessivas factuais (cf. Brito 2003: 718-720) e não às hipotéticas e contrafactuais, porque nas últimas se encontra o valor hipotético nas concessivas, o que não existe nas coordenadas adversativas.

I. Aquisição e ensino de LNM

O presente trabalho tem como objetivo analisar a *performance* dos aprendentes chineses de português como LNM; é importante discutir como se adquire uma LNM e qual é o papel que a instrução formal desempenha na aquisição de LNM. Convém começar pela noção de interlíngua, conceito fundamental na aquisição de LNM.

1.1 Interlíngua

A interlíngua é normalmente entendida, em palavras simples, como o sistema linguístico dos próprios aprendentes (não nativos) na aquisição de LNM. O interesse pelo sistema linguístico dos aprendentes que estudam uma LNM nasce da necessidade de diferenciar o sistema da L1 dos sistemas (estádios) da aprendizagem da língua-alvo. Há vários autores (i.e. Corder 1967, Nemser 1971; *apud* Gonçalves 2011:16-17) que começaram a estudar, já nas décadas sessenta e setenta do século XX, o sistema linguístico do aprendente ao longo da aquisição ou aprendizagem. No entanto, é considerado Selinker aquele que melhor expôs os objetivos de investigação do modelo da interlíngua. Segundo este autor (1972: 211-215), a interlíngua, que não está totalmente na L1 nem totalmente na LNM, poderá ser considerada como uma entidade intermédia entre a L1 do aprendente e a língua-alvo, esta última em processo de aquisição ou aprendizagem.

É importante referir que a interlíngua dos aprendentes se constrói de forma processual e criativa, apresentando elementos da L1, da língua-alvo e elementos exclusivamente idiossincráticos. Os aprendentes, ao desenvolver a sua competência na LNM, passam por várias etapas, criando assim várias configurações até alcançar o resultado final (Pissarra 1999: 6). Portanto, a interlíngua (ou as interlínguas) é entendido como um conjunto de vários estágios/fases, sistemas provisórios de conhecimentos linguísticos. Para além disso, as interlínguas, etapas obrigatórias na aquisição de uma LNM, vão evoluindo e tornando-se cada vez mais complexas ao longo do processo

da aquisição, e a análise das interlínguas permitem acompanhar a evolução do aprendente.

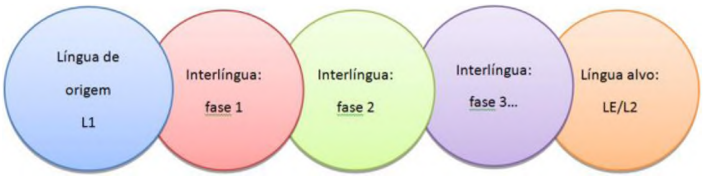


Figura 1: Continuum na construção da(s) interlíngua(s)

Os estudos da interlíngua poderão ajudar, por um lado, a conhecer as características linguísticas dos aprendentes nos diferentes estádios de aprendizagem e, por outro lado, a entender como se adquire uma LNM pelos aprendentes, onde e por que razões surgem as dificuldades.

1.2 Ensino de LNM: *focus on forms* vs. *focus on form*

No presente trabalho, os aprendentes chineses em causa normalmente aprendem o português com instrução formal, portanto é também importante discutir como a instrução formal favorece a aquisição de LNM.

Nos estudos sobre a aquisição de LNM com instrução formal, há controvérsia sobre várias questões, em particular os investigadores não chegam a acordo se a instrução formal devia basear-se na abordagem tradicional *focus-on-forms*, em que se envolve o ensino sistemático de conhecimentos gramaticais, ou na abordagem *focus-on-form*, que se destina à aprendizagem de conhecimentos linguísticos no contexto de atividades comunicativas.

Ellis (2005:212) apresentou dez princípios de ensino de LNM com instrução formal, em que se salientou a importância da abordagem *focus-on-form*. Em contraste com a instrução *focus-on-forms*, em que há explicações

gramaticais específicas sem preocupação dos aspetos funcionais da língua, a instrução *focus-on-form* procura desenvolver as competências comunicativas dos aprendentes. Embora haja, às vezes, resistências a esta mudança (como por exemplo, o método gramática-tradução ainda é dominante no ensino de português como LNM na China), a abordagem *focus-on-form*, hoje em dia, passa a ser cada vez mais popular. Como foi referido por Long 2011, o ensino de uma LNM não se baseia no ensino de regras gramáticas e os problemas devem ser resolvidos nas aulas comunicativas:

> *To avoid a return to lessons full of grammar rules, overt error "correction" and pattern drills, with all their nasty side-effects, as many of the problem areas as possible should be handled within otherwise communicative lessons by briefly drawing learners' attention to some items as and when problems arise, i.e., by focus on form (Long, 2011: 384).*

II. Estruturas contrastivas

Como o foco do presente trabalho cai no uso das construções contrastivas dos aprendentes chineses, pretende-se, neste capítulo, descrever e analisar as estruturas sintáticas e os conectores que sustentam a expressão de contraste.

2.1 Estruturas contrastivas – descrição e análise geral

Como Flamenco García 1999 (*apud* Costa 2010: 48) afirmou, a concessividade e a adversatividade são dois tipos complementares de estratégia argumentativa de que dispõem os falantes para comunicar. A expressão de conexões textuais contrastivas é fundamental para a manutenção de estratégias argumentativas, permitindo, do ponto de vista pragmático, enunciar (i) uma oposição a um determinado evento / estado ou a um determinado ato linguístico do interlocutor ou (ii) uma concessão

estratégica, do ponto de vista do falante, a um determinado evento / estado ou ao ponto de vista do interlocutor, para reforçar o valor de verdade do conteúdo proposicional apresentado como inesperado.

Costa (2010: 48) listou vários mecanismos sintáticos que sustentam a expressão de contraste entre unidades oracionais. Os nexos contrastivos em unidades textuais podem ser assegurados pela conexão de frases (i) por coordenação, como no caso das adversativas, (ii) por subordinação, de que são exemplo as concessivas e, igualmente, (iii) através da ligação paratática de períodos e unidades superiores ao período, assegurada por advérbios e locuções adverbiais conectivos, como por exemplo *contudo* ou *ainda assim*.

No presente trabalho, a atenção é dada aos primeiros dois mecanismos (coordenação e subordinação), e exclui-se o terceiro porque se trata de uma ligação de períodos (até unidades superiores ao período) em vez de ser uma frase complexa. Esta propriedade é fácil justificar com os testes de Peres 1997 (ocorrência como complemento de verbo e aceitação de advérbios de frase, cf. Anexo I).

2.2 Coordenação adversativa vs. subordinação concessiva

A equivalência semântica entre adversativas e concessivas é reconhecida por vários autores (cf. Lobo 2003: 56-58; Costa 2010:71-80). Importa esclarecer que se trata apenas das concessivas factuais (cf. Brito 2003: 718-720), porque encontra-se o valor condicional nas concessivas hipotéticas e contrafactuais (também designadas por concessivas-condicionais ou incondicionais, cf. Peres, Móia & Marques, 1999: 631-637; Lobo 2003: 92-95). No que respeita aos conectores, analisa-se, no presente trabalho, apenas o conector *mas* para as adversativas, e em relação às concessivas selecionam-se dois conectores *embora* e *apesar de*, para ilustrar as suas diferenças sintáticas (orações finitas e infinitas).

2.2.1 Propriedades sintáticas: adversativas vs. concessivas

Antes de analisar as adversativas e as concessivas, convém primeiro rever as orações coordenadas e subordinadas. Na distinção dessas duas estruturas, é importante referir que na coordenação o segundo elemento coordenado não tem qualquer função sintática em relação ao primeiro membro; pelo contrário, na subordinação a frase subordinada tem sempre uma função na subordinante (cf. Lobo 2003: 16-17; Matos 2003:551; Brito 2003: 698). Para distinguir as suas propriedades sintáticas, Lobo 2003 (cf. Cap. II) aplicou uma série de testes, alguns dos quais servem para várias línguas e outros têm particularidades só para a língua portuguesa.

Nesta parte da análise sintática, para distinguir as adversativas (*mas*) das concessivas (*embora* e *apesar de*), aplicam-se alguns testes propostos por Lobo 2003: movimento dos elementos, possibilidade de ser coordenada e colocação dos clíticos (encontram-se os testes aplicados no anexo, cf. Anexo I).

Apresentam-se, no Quadro 1, os resultados da aplicação dos testes: para as adversativas, não é possível o movimento dos constituintes, e as orações não podem ser coordenadas. Para além disso, a colocação de clíticos é um critério particular em português para distanciar essas duas estruturas.

Quadro 1: Resultados dos testes

Conectores	Movimento dos elementos	Possibilidade de ser coordenada	Colocação dos clíticos
Mas	-	-	ênclise
Embora	+	+	próclise
Apesar de	+	+	próclise

Ainda se nota que não se aplicaram outros critérios que se costumam colocar na distinção entre coordenadas e subordinadas, como, por exemplo,

clivagem, escopo de negação etc., porque as concessivas, como subordinadas periféricas, não são compatíveis com estes testes (cf. Lobo 2003: 147-155).

2.2.2 Propriedades semânticas: adversativas vs. concessivas

Há estudos (cf. Lopes [1983] 2005: 177-178; Lopes [1989] 2005: 193-195, Costa 2010:71-73) que aproximam as subordinadas concessivas das coordenadas adversativas e justificam a possível transformação de *embora p, q* em *p, mas q*, como por exemplo:

(1) a. Embora a Fernanda coma muito, nunca engorda.

b. A Fernanda come muito, mas nunca engorda.

Quanto à proximidade semântica entre as duas estruturas, ainda se analisa o nexo de quebra de expectativas e a pressuposição subjacente, com a qual se realiza o valor de contraste. Como por exemplo, apresenta-se a hipótese de *contrastive indication mark* proposta por Rudolph (1996: 244-245/385-392) e referida também por Costa (2010: 2010: 74-75):

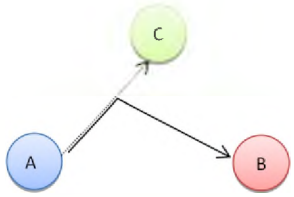


Figura 2: Contrastive indication mark (Rudolph 1996: 245/386)

Esta hipótese aplica-se tanto às adversativas como às concessivas (antepostas), sendo que A corresponde ao primeiro termo da coordenada, no caso da adversativa, ou à oração concessiva, e B corresponde à oração adversativa ou à subordinante, no caso da concessiva. B é a proposição que marca um contraste em relação a A. A linha que liga A a C simboliza a

pressuposição da proposição C, que não é expressa e, por isso, assinala-se com um traço descontínuo.

Embora seja válida, esta hipótese revela-se muito generalizada – nela não se aborda a relação entre os três elementos A, B e C. König (1994: 679) propôs que, numa construção do tipo "embora *p*, *q*", encontra-se uma pressuposição subjacente: $p \rightarrow \sim q$, e assere-se *p* e *q*. Também é possível ativar a pressuposição $p \rightarrow \sim q$ para a maioria das adversativas do tipo "*p* mas *q*", como por exemplo, nas frases (1a) e (1b) pressupõe-se que *normalmente a Fernanda come muito vai engordar* e assere-se que *a Fernanda come muito* e que *ela nunca engorda*. Neste caso, os elementos A, B e C equivalem respetivamente a *p*, *q* e ~*q*.

Apesar de ser verificada a pressuposição inerente $p \rightarrow \sim q$ para a esmagadora maioria das concessivas e adversativas, a sua presença não é obrigatória, como, por exemplo:

(2) a. Embora o banco esteja aberto, não tenho tempo de ir levantar dinheiro.

b. O banco está aberto, mas não tenho tempo de ir levantar dinheiro.

Neste caso, parece mais adequada a interpretação de Ducrot (1980: 97): para haver adversatividade deverá haver duas proposições *p* e *q* em que *q* seja suficientemente forte para anular a conclusão *r* de *p* (em que *q* é apresentado como um argumento mais forte para ~*r* que *p* para *r*). Nas frases (8a) e (8b), normalmente *p* (o banco está aberto) implica *r* (vou levantar dinheiro) mas a conclusão *r* não é confirmada por causa de *q* (não tenho tempo de ir levantar dinheiro), que implica ~*r* (não vou levantar dinheiro). Neste caso, os elementos A, B e C equivalem respetivamente a *p*, *q* e *r*, em que se verifica o contraste entre *p* e *q* através da implicatura (*r* e ~*r*).

III. Estudo experimental: metodologia e apresentação dos resultados

Partindo das questões específicas de investigação enunciadas na parte anterior, apresenta-se neste capítulo o estudo experimental aplicado aos aprendentes chineses, com o objetivo de testar as suas preferências no uso das estruturas contrastivas (coordenadas adversativas e subordinadas concessivas), bem como diagnosticar o seu conhecimento das estruturas acima referidas (principalmente estruturas concessivas).

3.1 Metodologia de recolha de dados

Neste trabalho, aplicou-se aos alunos chineses o teste de produção induzida de frases (cf. Anexo II). O teste consiste em uma ligação de duas frases simples (nas quais se encontra um contraste lógico) numa frase complexa usando os conectores dados (*mas*, *embora* e *apesar de*). Para testar melhor as preferências no uso de estruturas contrastivas, é pedido aos inquiridos para usarem, pelo menos, duas maneiras na ligação das frases, fazendo alterações que forem necessárias à forma das palavras. Como exemplo:

a. O João estudou bastante. + O João teve negativa no teste.

☞ _____

☞ _____

Como envolve uma transformação de enunciados frásicos simples em frases complexas, o teste ainda exige aos inquiridos uma seleção adequada de tempo e modo, na oração subordinada (conjuntivo para o conector *embora* e infinitivo para o conector *apesar de*). Para ainda problematizar esta questão, incluíram-se, no inquérito, exercícios que pedem uma combinação de tempos verbais diferentes:

b. O problema gerou muita polémica. + Tudo se vai resolver.

c. O Pedro estava muito cansado. + O pai levou o Pedro ao futebol.

Para além disso, incluíram-se, no inquérito, ainda exercícios em que não se ativa a pressuposição $p \rightarrow \sim q$ para testar se este traço causa ou não alguma estranheza aos aprendentes chineses:

d. Os telemóveis são prejudiciais à saúde. + Os telemóveis são indispensáveis.

Em relação à amostra do inquérito, selecionaram-se alunos de uma faixa etária entre os 18 e os 30 anos, que se encontravam a frequentar o Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros organizado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no ano letivo de 2012-2013. Aplicou-se o inquérito a um total de 52 alunos chineses vindos de 5 níveis do curso: Elementar (A2), Pré-intermédio (B1), Pré-intermédio (B1+), Intermédio (B2+) e Avançado (C1+). O teste foi realizado também por um grupo de controlo, constituído por 10 falantes nativos, que são estudantes dos cursos de mestrado e doutoramento na Universidade de Coimbra. Apresenta-se abaixo o número dos informantes.

Quadro 2: Número dos inquiridos do teste

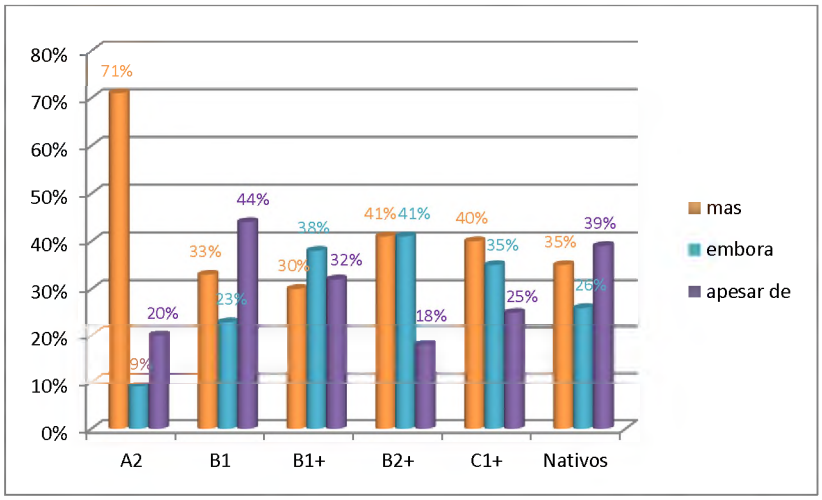
	Elementar (A2)	Pré-intermédio (B1)	Pré-intermédio (B1+)	Intermédio (B2+)	Avançado (C1+)	Nativos
Número de inquiridos	7	7	12	17	9	10

No que respeita à amostra, convém ainda referir que mais de metade dos informantes já receberam na China (antes de frequentar o curso em Coimbra) uma formação sistemática de português. Como a formação que receberam os inquiridos varia muito, especialmente no tempo de duração, nota-se uma diferença inter-individual entre os inquiridos do mesmo nível.

3.2 Apresentação dos resultados

Adota-se a abordagem quantitativa no tratamento dos dados recolhidos, o que permitirá revelar as preferências no uso de estruturas contrastivas dos aprendentes chineses. A figura 3 apresenta a frequência do uso desses conectores no teste.

Figura 3: Uso dos conectores *mas*, *embora* e *apesar de*



O teste começa por nível A2, em que os alunos ainda não conhecem as estruturas concessivas, nomeadamente com conectores *embora* e *apesar de*. Isto explica a predominância absoluta da estrutura adversativa nesta etapa: 71% das respostas são feitas com o conector *mas*. Para além disso, ainda se prevê uma outra explicação, que é a coordenação; esta é a estratégia relativamente mais fácil entre as três porque exige menos alterações na manipulação das estruturas. Segundo Costa (2010: 59), que abordou a questão de estruturas contrastivas com a análise de uma série de testes aplicados aos estudantes nativos de língua portuguesa, a coordenação

adversativa é a estratégia a que mais frequentemente recorrem os falantes (nativos) para expressar contraste entre frases, e os escreventes menos experientes mantêm, na produção escrita, a preferência por esta estratégia. O mesmo verificou-se também válido para os aprendentes chineses, A2 é a única fase em que se vê a vantagem absoluta na construção coordenada, e, a partir do nível B1, já começou a surgir, de certo modo, o equilíbrio na competição entre os três conectores.

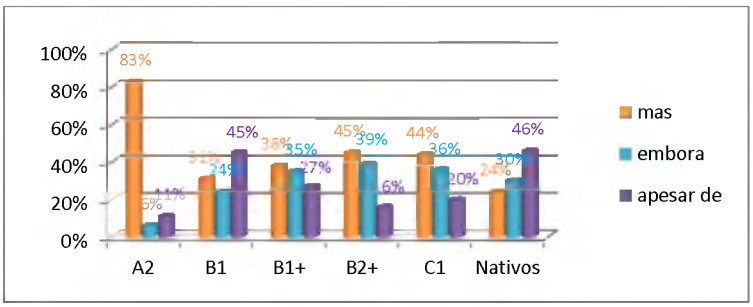
A figura 3 ainda permite verificar um óbvio aumento do uso das estruturas concessivas. Em contraste com o conector *embora*, que ainda manifesta alguma resistência no início, o aumento do uso do conector *apesar de* entre A2 e B1 é muito significativo (20% para 44%). Curiosamente, a partir do B1 o uso do conector *apesar de* começou a descer (44% para 32% em B1+), possivelmente por causa do aumento do uso de *embora*. O aumento do conector *embora* é relativamente mais lento e durativo, e registou-se o crescimento a partir do nível A2 até ao B2+.

Ainda se nota, com os dados recolhidos, que em relação à desativação da pressuposição $p \rightarrow \sim q$, os aprendentes chineses não revelaram comportamentos diferentes, o que implicará que neste caso o valor contrastivo continua óbvio.

Em comparação com as respostas dos inquiridos chineses, os falantes nativos têm uma preferência pelo uso do conector *apesar de*, o que não acontece com os inquiridos chineses, especialmente inquiridos dos níveis B2+ e C1+.

Como aos inquiridos se pediu que pensassem nas duas maneiras para ligar as frases, ainda se apresenta em seguida a frequência no uso destes conectores como a primeira escolha:

Figura 4: Uso dos conectores *mas*, *embora* e *apesar de* como a 1ª escolha



Observa-se que a figura 4 revelou a mesma tendência que a figura 3: no início a predominância da construção adversativa é muito relevante, e até é mais significativa do que na figura 3 (83% vs. 71%), e depois vai subindo a frequência no uso dos conectores concessivos, entre os quais o aumento do conector *embora* é mais lento e durativo. Os falantes nativos revelaram a sua óbvia preferência pelo uso do conector *apesar de*, o que não acontece aos inquiridos chineses de B1+, B2+ e C1+.

3.3 Análise dos resultados: um estudo diagnóstico

Nesta parte da análise dos erros que se revelaram no teste, a atenção é mais dada às construções concessivas, tendo em conta a boa *performance* em geral dos inquiridos na ligação das frases com o conector *mas*. Apesar disso, nota-se que em alguns casos (apenas no nível A2), as frases são ligadas de uma forma muito mecânica sem atenção nenhuma à forma das palavras. Como por exemplo:

(3) O Pedro estava muito cansado mas o pai levou o Pedro ao futebol.

(4) Os telemóveis são prejudiciais à saúde mas os telemóveis são indispensáveis.

Este fenómeno aponta para uma falta de competência básica na manipulação das estruturas dos alunos do nível de iniciação. No entanto, a partir do nível B1, já não se encontram frases como (3) ou (4), os alunos já

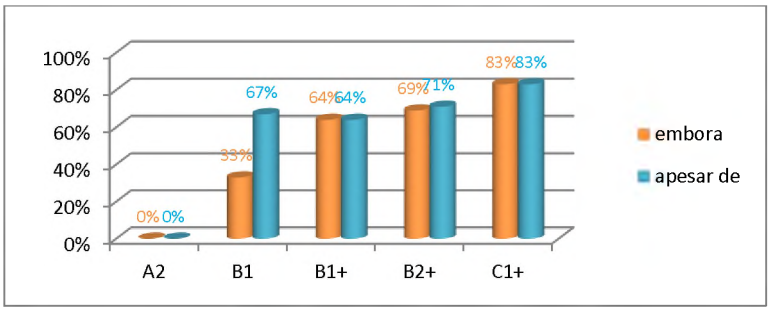
sabem utilizar os clíticos para substituir os SNs já referidos, bem como omitir o sujeito na segunda oração (igual ao da primeira):

(5) O Pedro estava muito cansado mas o pai levou-o ao futebol.

(6) Os telemóveis são prejudiciais à saúde mas são indispensáveis.

No que respeita aos conectores *embora* e *apesar de*, a situação é muito mais complicada. Apresenta-se, na Figura 5, a percentagem de respostas certas no teste:

Figura 5 : Percentagens de respostas certas



Costa (2010: 59) defendeu a hipótese de que, na aquisição de português como L1, ao contrário das adversativas, são as estruturas concessivas as que manifestam estabilização mais tardia, ao longo da escolarização e a par da aprendizagem da escrita. Semelhante ao que se verifica na aquisição de português língua materna, a estabilização das estruturas concessivas verifica-se durativa e percorreu quase todo o processo da aquisição de português como LNM.

Analisam-se, em seguida, os erros que se revelaram no teste.

Como os alunos do nível A2 ainda não têm acesso às construções concessivas, o uso dos conectores *embora* e *apesar de* é muito menos frequente, e até não se encontrou nem uma resposta correta feita com

conectores concessivos. As seguintes respostas justificam que os alunos não têm consciência do estatuto de *embora* e *apesar de* como conectores.

(7) *É embora que o Pedro esteja muito cansado, o pai levou o Pedro ao futebol.

(8) *A Maria apesou de dizer ao Nuno a verdade, o Nuno não acreditou no que disse a Maria.

Na frase (13), focaliza-se o conector *embora* com a estrutura de clivagem, o que não é possível; na frase (14), o conector *apesar de* é curiosamente entendido com um verbo e até foi conjugado.

Verificou-se um salto óbvio entre os níveis A2 e B1, especialmente no uso correto do conector *apesar de*. Registaram-se, para o nível B1, as percentagens de 33% e de 67% no uso correto dos dois conectores. Importa notar que a percentagem de resposta certas de *embora* é apenas metade da do conector *apesar de*, o que aponta para o facto de que os alunos deste nível têm mais dificuldades no uso de conjuntivo do que no infinitivo.

(9) *Embora a rapariga for à livraria, não encontrou o livro que pretendia comprar.

(10) *Embora os telemóveis seja prejudiciais à saúde, eles são indispensáveis.

Na frase (9), a oração concessiva (com conector *embora*) nunca é compatível com o futuro do conjuntivo; na frase (10) não há concordância entre o verbo conjugado (*seja*) e o seu sujeito (*os telemóveis*), o que possivelmente implica que os alunos ainda não dominam bem a conjugação do conjuntivo.

Tirando as dificuldades sintáticas, destacam-se as respostas como, por exemplo:

(11) * Embora o João estudasse muito, mas teve negativa no teste.

(12) * Apesar de o João estudar muito, mas teve negativa no teste.

Nota-se que nestas duas frases, o conector *mas* é utilizado junto com os conectores concessivos, muito provavelmente por causa da interferência da L1 dos inquiridos, porque em chinês o conector *mas* é compatível com os conectores concessivos.

A Figura 5 ainda revela que só a partir do nível B1+, os alunos chineses têm a mesma *performance* (ou já muito próxima) no uso dos dois conectores concessivos. É também a partir deste nível que, embora se encontre ainda uma evolução progressiva, a diferença não é muito significativa.

Em relação aos desvios, a partir do nível B1+, a esmagadora maioria dos erros concentram-se no uso do conjuntivo (especialmente nos exercícios que pedem uma combinação dos tempos verbais diferentes) e do infinitivo:

(13) *Embora o problema gerasse muita polémica, tudo se vai resolver.

(14) *Apesar de ser prejudiciais à saúde, os telemóveis são indispensáveis.

Na frase (13), utiliza-se o imperfeito do conjuntivo na oração subordinada, que não é compatível com o presente do indicativo na oração subordinante. No uso do conector *apesar de*, o maior problema é o desuso do infinitivo pessoal, que é obrigatório nos exemplos como (14): o sujeito *os telemóveis* (apesar de ser omitido na oração subordinada) só é compatível com o infinitivo pessoal *serem*.

Na comparação com as respostas dos inquiridos chineses e as dos falantes nativos, nota-se o frequente uso do mais-que-perfeito do conjuntivo e do infinitivo composto para os nativos nos casos seguintes:

(15) Embora a rapariga tivesse ido à livraria ontem, não encontrou o livro que pretendia comprar.

(16) Apesar de a rapariga ter ido à livraria ontem, não encontrou o livro que

pretendia comprar.

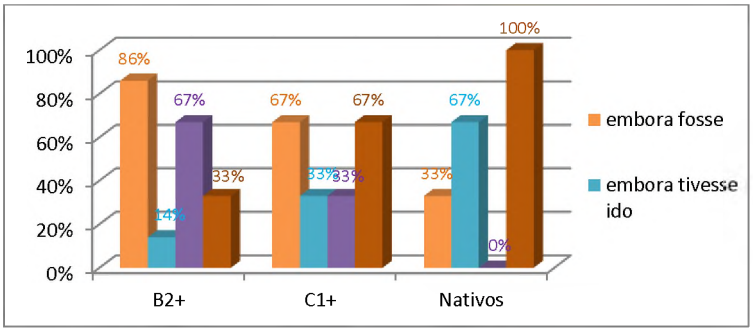
Para os informantes chineses, a maioria das respostas é feita com o imperfeito do conjuntivo e o infinitivo simples:

(17) ?Embora a rapariga fosse à livraria ontem, não encontrou o livro que pretendia comprar.

(18) ?Apesar de a rapariga ir à livraria ontem, não encontrou o livro que pretendia comprar.

Nas respostas dos inquiridos chineses, o uso do mais-que-perfeito do conjuntivo e do infinitivo composto só surge a partir do nível B2+, porque essas estruturas apenas se adquirem neste nível. No entanto, o uso dessas estruturas é muito mais raro em contraste com as respostas dos falantes nativos:

Figura 6: Uso do mais-que-perfeito do conjuntivo e do infinitivo composto



Nota-se que na expressão de uma ideia de anterioridade (uma ação concluída) em relação ao passado, os falantes nativos têm certa preferência pelo uso do mais-que-perfeito do conjuntivo e do infinitivo composto nas orações subordinadas concessivas, o que não acontece nas interlínguas dos aprendentes chineses (exceto o uso do infinitivo composto nos inquiridos no nível C1+).

Conclusão

A aplicação do inquérito aos aprendentes chineses permitirá revelar, em primeiro lugar, que os aprendentes chineses não têm uma óbvia preferência pelo uso do conector adversativo *mas* em relação ao uso dos conectores concessivos, exceto nos níveis A2 e C1+. Em relação ao uso dos conectores concessivos *embora* e *apesar de*, apenas os informantes dos níveis A2 e B1 manifestaram uma preferência pelo conector *apesar de*, para os informantes dos níveis B1+, B2+ e C1+, o conector *embora* é mais preferido, o que não acontece com os falantes nativos.

No que respeita à estabilização das estruturas contrastivas, chega-se à conclusão de que são as estruturas concessivas que se estabilizam mais tardias, e dentro as estruturas concessivas, o uso do conector *embora* apresenta mais dificuldades: apenas a partir do nível B1+, os informantes chineses é que têm a mesma *performance* (ou já muito próxima) no uso dos dois conectores *embora* e *apesar de*. O inquérito ainda revelou que os aprendentes têm, de forma geral, dificuldades no uso do conjuntivo (especialmente nos exercícios que pedem uma combinação dos tempos verbais diferentes) e do infinitivo (sobretudo o infinitivo pessoal). Para além disso, o predomínio do mais-que-perfeito do conjuntivo e do infinitivo composto dos aprendentes chineses ainda é fraco.

Os problemas acima referidos merecem destaque especial no ensino dessas estruturas aos aprendentes chineses, e sugere-se que, tal com foi apontado logo no início do texto, os problemas deveriam ser resolvidos com a instrução *focus-on-form* e no contexto comunicativo, porque o uso do conjuntivo e do infinitivo não se poderá estabilizar apenas com exercícios puramente estruturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Ana Maria (2003), Subordinação adverbial. In: M. H. M. Mateus *et al.* (eds.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 695-728.

COSTA, Ana Luísa (2010), *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

DUCROT, O. (1980), *Les échelles argumentatives*. Paris: Les Éditions de Munuit.

ELLIS, R. (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford Univeristy Press.

___ (2005), Principles of instructed language learning. In: *System*, 33: 209-224.

GODINHO, Ana Paula Cleto (2006), *A aquisição da concordância de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de português língua estrangeira*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

GONÇALVES, Liliana (2011), *Formação da interlíngua dos aprendentes chineses: aprendizagem do uso do pretérito imperfeito versus pretérito perfeito simples do indicativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.

GONÇALVES, Perpétua (2007), Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxinomias de erros. In: *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Vol. 2, 1: 61-76.

GROSSO, Maria José (2000), *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

___ (2007), A Atividade Comunicativa em Português do Falante de Língua Materna Chinesa. In: M. H. Ançã (org.), *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Professores, 83-90.

FLAMENCO GARCÍA, L. (1999), Las Construcciones Concesivas y Adversativas. In: I. Bosque & V. Demonte (dir.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe, 3805-3878.

KÖNIG, E. (1994), Concessive clauses. In: R. E. Asher (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 679-681.

LOBO, Maria (2003), *Aspetos da sintaxe das orações subordinadas adverbiais.* Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.

LONG, M. H. (2011), Methodological Principles for Language Teaching. In: M. H. Long & C. J. Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Malden: Blackwell, 373-394.

LOPES, Óscar ([1983] 2005), Sobre as contrastivas em Português. Comunicação apresentada no 17ème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes (Aix-en-Provence). In: F. Oliveira, & e A. M. Brito, (coord.), (2005) *Entre a Palavra e o Discurso. Estudos de Linguística 1977-1993. "Obras de Óscar Lopes"*. Porto: Campo das Letras, 177-191.

_____ ([1989] 2005), Construções concessivas. Algumas reflexões formais lógico-pragmáticas. Comunicação apresentada no *XIX Congreso Internacional de Linguística e Filoloxia Românicas* (Santiago de Compostela). In: F. Oliveira & e A. M. Brito, (coord.), (2005) *Entre a Palavra e o Discurso. Estudos de Linguística 1977-1993. "Obras de Óscar Lopes"*. Porto: Campo das Letras, 193-209.

MATOS, Gabriela (2003), Estruturas de coordenação. In: M. H. M. Mateus *et al.* (eds.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 549-592.

PERES, João (1997), Sobre Conexões Proposicionais em Português. In: A. M. Brito *et al.* (orgs.), *O Sentido que a Vida Faz. Estudos para Óscar Lopes*. Porto: Campo das Letras, 775-787.

PERES, João Andrade, T. Móia e R. R. Marques (1999), Sobre a forma e o sentido das construções condicionais em português. In: I. H. Faria (org.), *Lindley Cintra: Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão*. Lisboa: Ed. Cosmos/FLUL, 627-653.

PISSARRA, Raul Andrade (1999), *Interrogativas em português e em chinês : descrição, confronto e aplicação didática*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Macau.

RUDOLPH, Elisabeth (1996), *Contrast: Adversative and Concessive Relations and their Expressions in English, German, Spanish, Portuguese on Sentence and Text Level.* Berlim, Nova Iorque: Walter de Gruyter.

SELINKER, L. (1972), Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10-3: 209-231.

ZHANG, Jing (2010), Aquisição do sistema de artigos por aprendentes chineses de Português L2. In: M. J. Marçalo *et al.* (eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 56-75.

Anexo I

Aplicação dos testes (Cap. 2.1)

- **Ocorrência como complemento de verbo**

(19) Ele disse que [estava a chover, mas o João saia].

(20) Ele disse que [embora estivesse a chover, o João saia].

(21) * Ele disse que [estava a chover, ainda assim o João saia].

- **Aceitação de advérbios de frase**

(22) Inquestionavelmente [está a chover, mas o João sai].

(23) Inquestionavelmente [embora esteja a chover, o João sai].

(24) * Inquestionavelmente [está a chover, ainda assim o João sai].

Aplicação dos testes (Cap. 2.2.1)

- **Movimento dos elementos**

(25) Está a chover, mas o João sai.

*Mas o João sai, está a chover.

(26) Embora esteja a chover, o João sai.

O João sai, embora esteja a chover.

O João, embora esteja a chover, sai.

(27) Apesar de estar a chover, o João sai.

O João sai, apesar de estar a chover.

O João, apesar de estar a chover, sai.

- **Possibilidade de ser coordenada**

(28) *[O Zé irá ao cinema] e [mas a Ana irá ao teatro]. (Lobo 2003: 29)

(29) [Embora ainda não tenha tomado uma decisão definitiva] e [embora esta decisão seja bastante polémica], estou inclinado a votar a favor da regionalização. (Lobo 2003: 29)

(30) [Apesar de não ter tomado uma decisão definitiva] e [apesar de esta decisão ser bastante polémica], estou inclinado a votar a favor da regionalização.

- **Clíticos: ênclise e próclise**

(31) O João sente-**se** cansado, mas o pai vai levá-lo ao futebol.

(32) Embora o João **se** sinta casado, o pai vai levá-lo ao futebol.

(33) Apesar de o João **se** sentir cansado, o pai vai levá-lo ao futebol.

Anexo II

Teste de produção induzida de frases

Una as frases que estão nos retângulos de modo a construir uma única frase. Para uni-las, deve usar as expressões ***apesar de***, ***embora*** ou ***mas***, Pense em, pelo menos, duas maneiras para ligar as frases. Faça as alterações que forem necessárias à forma das palavras.

1. O Pedro estava muito cansado. + O pai levou o Pedro ao futebol.

☞ _____

☞ _____

2. O João estudou bastante. + O João teve negativa no teste.

☞ _____

☞ _____

3. Os telemóveis são prejudiciais à saúde. + Os telemóveis são indispensáveis.

☞ _____

☞ _____

4. A Maria disse ao Nuno a verdade. + O Nuno não acreditou no que disse a Maria.

☞ _____

☞ _____

5. Eu tenho vontade de passear. + Tenho dores nos pés.

☞ _____

☞ _____

6. A rapariga foi à livraria ontem. + A rapariga não encontrou o livro que pretendia comprar.

☞ _____

☞ _____

7. A Fernanda come sempre muito. + A Fernanda nunca engorda.

☞ _____

☞ _____

8. O Afonso não gostou do gelado de morango. + O Afonso comeu o gelado todo.

☞ _____

☞ _____

9. O problema gerou muita polémica. + Tudo se vai resolver.

☞ _____

☞ _____

10. Os agricultores receberam auxílio do governo. + Os agricultores não conseguem produzir mais.

☞ _____

☞ _____

Nível do Curso: _____

Tradução de numerais em Português para Chinês

Shen Lu*

Resumo:

Baseando-se na comparação entre Numerais em Português e Numerais em Chinês do ponto de vista gramatical e cultural, o presente trabalho vem com os objetivos de ilustrar claramente as características gramaticais e culturais de Numerais em Português, para que se ultrapassem as dificuldades da tradução dos mesmos para chinês.

Palavras-chave: *Chinês, Português, numerais, tradução, cultura*

1. Comparação entre Numerais em Português e Numerais em Chinês do Ponto de Vista Gramatical

Tanto na Língua Portuguesa como na Língua Chinesa, o Numeral é uma classe de palavras amplamente empregada. Já falamos muito sobre Numerais em Português. Agora para comparar Numerais em Português com Numerais em Chinês, o primeiro passo deve ser conhecer bem as características de Numerais em Chinês do ponto de vista gramatical.

* Shen Lu（沈璐）, Docente da Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang.

1.1. Semelhanças entre Numerais em Português e Numerais em Chinês do Ponto de Vista Gramatical

Comparando os Numerais em Português com os Numerais em Chinês do ponto de vista gramatical, notamos que existem semelhanças importantes em quatro aspetos.

1.1.1. Definição

Relativamente à definição de Numerais, lembramos que, na Língua Portuguesa, *Numeral é a palavra que quantifica exatamente os seres ou indica a sua posição relativa numa série* (Leme, Serra, Pinho, 1981:59); e na Língua Chinesa, palavras que indicam quantidade ou ordem chamam-se Numerais.

É evidente que a definição de Numerais em Português e a de Numerais em Chinês são bastante semelhantes, ambas designando duas principais funções semânticas de Numerais: **indicar a quantidade e indicar a posição na série respectiva**.

1.1.2. Classificação

Em relação à classificação de Numerais, a situação é mais complicada. Vamos aproveitar o seguinte esquema para comparar a classificação de Numerais em Português e a de Numerais em Chinês de uma maneira clara:

Esquema 1: Comparação de Classificação

	Numerais em Português	**Numerais em Chinês**
Classes de palavras	Numerais Cardinais	
	Numerais Ordinais	Numerais Ordinais
	Numerais Multiplicativos	Numerais Multiplicativos
	Numerais Fracionários	Frações
	Numerais Coletivos	
		Numerais Inteiros
		Decimais
		Numerais Aproximados

O esquema mostra que, caso igualemos Numerais Fracionários e Frações, os Numerais em Português e os Numerais em Chinês compartilham somente estas três espécies de palavras: Numerais Ordinais, Numerais Multiplicativos, Numerais Fracionários / Frações. Entretanto, os Numerais Cardinais exclusivamente pertencem a Numerais em Português, ao passo que os Numerais Inteiros, Decimais e Numerais Aproximados só a Numerais em Chinês.

Porque acontece isso? Vamos analisar um por um:

1) Fenómeno 1: Os Numerais em Português têm **Numerais Ordinais** e os Numerais em Chinês também têm.

Análise: Tanto em Numerais em Português como em Numerais em Chinês, só os Numerais Ordinais exercem a função semântica de **indicar a**

posição na série respectiva. Por outras palavras, todas as restantes espécies que aparecem no esquema exercem a função semântica de **indicar a quantidade**.

2) Fenómeno 2: Os Numerais em Português têm **Numerais Cardinais** mas não têm Numerais Inteiros, ao passo que os Numerais em Chinês têm **Numerais Inteiros** mas não têm Numerais Cardinais.

Análise: Os Numerais Cardinais em Português incluem: um/uma (1), dois/duas (2), três (3), quatro (4), cinco (5), seis (6), sete (7)... Os Numerais Inteiros em Chinês incluem: 一 (*yi*, 1), 二 (*er*, 2), 三 (*san*, 3), 四 (*si*, 4), 五 (*wu*, 5), 六 (*liu*, 6), 七 (*qi*, 7)... Com a ajuda dos Algarismos Arábicos, descobrimos que os Numerais Cardinais em Português e os Numerais Inteiros em Chinês designam na verdade o mesmo grupo de conceitos numéricos, pelo que podemos tratar Numerais Cardinais em Português e Numerais Inteiros em Chinês como a mesma espécie de Numerais com termos linguísticos diferentes.

3) Fenómeno 3: Os Numerais em Português têm **Numerais Coletivos** mas os Numerais em Chinês não têm.

Análise: Na Língua Portuguesa, os Numerais Coletivos designam um conjunto de pessoas ou coisas, caracterizando-se por denotarem o número de seres rigorosamente exato. São vários os Numerais Coletivos: duo / dueto / par (2), trio (3), quarteto (4), quinteto (5), sexteto (6), septeto (7), oitava (8), novena (9), dezena / década (10), onzena (11), dúzia (12)... Na Língua Chinesa, também há umas palavras que coincidem com uns Numerais Coletivos em Português, por exemplo, 打(*da*) = dúzia (12), 罗(*luo*) = grosa (144), 令(*ling*) = resma (500), mas exemplos desses são muito poucos em comparação com a quantidade de Numerais Coletivos em Português, por conseguinte, na Língua Chinesa não existe uma espécie independente, designada por Numerais Coletivos.

4) Fenómeno 4: Os Numerais em Chinês têm **Decimais** mas os Numerais em Português não têm.

Análise: Na Língua Chinesa, os Decimais apresentam-se na fórmula…… 点 **(*dian*, ponto)……** É uma fórmula parecida com a fórmula de Numerais Multiplicativos ……倍 **(*bei*, vezes)** e com a de Frações …… 分之 **(*fen zhi*, para indicar frações)**……Por isso, é natural que os Decimais se classifiquem como uma espécie de Numerais em Chinês.

Na Língua Portuguesa, de fato, também existe o conceito de *decimal*, por exemplo, o número 4,7 lido como *quatro vírgula sete*. A ausência da espécie independente de Decimais na Língua Portuguesa deve-se provavelmente à conceção de que Decimais fazem parte de Numerais Fracionários, sendo uma prova a existência da expressão *fração decimal*.

5) Fenómeno 5: Os Numerais em Chinês têm **Numerais Aproximados** mas os Numerais em Português não têm.

Análise: Na Língua Chinesa, os Numerais Aproximados são amplamente empregados para indicar números inexatos, por exemplo, 好几 (*hao ji*, vários), 两三 (*liang san*, de 2 a 3), 三五 (*san wu*, de 3 a 5), 百多 (*bai duo*, mais de 100), 千把 (*qian ba*, cerca de 1000). Na Língua Portuguesa, aproveitam-se maneiras semelhantes para expressar a ideia de inexatidão, por exemplo, dois **ou** três, **uns** cinco, **mais de** cem, **cerca de** mil, etc., só que expressões dessas não são consideradas como uma espécie independente de Numerais em Português.

Através da análise dos cinco fenómenos em relação à classificação de Numerais, podemos concluir que embora tenham várias diferenças superficiais, a classificação de Numerais em Português e a de Numerais em Chinês geralmente dividem respectivos Numerais da mesma lógica. Além disso, descobrimos que os Numerais Coletivos formam uma espécie

característica de Numerais em Português, enquanto que os Numerais Aproximados formam uma de Numerais em Chinês.

1.1.3. Funções Sintácticas

Referimos que, na Língua Chinesa, os Numerais podem funcionar sintaticamente como quatro elementos frásicos: sujeito, objeto, atributo, predicado. A partir desta noção, podemos julgar que, para funcionar como **sujeito**, **objeto** ou **predicado**, um Numeral normalmente aparece individualmente a indicar a quantidade em si mesma, ou seja, sem substantivos nem outras classes de palavras à sua volta. Vamos ver os seguintes exemplos para verificar isto:

(1) 九 是 三 的 三倍。 (九 como sujeito)

Jiu shi san de san bei.

nove ser três de triplo

Nove é o triplo de três.

(2) 他 写下 了 五。 (五 como objeto)

Ta xie xia le wu.

ele escrever já cinco

Ele escreveu *cinco*.

(3) 三 七 二十一。 (二十一 como predicado)

San qi er shi yi.

três sete vinte e um

Três vezes sete são vinte e um.

Nestas circunstâncias, a única função sintática que os Numerais em Chinês conseguem exercer junto com outras palavras é a de **atributo**, a qual , na realidade, é a função sintática mais importante dos Numerais em Chinês, porque os Numerais existem para quantificar exatamente os seres ou indicar a sua posição relativa numa série. Os Numerais que exercem a

função de atributo normalmente determinam os substantivos que modificam. Eis um exemplo:

(4) 这 四 本 书 是 小王 的。

Zhe si ben shu shi xiao wang de.

este quatro termo de unidade livro ser Xiaowang de

Estes quatro livros são do Xiaowang.

(三 como atributo a determinar 书)

Na Língua Portuguesa, a situação é semelhante. Os Numerais em Português podem funcionar sintaticamente como elementos frásicos de **sujeito**, **objeto** e **atributo**, sendo a função sintática mais importante a de atributo. Seguem-se alguns exemplos:

(5) **Nove** é o triplo de três. (**Nove** como sujeito)

(6) Seis mais três são **nove**. (**nove** como objeto)

(7) Estes **quatro** livros são do Xiaowang. (**quatro** como atributo)

Agora vamos comparar a tradução correta de uma frase em chinês com a tradução literal da mesma:

(8) 小王 第三。

Xiao wang di san.

Xiaowang terceiro

Tradução correta: O Xiaowang é o terceiro.

Tradução literal: O Xiaowang terceiro.

Segundo a gramática da Língua Portuguesa, é óbvio que a tradução literal está errada, porque o Numeral Ordinal *terceiro* não se pode empregar diretamente como predicado. Esta comparação demonstra que, ao contrário dos Numerais em Chinês, os Numerais em Português não podem funcionar diretamente como elemento frásico do predicado.

Para concluir, as funções sintáticas dos Numerais em Português e as dos Numerais em Chinês também são semelhantes; a função sintática de atributo é a mais importante em ambas as línguas, ao passo que a de predicado é uma função exclusiva dos Numerais em Chinês.

1.1.4. Posição em Relação aos Substantivos

Já verificamos em 1.1.3. que determinar substantivos é uma função sintática importantíssima tanto para os Numerais em Português como para os em Chinês. Nesta parte vamos comparar a posição dos Numerais em relação aos substantivos nas duas línguas.

Na Língua Portuguesa, na maioria das situações, os Numerais como determinantes precedem substantivos. Vamos ver alguns exemplos:

cinco livros o **primeiro** jogo a **quarta** parte

Em certos casos, Numerais em Português podem seguir substantivos, sendo um exemplo típico Numerais Ordinais substituídos por Numerais Cardinais e escritos em Algarismos Arábicos, por exemplo:

Lição **6**, Quarto **102**, Unidade **3**, Linha **7**.

Na Língua Chinesa, em geral, os Numerais como determinantes também precedem substantivos. Vejamos alguns exemplos:

五本书 第一场比赛 第四部分

wu ben shu di yi chang bi sai di si bu fen

cinco livros o primeiro jogo a quarta parte

São poucos os casos em que os Numerais seguem substantivos, mas também existem. Segue-se um exemplo:

(9) 他 买 了 牛奶 两 箱。

Ta mai le niu nai liang xiang.

ele comprar já leite dois caixa

Ele comprou **duas** caixas de leite.

Numa palavra, a posição dos Numerais em Português em relação aos substantivos é semelhante à dos Numerais em Chinês: embora os Numerais possam seguir substantivos, a maioria dos Numerais precede substantivos.

1.2. Diferenças entre Numerais em Português e Numerais em Chinês do Ponto de Vista Gramatical

Na comparação entre os Numerais em Português e os Numerais em Chinês do ponto de vista gramatical, além das semelhanças importantes, ainda verificamos várias diferenças evidentes.

1.2.1. Flexão: Característica de Numerais em Português

Uma das características mais evidentes dos Numerais em Português em comparação com os Numerais em Chinês é a flexão. Todas as cinco espécies de Numerais em Português são, sempre ou às vezes, variáveis em género e/ou em número.

Na Língua Chinesa, nem existe o conceito de *flexão*. Todos os carateres chineses são invariáveis. Relativamente aos Numerais, todos os Numerais em Chinês baseiam-se nos Numerais básicos, com ou sem outros carateres relacionados como 点 (*dian*, ponto), 分之 (*fen zhi*, para indicar frações), 倍 (*bei*, vezes), etc. Por isso, a formação de Numerais em Chinês segue uma lógica totalmente diferente da flexão de Numerais em Português, a qual podemos considerar como Composição.

1.2.2. Termo de Unidade: Característica de Numerais em Chinês

Uma das características mais evidentes dos Numerais em Chinês em comparação com os em Português é a companhia frequente de **termo de unidade**.

Mas o que é termo de unidade?

Um termo de unidade, também chamado *Palavra de Medida*[1], é uma palavra que indica a unidade para contar certa coisa. É um conceito gramatical da Língua Chinesa.

Há duas espécies de termos de unidade:

1) Termos nominais de unidade, que indicam unidades de pessoas ou coisas, por exemplo: 米 (*mi*, metro), 元 (*yuan*, yuan), 秒 (*miao*, segundo), 个 (*ge*, unidade), 块 (*kuai*, pedaço), 批 (*pi*, lote), 套 (*tao*, série), 点 (*dian*, ponto), etc.

2) Termos verbais de unidade, que indicam a frequência de uma ação, por exemplo: 次 (*ci*, vez), 遍 (*bian*, vez), 回 (*hui*, vez), 趟 (*tang*, vez), etc.

Na Língua Chinesa, os termos de unidade não podem funcionar individualmente como elemento frásico. Têm que seguir Numerais ou pronomes demonstrativos e também podem ser repetidos para indicar *todos*. Vamos ver um exemplo com o termo de unidade 个:

五十个 (五十 é um Numeral)

wu shi ge wu shi

cinquenta unidades cinquenta

Para os Numerais em Chinês que determinam substantivos, a companhia de termos de unidade é, na maioria das situações, indispensável. Agora vamos ver uma frase com termo de unidade:

(10) 大厅 里 有 一百 来 把 椅子。

Da ting li you yi bai lai ba yi zi.

sala dentro haver cem vir termo de unidade cadeira

Há mais de cem cadeiras na sala.

[1] Como equivalente na Língua Inglesa *measure word*.

Na Língua Portuguesa, também existem palavras semelhantes aos termos de unidade da Língua Chinesa, normalmente unidades de medida, recipientes ou substantivos coletivos, por exemplo: *par*, *caixa*, *metro*, *ano*, *euro*, *peça*, *pedaço*, *rebanho*, *bando*, etc. Porém, na maioria das situações, os Numerais em Português não precisam de ser acompanhados por termos de unidade.

1.2.3. Duas Mentalidades de Dígitos

Além da questão de flexão e de termo de unidade, descobrimos que os Numerais em Português e os Numerais em Chinês ainda têm uma diferença importante no aspeto de mentalidade de dígitos.

Semelhantes aos Numerais de outras línguas ocidentais, os Numerais em Português possuem uma **mentalidade de Três Dígitos**. Porquê? Vamos analisar um Numeral grande em Português: *cento e quinze milhões, trezentos e vinte e sete mil, quinhentos e quarenta e nove*. Em seguida vamos transformar esse Numeral grande em Algarismos Arábicos: *115.327.549*. Notamos que cada três dígitos de Numerais em Português são organizados como um grupo, o que reflete não só regras gramaticais, mas também a **mentalidade de Três Dígitos** dos falantes da Língua Portuguesa.

Agora vamos transformar o Numeral 115.327.549 em Numerais em Chinês: 一亿一千五百三十二万七千五百四十九 (yi yi yi qian wu bai san shi er wan qi qian wu bai si shi jiu). Como os dígitos 亿 (yi, cem milhões), 万 (wan, dez mil) e 个 (ge, unidade) são os básicos, podemos rescrever o Numeral grande em Chinês da maneira seguinte: 一亿 (yi yi), 一千五百三十二万 (yi qian wu bai san shi er wan), 七千五百四十九 (qi qian wu bai si shi jiu). Assim podemos julgar que para os falantes da Língua Chinesa, o mesmo Numeral grande será escrito em Algarismos Arábicos duma maneira totalmente diferente, será escrito: 1.1532.7549. Neste caso, cada quatro dígitos de Numerais em Chinês são organizados como um grupo, o que

demonstra que os Numerais em Chinês possuem uma **mentalidade de Quatro Dígitos**.

2. Comparação entre Numerais em Português e Numerais em Chinês do Ponto de Vista Cultural

A cultura influencia a linguagem, ao passo que a linguagem reflete a cultura. Nenhuma língua do mundo existe sem o seu contexto cultural. Portanto, na comparação entre Numerais em Português e Numerais em Chinês, devemos prestar bastante atenção às noções culturais de Numerais, em vez de nos limitarmos aos aspetos gramaticais.

2.1. Cultura Relacionada com Numerais em Português

O Tratado de Zamora[1] de 1143 marca a independência de Portugal, nação europeia mais antiga. No entanto, os menos de 900 anos de história ainda não conseguem individualizar totalmente a cultura portuguesa, a qual tem as suas raízes na cultura celta, ibérica, romana, germânica e árabe. Entretanto, a Língua Portuguesa, cuja história se inicia nas primeiras manifestações do Século XIII, é um ramo das Línguas Românicas[2] da família indo-europeia. Em certo sentido, é uma descendente do latim.

Uma cultura profundamente inserida no mundo ocidental e a jovem língua determinam que a maioria dos sentidos culturais das palavras portuguesas, no nosso caso concreto, Numerais em Português, coincide com

---

1 Diploma resultante da conferência de paz entre D. Afonso Henriques e seu primo, Afonso VII de Leão e Castela, que foi celebrado a 5 de Outubro de 1143, data considerada como o início da independência de Portugal e da dinastia afonsina.

2 Também conhecidas como línguas latinas ou línguas neolatinas, idiomas que integram o vasto conjunto das línguas indo-europeias que tiveram origem na evolução do latim, principalmente do latim vulgar, falado pelas classes mais populares.

os das palavras de outras línguas ocidentais, nomeadamente refletidos nos números 3, 7, 13 e 666.

Os números com sentidos especiais para o mundo ocidental como os mencionados acima dominam os sentidos culturais de Numerais em Português. Porém, quais são os números com sentidos especiais originais para os portugueses? Através da análise às respostas dos amigos portugueses e brasileiros da autora, tiramos algumas conclusões.

2.1.1. Números com Sentidos Especiais para Portugueses

2.1.1.1. Número 5

O número 5 é, segundo a simbologia numerológica, um dos números característicos de Portugal.

Por um lado, a etimologia latina associa ao número 5 a palavra *quina*. **As Quinas** formam um elemento emblemático de Portugal por excelência, uma das componentes da Bandeira, das armas e dos brasões portugueses, e o distintivo heráldico do escudo na consagração popular. A Bandeira de Portugal é a *Bandeira das Quinas*, ao passo que uma seleção nacional desportiva é a *equipa das Quinas*. Desde os princípios da nacionalidade portuguesa as armas dos primeiros reis incluíam no centro do escudo 5 escudetes, carregados cada um com 5 besantes. Segundo a tradição lendária, os 5 besantes significavam as 5 chagas de Jesus Cristo. Com poucas alterações, estas quinas mantiveram-se na heráldica portuguesa ao longo dos séculos.

Esquema 2: As Quinas

Por outro lado, há quem repare que 5 vezes é um símbolo do Infinito, relacionando o número 5 com a profecia do **Quinto Império**, reino da Perfeição na Terra conforme a interpretação do *sonho da estátua* pelo profeta Daniel, no Antigo Testamento. Tanto Padre António Vieira como Fernando Pessoa, dois dos mais elevados espíritos portugueses, declararam que a Portugal estaria destinado um papel decisivo no advento do Quinto Império.

2.1.1.2. Números 3, 10, 500

Além do número 5, é difícil proferir um número que simbolize a cultura portuguesa.

Faz-se uma pergunta: *Qual número você acha que melhor apresenta a cultura portuguesa? (E tem alguma razão?)* A maioria das respostas a essa pergunta nega a existência do tal número. Apenas 3 respostas propõem 3 números diferentes que são o número 3, o 10 e o 500. Vamos ver as explicações:

1) Número 3: A pessoa que respondeu com o número 3 como número característico da cultura portuguesa deu algumas razões relativas a fé cristã. A base dessa ligação é o fato de Portugal ser um país relativamente religioso.

2) Número 10: A pessoa que respondeu o número 10 como número característico da cultura portuguesa apontou que o Dia Nacional de Portugal é o 10 de junho, data do falecimento do maior poeta português Luís de Camões (1524-1580).

3) Número 500: A pessoa que respondeu com o número 10 como número característico da cultura portuguesa explicou: *Por fazer 500 anos que navegamos o planeta.* No ano de 1498, a frota de Vasco da Gama descobriu o caminho marítimo para a Índia. Após 500 anos, em 1998, teve lugar a Exposição Internacional em Lisboa com o tema *Os oceanos: um património para o futuro*.

2.1.2. Números com Sentidos Especiais para Brasileiros

Temos uma pergunta semelhante para pesquisar os números com sentidos especiais para brasileiros: *Qual número você acha que melhor apresenta a cultura brasileira? (E tem alguma razão?)* Desta vez vemos algumas respostas interessantes, alistadas como se segue:

1) Não sei falar. Tem os dias importantes tipo: 7 de setembro (independência do Brasil), dia 22 de abril (proclamação da república), mas não são os números e sim o dia.

2) 10. Dez mandamentos de Jesus Cristo.

3) Na minha opinião o número 5, mas sem nenhuma razão específica.

4) Não sei.

5) 7. Número da perfeição divina.

6) Acho que é o número 7. Em geral, no Brasil, todos consideram este número o *número de sorte*.

7) Não sei...talvez 30...fim de mês, salário.....

8) 1. Todo mundo deseja ser o número 1.

9) Nunca pensei a esse respeito... Existem músicas com alguns números, principalmente o 1 (sou o primeiro, mais forte, etc.), o 2 (normalmente relacionado a relacionamentos amorosos) e o 4 (em geral relacionado à diversão).

10) Talvez o 7.

Dez pessoas dão 7 números diferentes: 10, 5, 7, 30, 1, 2 e 4, entre os quais o número 7 é o mais selecionado (3 vezes). Os aspetos culturais a que se relacionam os números selecionados são variados, incluindo a história, religião, música, psicologia, vida profissional, etc.

Notamos ainda que, diferentes dos portugueses, quase todos os brasileiros que responderam a essa pergunta tentaram selecionar um número como

número característico da cultura brasileira, embora vários deles não tivessem ideias definidas.

Numa palavra, os sentidos culturais de Numerais em Português são refletidos não só pelo teor em que pensam os portugueses ou os brasileiros, mas também pelo modo como pensam eles.

2.2. Cultura Relacionada com Numerais em Chinês

2.2.1. Origem de Numerais em Chinês

Para estudarmos melhor as noções culturais de Numerais em Chinês, devemos remontar à origem de Numerais em Chinês.

Na antiguidade remota, antes de ter a forma escrita, o povo chinês fazia nós para contar coisas, posteriormente gravava na madeira ou pintava. Na dinastia Shang (séculos XVI-XI a.C.), nasceu a escrita chinesa mais antiga nos Ossos Oraculares, nos quais se inscreviam símbolos para adivinhação e para representar palavras. Segundo especialistas, o vocabulário nos Ossos Oraculares ainda não era muito abundante, ou seja, ainda não tinha tantas classes de palavras como o vocabulário da Língua Chinesa de hoje, aliás, já contava com uma série de Numerais bastante ordenados, o que demonstra a importância dos Numerais na vida dos ancestrais. Agora vamos conhecer os Numerais básicos de 1 a 10 nos Ossos Oraculares, comparados com os respectivos carateres chineses de hoje:

Esquema 3: Evolução dos Numerais em Chinês

	Numerais nos Ossos Oraculares	Numerais de hoje
1		一
2		二

3		三
4		四
5		五
6		六
7		七
8		八
9		九
10		十

Através da comparação, podemos descobrir que os Numerais nos Ossos Oraculares de 1, 2 e 3 são praticamente iguais aos respectivos Numerais em Chinês de 3000 anos depois, ao passo que os outros Numerais também são semelhantes em certo aspeto.

2.2.2. Filosofia Chinesa e Numerais em Chinês

Como já falamos, a adivinhação é uma das funções mais importantes da escrita nos Ossos Oraculares, pelo que também é uma das funções originais de Numerais em Chinês. Desde a antiguidade até hoje, os números, especialmente os números inferiores a 10, são sempre misteriosos para o povo chinês. Para revelar os mistérios, ainda devemos compreender a relação complexa entre a filosofia chinesa e os Numerais em Chinês.

2.2.2.1. *Yin-Yang* e Numeral 二(*er*, dois)

O *Yin-Yang* são dois conceitos do Taoísmo que expõem a dualidade de tudo o que existe no universo. Para representar a filosofia do *Yin-Yang*, usa-se frequentemente a seguinte figura:

Esquema 4: *Ying-Yang*

O *Yin-Yang* descreve as duas forças fundamentais opostas e complementares, as quais se encontram em todas as coisas. O *Yin* simboliza o princípio feminino, a terra, a escuridão, a passividade e a absorção; ao mesmo tempo, o *Yang* simboliza o princípio masculino, o céu, a luz, a atividade e a penetração.

De acordo com esta teoria, cada ser, objeto ou pensamento possui um complemento do qual depende para a sua existência e que, por sua vez, existe dentro de si. Assim, deduz-se que nada existe no estado puro nem tão pouco na passividade absoluta, mas, sim, tudo existe em transformações contínuas. Além disso, qualquer ideia pode ser vista como o seu oposto quando visualizada a partir de outro ponto de vista. Neste sentido, a categorização será apenas por conveniência.

A filosofia do *Yin-Yang* penetra a mentalidade do povo chinês ao longo dos milénios, aplicando-se à Medicina Tradicional Chinesa e a outros aspetos da vida quotidiana e cultural.

Desta maneira, o Numeral 二 (*er*, dois) representa, para os chineses, não só uma quantidade, mas também uma lógica clássica: dualidade ou relatividade.

2.2.2.2. *Ba Gua* e Numeral 八 (*ba*, oito)

O *Ba Gua*, que pode ser traduzido literalmente como Oito Trigramas, trata-se de um sistema fundamental da filosofia chinesa. Contam-se várias lendas sobre a descoberta do *Ba Gua*, entre as quais a mais popular é a do imperador Fu Hsi[1], que viu oito trigramas desenhados no casco de uma tartaruga, às margens do Rio Amarelo, e que com eles desvendou o segredo de todas as coisas.

Cada trigrama do *Ba Gua* possui três linhas e cada linha de um trigrama tem duas possibilidades: pode ser uma linha contínua ou quebrada. Caso seja uma linha contínua, é um *Yang Yao*; caso seja uma linha quebrada, é um *Yin Yao*. O *Ba Gua* pode ser representado como um diagrama octogonal com um trigrama situado em cada lado:

Esquema 5: *Ba Gua*

A teoria do *Ba Gua* divide o universo em oito elementos, cada um dos quais tem um nome próprio e simboliza uma força da Natureza:

[1] Primeiro imperador dos Três Augustos da China antiga, a quem também são atribuídas a invenção da escrita, da pescaria, da caça, do matrimónio, da arte de costura e os primeiros relatos sobre a Medicina Tradicional Chinesa.

Esquema 6: Explicação de *Ba Gua*

Gua (trigrama)								
Nome	乾 *Qian*	坤 *Kun*	震 *Zhen*	巽 *Xun*	坎 *Kan*	离 *Li*	艮 *Gen*	兌 *Dui*
Força da Natureza	Céu	Terra	Trovão	Vento	Água	Fogo	Mon-tanha	Lago

Além das forças da Natureza, os oito trigramas ainda se relacionam com todos os fenómenos do mundo, incluindo personalidades, famílias, direções, etc. Numa palavra, a filosofia do *Ba Gua*, que ainda dá base ao importante *I Ching*[1] e Taoísmo[2], reflete como o povo chinês vê o mundo desde a antiguidade.

2.2.2.3. Cinco Elementos e Numeral 五(*wu*, cinco)

A filosofia dos Cinco Elementos foi estabelecida e sistematizada pelo naturalista Tsou Yen (Zou Yan, 350 - 270 a.C.).

A teoria atribui tudo quanto existe no mundo a cinco elementos básicos da Natureza: metal, madeira, água, fogo, terra.

A essência da filosofia dos Cinco Elementos é a explicação das relações entre os Cinco Elementos: cada Elemento gera um outro Elemento, e ao mesmo tempo inibe um terceiro Elemento. Desta maneira os Cinco

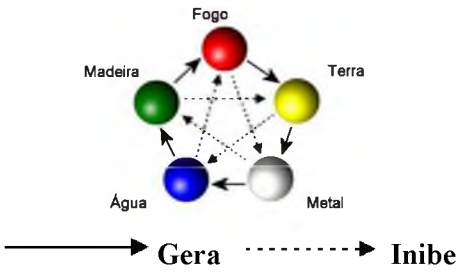
[1] Também conhecido como o Livro das Mutações. É um texto clássico chinês composto por várias camadas, sobrepostas ao longo do tempo.

[2] Uma tradição filosófica e religiosa originária da China que enfatiza a vida em harmonia com o Tao.

Elementos formam uma circulação de geração e uma outra circulação de inibição, insinuando que tudo no mundo existe numa enorme circulação.

Podemos compreender esta lógica com a ajuda do seguinte diagrama:

Esquema 7: Cinco Elementos



A influência da filosofia dos Cinco Elementos é tão forte que hoje em dia os chineses ainda a aproveitam para compreender o mundo e para adivinhar os próprios destinos.

Por isso, o Numeral 五 (*wu*, cinco) também conta com sentidos culturais ricos para os falantes da Língua Chinesa.

2.2.3. Pronúncia e Numerais em Chinês

Na parte anterior, sentimos a magnificência da cultura relacionada com Numerais em Chinês. Porém, os sentidos culturais de Numerais em Chinês são influenciados por um outro aspeto menos culto do que a filosofia, mas mais ligado à vida quotidiana do povo chinês: o aspeto da pronúncia de Numerais em Chinês, que causa o aparecimento de homofonia ou parofonia.

São inúmeros exemplos desses. Aqui vamos conhecer uns famosos Numerais com sentidos especiais devido à sua homofonia ou parofonia com outros carateres chineses:

1) Numeral 八 ligado a **fortuna** ou **dinheiro**: 八 (*bā*) ≈发 (*fā*);

2) Numeral 四 ligado a **morte**: 四 (*sì*) ≈ 死 (*sǐ*);

3) Numeral 九 ligado a **constância**: 九 (*jiǔ*) = 久 (*jiǔ*);

4) Numeral 五 ligado a **eu**: 五 (*wǔ*) = 我 (*wǒ*).

5) Numeral 一 ligado a **querer**: 一 (*yāo*[1]) = 要 (*yào*).

2.3. Comparação entre as Culturas Relacionadas com Numerais em Português e com Numerais em Chinês

Com a inspiração apresentada, percebemos que os Numerais em Português e os Numerais em Chinês possuem contextos culturais distintos. Em geral, a cultura relacionada com Numerais em Português é uma continuação da tradição religiosa, ou melhor, da tradição cristã do mundo ocidental; no entanto, a cultura relacionada com Numerais em Chinês é uma reflexão da magnífica filosofia chinesa.

Fora das diferenças na compreensão de certos números, tentamos comparar as culturas relacionadas com Numerais em Português e com Numerais em Chinês dum ponto de vista mais amplo.

Assim descobrimos uma diferença essencial: a cultura relacionada com Numerais em Português recebe influências somente por parte de sentidos dos números que representam, enquanto que a relacionada com Numerais em Chinês ainda recebe influências por parte de sentidos das próprias figuras e pronúncias.

Esta diferença importante atribui-se ao fato linguístico básico de que a Língua Portuguesa aplica fonograma, ao passo que a Língua Chinesa aplica escrita hieroglífica.

---

[1] O caráter 一 pode ser pronunciado como yī ou yāo.

3. Técnicas da Tradução de Numerais em Português para Chinês

3.1. Na Tradução Influenciada pelas Diferenças Gramaticais entre Numerais em Português e Numerais em Chinês

Na tradução de Numerais sem sentidos culturais, normalmente os Numerais que indicam quantidades ou posições exatas, basta prestar atenção às diferenças gramaticais entre Numerais em Português e Numerais em Chinês.

Seguindo o que explicamos acima, há três pontos que merecem a nossa atenção.

3.1.1. Desconhecimento de Flexão

Como já analisamos, flexão é a característica destacada de Numerais em Português, a qual não acontece aos Numerais em Chinês. Na tradução de Numerais em Português para chinês, ignoramos naturalmente a variação de género ou de número.

(11) **duas** horas

Tradução em chinês:	两	个	小时
	liang	ge	xiao shi
	dois	termo de unidade	hora

3.1.2. Adição de Termo de Unidade

Concluímos que a combinação com termos de unidade é uma das características mais importantes dos Numerais em Chinês. Por isso, na tradução de Numerais em Português para chinês, devemos adicionar termos de unidade conforme diferentes situações.

Caso o substantivo precedido e determinado por um Numeral em Português não seja seguido da preposição *de*, normalmente temos que

adicionar um termo de unidade em Chinês adequado, o qual varia conforme diferentes casos, entre o Numeral e o substantivo. Vamos verificar com o seguinte exemplo:

(12) quatro cervejas

Tradução em chinês: 四 瓶 啤酒

si ping pi jiu

quatro garrafa cerveja

Caso o substantivo precedido e determinado por um Numeral em Português seja seguido da preposição *de* juntamente com mais um substantivo, formando a seguinte fórmula: **Numeral em Português + Substantivo A + *de* + Substantivo B**, o primeiro passo da tradução deve ser distinguir a relação entre os dois substantivos, a qual tem duas possibilidades:

1) Se o substantivo B indicar o material, o proprietário, a qualidade, a categoria, o modo, o tempo, o lugar ou o preço em relação ao substantivo A, também temos que adicionar um termo de unidade em Chinês adequado entre o Numeral e o substantivo A como no exemplo (82). Assim a tradução provavelmente será da fórmula **Numeral Cardinal em Chinês + Termo de Unidade + Substantivo B**[1] **+ Substantivo A** ou da fórmula **Substantivo B + 的 + Numeral Ordinal em Chinês + Termo de Unidade + Substantivo A**. Vamos verificar com um exemplo típico:

(13) duas medalhas de ouro

(*ouro* indica o material de *medalha*)

Tradução em chinês: 两 枚 金 牌

liang mei jin pai

dois termo de unidade ouro medalha

[1] Na Língua Chinesa, os determinantes costumam preceder determinados.

2) Se a parte **Numeral em Português + Substantivo A +** ***de*** indicar a quantidade, a coletividade, a forma, o recipiente, a esfera, o tempo ou a frequência do substantivo B, podemos considerar o substantivo A como um **termo de unidade em Português**. Assim na tradução não precisamos de adicionar mais nenhum termo de unidade em Chinês, e podemos manter a ordem de **Numeral em Português + Substantivo A +** ***de*** **+ Substantivo B**, e a tradução provavelmente será **Numeral em Chinês + Substantivo A + Substantivo B**. Vamos verificar com o seguinte exemplo:

(14) **um copo de** leite

(*um copo de* indica o recipiente de *leite*)

Tradução em chinês: 一 杯 牛奶

yi bei niu nai

um copo leite

(em vez de 一 个 杯 牛奶)

yi ge bei niu nai

um termo de unidade copo leite

Para concluir, na tradução de Numerais em Português seguidos de substantivos, é uma solução provável adicionar um termo de unidade em Chinês, mas nem sempre é necessário, pelo que temos que analisar as situações com cuidado.

3.1.3. Mudança de Dígitos

Baseado no que referimos no ponto 1.2.3., ainda devemos prestar atenção à diferença de mentalidade de dígitos entre Numerais em Português e Numerais em Chinês, a qual influencia exclusivamente a tradução de Numerais superiores a 1.000.

3.1.3.1. Sem Interferência de Algarismos Arábicos

Na tradução de Numerais sem interferência de Algarismos Arábicos, precisamos de traduzir Numerais em Português com a mentalidade de Três Dígitos para Numerais em Chinês com a mentalidade de Quatro Dígitos, ou vice-versa. Eis alguns exemplos:

(15) quatrocentos milhões, quinhentos e sete mil, novecentos e onze

Tradução em chinês: 四亿零五十万七千九百十一

si yi ling wu shi wan qi qian jiu bai shi yi

(16) 一亿三千零二十二万八千七百六十二

yi yi san qian ling we shi we wan ba qian qi bai liu shi er

Tradução em português: cento e trinta milhões, duzentos e vinte e oito mil, setecentos e sessenta e dois

Na verdade, como já analisamos no ponto 2.2., é raro aparecerem Numerais grandes em Português ou Numerais grandes em Chinês como esses dois exemplos.

3.1.3.2. Com Interferência de Algarismos Arábicos

Caso se aceite interferência de Algarismos Arábicos, a tradução de Numerais torna-se um processo bastante flexível. Vamos comparar a apresentação do mesmo Numeral grande em português e em chinês:

Esquema 8: Explicação da Mudança de Dígitos

Numeral grande	**apresentação em português**	**apresentação em chinês**
760.581.129	setecentos e sessenta milhões, quinhentos e oitenta e um mil, cento e dezanove / 760.581.129	七**亿**六千零五十八**万**一千一百二十九 / 7 **亿** 6058 **万** 1129 / 760,581,129
9.600.000	nove milhões e seiscentos mil / 9.600.000	九百六十**万** / 960 **万** / 9,600,000
9.000.000	nove milhões / **9 miliões** / 9.000.000	九百**万** / 9 百**万** / 900 **万** / 9,000,000
5.100	cinco mil e cem / 5.100	五千一百 / 5 千 1 百 / 5,100
5.000	cinco mil / **5 mil** / 5.000	五千 / 5 千 / 5,000

O esquema acima apresentado mostra que para apresentar Numerais grandes, além de Numerais em Português e de Numerais em Chinês, ainda podemos aproveitar Algarismos Arábicos de duas maneiras:

1) Somente Algarismos Arábicos.

Desta maneira, podemos manter sempre **a mentalidade de Três Dígitos**, mas na tradução temos que **mudar entre pontos (em Chinês) e vírgulas (em Português)**. Por exemplo:

760.581.129 (Língua Portuguesa) VS **760,581,129** (Língua Chinesa)

2) Algarismos Arábicos misturados com Numerais em Português ou com Numerais em Chinês

Desta maneira, descobrimos do esquema que para apresentar o mesmo Numeral grande, os Algarismos Arábicos misturados com Numerais em Chinês dão mais jeito do que Algarismos Arábicos misturados com

Numerais em Português, porque em português essa maneira só serve quando os dígitos posteriores são todos 0, como **9 milhões** ou **5 mil** no esquema.

Com os Algarismos Arábicos misturados com Numerais em Chinês, **a mentalidade de Quatro Dígitos** torna-se mais evidente do que em Numerais em Chinês integrais, por exemplo: 7 亿 6058 万 1129.

Numa palavra, a diferença na mentalidade de dígitos entre Numerais em Português e Numerais em Chinês provoca uma influência profunda sobre a tradução dos mesmos.

3.2. Na Tradução Influenciada pelas Diferenças Culturais entre Numerais em Português e Numerais em Chinês

A tradução de Numerais com sentidos culturais é naturalmente mais difícil do que a de Numerais sem sentidos culturais. Nesta parte, vamos analisar a tradução das expressões idiomáticas que contam com números em português, que apresentam obviamente diferenças dos Numerais em Português por causa das diferenças culturais, com o objetivo de encontrar algumas técnicas práticas para a tradução de Numerais em Português para chinês.

3.2.1.Tradução Literal com Equivalência Total

A tradução literal é a técnica mais fácil entre todos os métodos de tradução, mas o que é difícil é distinguir quais são as adequadas expressões idiomáticas que contam com números em português para serem traduzidas com essa técnica.

Caso uma expressão idiomática numérica em Português tenha equivalência total na língua chinesa, isto é, uma expressão idiomática numérica em Chinês com os mesmos Numerais e os mesmos substantivos

(ou adjetivos), podemos aplicar a técnica de tradução literal. Vamos ver um exemplo:

(17) Quem aos **trinta** não tem siso, aos **quarenta** não é rico.

Tradução em chinês: 三十 不 豪， 四十 不 富

san shi bu hao, si shi bu fu

trinta não generoso, quarenta não rico

3.2.2.Tradução Livre com Equivalência Parcial

De fato, são raras as expressões idiomáticas que contam com números em Português que têm equivalência total na língua chinesa. Para traduzirmos bem a maioria das expressões idiomáticas que contam com números em Português, temos que aplicar outras técnicas de tradução duma maneira mais livre.

Apesar das evidentes diferenças culturais, a língua portuguesa e a chinesa têm muitas expressões idiomáticas que contam com números semanticamente equivalentes, contendo ambas Numerais, só que os Numerais ou outros elementos envolvidos não são rigorosamente iguais. Este fenómeno designa-se por **equivalência parcial**. Tais exemplos são incalculáveis:

(18) Há **mil** modos de morrer, mas há só **um** de nascer.

Tradução em chinês: 一 样 生， 百 样 死

yi yang sheng, bai yang si

um modo nascer, cem modo morrer

(19) Matar **duma** cajadada **dois** coelhos.

Tradução em chinês: 一 石 二 鸟

yi shi er niao

um pedra dois pássaro

Nestes exemplos, podemos ver várias diferenças entre a versão portuguesa e a chinesa, mas, em cada exemplo, a expressão em português indica o mesmo conteúdo que a expressão em chinês.

Geralmente, caso uma expressão idiomática numérica em português tenha equivalência parcial em chinês, a tradução livre será mais expressiva do que a tradução literal, porque para os leitores nativos da língua chinesa, é naturalmente mais fácil compreender uma expressão idiomática que já é conhecida ou que corresponde à própria mentalidade do que compreender uma expressão idiomática portuguesa traduzida e desconhecida.

Conclusão

Baseando-se na comparação entre Numerais em Português e Numerais em Chinês do ponto de vista gramatical e cultural, o presente trabalho vem com os objetivos de ilustrar claramente as características gramaticais e culturais de Numerais em Português, para que se ultrapassem as dificuldades da tradução dos mesmos para Chinês.

Apresentam-se em princípio os seguintes conteúdos essenciais:

Primeiro, do ponto de vista gramatical, os Numerais em Português e os Numerais em Chinês são semelhantes, em geral, nos aspetos de definição, classificação, funções sintáticas e posição em relação aos substantivos. Quanto às diferenças, por um lado, a flexão é uma das características mais evidentes dos Numerais em Português em comparação com os Numerais em Chinês; por outro lado, o acompanhamento obrigatório de termo de unidade é uma característica marcante dos Numerais em Chinês. Além disso, os Numerais em Português possuem uma mentalidade de Três Dígitos, diferente da mentalidade de Quatro Dígitos dos Numerais em Chinês.

Segundo, do ponto de vista cultural, concluímos que os Numerais em Português e os Numerais em Chinês possuem contextos culturais distintos: a

cultura relacionada com Numerais em Português é uma continuação da tradição cristã do mundo ocidental; contudo, a cultura relacionada com Numerais em Chinês é uma reflexão sintética da magnífica filosofia chinesa. Dum ponto de vista mais amplo, existe mais uma diferença essencial: a cultura relacionada com Numerais em Português recebe influências somente por parte de sentidos dos números que representam, enquanto que a relacionada com Numerais em Chinês ainda recebe influências por parte de sentidos das próprias figuras e pronúncias, por causa da escrita hieroglífica.

Terceiro, ao traduzirmos os Numerais em Português para Chinês, normalmente devemos ignorar a flexão de género ou de número, adicionar os termos de unidade adequados e mudar para o modelo de Quatro Dígitos. A fim de traduzirmos bem os Numerais em Português com ricos sentidos culturais, sendo um exemplo típico as expressões idiomáticas que contam com números em Português, que apresentam obviamente diferenças dos Numerais em Chinês por causa das diferenças culturais, podemos traduzir literalmente ou livremente conforme situações diferentes.

Para concluir, esperamos que o nosso trabalho preencha, de qualquer modo, a grande lacuna nos estudos científicos em relação à tradução de Numerais em Português, ou pelo menos, dê mais inspiração aos estudos nesse aspeto e que as nossas considerações sobre a tradução de Numerais em Português contribuam, de certo sentido, para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa a falantes de língua materna chinesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, José Carlos de. *Iniciação à Sintaxe do Português* [M]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990;

Bassnett, Susan. *Estudos de Tradução Fundamentos de Uma Disciplina* [M]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003;

Costa, Joaquim Torres. *Sociedade e Cultura Portuguesas* [M]. Lisboa: Universidade Aberta, 2002;
Cunha, Celso; Cintra, Luís F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo* [M]. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1999;
Liberato, Aparecida; Junqueira, Beto; Bryg, Irene. *Vivendo Melhor Através da Numerologia* [M]. São Paulo: Nova Cultural, 2002;
Leme, Odilon Soares; Serra, Stella Maria Garrafa; Pinho, José Albertoni de. *Assim se escreve... Gramática - Assim escreveram... Literatura: Brasil - Portugal* [M]. São Paulo: EPU, 1981;
Parente, Salvador. *O Livro dos Provérbios* [M]. Lisboa: Âncora Editora, 2005;
Tavares, Maria José Ferro. *Sociedade e Cultura Portuguesas* [M]. Lisboa: Universidade Aberta, 1997;
Vilela, Mário. *Gramática da Língua Portuguesa* [M]. Coimbra: Livraria Almedina, 1995;
Vilela, Mário. *Tradução e Análise Contrastiva: Teoria e Aplicação* [M]. Lisboa: Editorial Caminho, 1994;
韩杰《数字与色彩趣谈》[M]. 北京：中华书局、上海古籍出版社，2010;
寇鹏程、廖强 《神游八卦：数字卷》[M]. 广州：花城出版社，2009;
李长森 《实用葡汉翻译教程》[M]. 澳门：澳门理工学院，2002;
陆俭明 《现代汉语语法研究教程》[M]. 北京：北京大学出版社，2005;
王秉钦、王颉 《20 世纪中国翻译思想史》[M]. 天津：南开大学出版社，2009;
王德春 《语言学概论》[M]. 上海：上海外语教育出版社，1997;

王锁瑛、鲁晏宾 《葡萄牙语语法》[M]. 上海：上海外语教育出版社，1999;
吴友富 《外语与文化研究（第五辑）》[C]. 上海：上海外语教育出版社，2005;
许余龙 《对比语言学》[M]. 上海：上海外语教育出版社，2002;
颜俨若•蒙席 《中葡对照成语集》[M]. 澳门：澳门成人教育学会，1998;
杨元刚 《英汉词语文化语义对比研究》[M]. 武汉：武汉大学出版社，2008;
俞翔 《葡汉翻译理论与实践》[M]. 北京：外语教学与研究出版社，2011;
俞翔 《实用葡萄牙语词法教程》[M]. 北京：外语教学与研究出版社，2009;
张敏芬 《实用葡萄牙语教程》[M]. 广州：世界图书出版广东有限公司，2012;
赵永新 《汉语语法概要》[M]. 北京：北京语言学院出版社，1992。

Reflexões sobre o Ensino da Cultura-Alvo na formação do Novo Intérprete Português-Chinês

Júlio Reis Jatobá*

Resumo:

O presente artigo apresenta alguns dados sobre a interação de uma turma de PLE em Guangzhou com nativos da língua portuguesa através da prática de interpretação e acompanhamento na Feira de Cantão. Faremos uma breve contextualização sobre o ensino de PLE em Guangzhou e sobre a Feira de Cantão para, em seguida, discutirmos algumas experiências criadas por estas interações e seus benefícios na criação de uma abordagem de ensino que valorize, além da prática comunicativa, o ensino da cultura da língua-alvo em sala de aula.

Palavras-chave: *Português Língua Estrangeira (PLE) na China. Interculturalidade. Ensino/aprendizagem de LE.*

Considerações iniciais

Nos últimos anos, a necessidade de intérpretes e tradutores mandarim-português no sul da China teve um crescimento exponencial e, como

* Júlio Reis Jatobá, docente da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão.

tentativa de suprir parte desta demanda, foi aberto em 2009 o primeiro curso de graduação em língua portuguesa do sul da China Continental[1]. A escolha da abertura desta graduação na cidade de Guangzhou[2], nomeadamente na Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (doravante designada GDUFS, sigla em inglês para *Guangdong University of Foreign Studies*), teve entre algumas de suas principais motivações estratégicas diminuir a carência de intérpretes português/chinês no pólo econômico-industrial da província de Cantão e aproximar com mais eficácia o mercado chinês ao emergente empresariado brasileiro. Além disso, a abertura do curso na província de Cantão contribuiu para a descentralização do ensino de PLE na China Continental, que até então se concentrava quase que exclusivamente no norte/nordeste da China.

Um reflexo da importância econômica que o sul da China tem exercido nas relações entre Brasil e China é a crescente busca de empresários e profissionais liberais brasileiros pela província de Cantão. Segundo a Embaixada do Brasil em Pequim, a maior colônia de brasileiros em território chinês encontra-se em Dongguan, cidade a aproximadamente 50 quilômetros de Guangzhou. Ainda de acordo com dados do Consulado-Geral do Brasil em Cantão, estima-se que aproximadamente 3.000 brasileiros residam permanentemente em Dongguan.

Além da região de Cantão abrigar um grande número de brasileiros, é notável o fato da cidade de Guangzhou acolher a maior colônia de africanos na Ásia, tornando cada vez mais notável a presença de cidadãos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – em especial, Angola –

1 Este artigo foca-se no contexto cantonês e alguns aspectos do ensino de PLE na China Continental, portanto não serão consideradas as graduações em LP ofertadas em Macau (RAEM).

2 Guangzhou, capital da província de Guangdong, também é conhecida como *Cantão* e a província de Guangdong como *província de Cantão*.

que visitam frequentemente a cidade a negócios, são estudantes ou têm residência estabelecida em Guangzhou.

Levando em conta o ambiente em questão e feitas estas considerações iniciais, o objetivo do trabalho é analisar o papel da prática de interpretação na Feira de Cantão (FC) na formação de uma consciência por parte dos alunos sobre os papéis da experiência prática na formação de intérpretes e da necessidade de conhecer melhor a(s) cultura(s) da língua-alvo.

Os dados analisados no presente artigo foram levantados por meio de um questionário e entrevistas feitas com os alunos finalistas de uma graduação de língua portuguesa na GDUFS. A análise teve como pontos de partida (i) perceber como as experiências como intérpretes foram importantes para uma reflexão dos aprendentes acerca sua aprendizagem e (ii) saber como estas experiências influenciaram na criação de atitudes positivas ou negativas em relação à língua/cultura dos Países de Língua Portuguesa (PLP).

A Feira de Cantão e o mercado de Língua Portuguesa em Guangzhou

A *China Import and Export Fair*, conhecida popularmente como *Canton Fair*, ou Feira de Cantão, é considerada a maior feira de negócios da China e é realizada duas vezes ao ano divididas em edições de primavera e outono. Cogita-se que a FC reúna o maior número de intérpretes em um só evento no mundo. Segundo o *website* do administrador da feira[1], apenas nas duas edições realizadas em 2013, foram recebidos por volta de 390 mil visitantes de 212 países e/ou regiões especiais. Apesar de o administrador da FC não divulgar o número de participantes por nacionalidade, desde 2006 é

1. http://www.cantonfair.org.cn/en/index.asp. O administrador da FC não divulga o número oficial de intérpretes ou o número de participantes por nacionalidade.

observado um aumento significativo na participação dos países membros do BRICS e uma presença cada vez maior dos PLP, com destaque especial para Brasil e Angola.

Year	Number of Buyers		Number of Countries and Regions	
	Spring Session	Autumn Session	Spring Session	Autumn Session
2013	202,766	189,646	211	212
2012	Almost 210,000	188,145	213	211
2011	207,103	209,175	209	210
2010	203,996	200,612	212	208
2009	165,436	188,170	209	212
2008	192,013	174,562		
2007	206,749	189,500	211	213
2006	190,011	192,691	211	212

Figura 1: Número de participantes e países por edição da FC. Fonte: http://www.cantonfair.org.cn/html/cantonfair/en/about/2012-09/138.shtml , em 01/12/2013.

Antes da abertura do curso de língua portuguesa (LP) da GDUFS, o serviço de interpretação no par português/mandarim era prestado em grande parte por intérpretes *freelancers* proveninentes de outras províncias chinesas ou Macau, por filhos de chineses nascidos nos PLP – mas residentes na China, ou por estudantes intercambistas provenientes dos PLP. Este perfil de oferta de intérpretes poderia causar três possíveis inconvenientes ao contratante, a saber: (i) do ponto de vista orçamentário, trazer intérpretes de outras províncias encarece sensivelmente os custos de contratação; (ii) geralmente, os descendentes bilingues não têm a interpretação como

principal ocupação laboral; e (iii) nem sempre o domínio linguístico de uma das línguas de trabalho dos intercambistas está dentro da expectativa e/ou necessidade do contratante.

Levando em conta o panorama descrito acima e, ainda, somando-se a isso um crescimento considerável de público falante de língua portuguesa que busca serviços de interpretação e uma falta de intérpretes para suprir esta demanda, os alunos de graduação em LP em Guangzhou aproveitam para aventurar-se, mesmo que precocemente e sem formação suficiente, na prática da interpretação. Na turma analisada neste artigo, 85% já havia participado da FC quando eram alunos do 2º ano e 100% dos alunos já haviam trabalhado pelo menos uma vez na FC antes de ingressarem no 4º ano.

Por oportuno, vale ressaltar que apesar dos alunos solicitarem dispensa das aulas para realizarem serviços de interpretação na FC, esta experiência não é um estágio e tampouco a FC possui vínculo ou acordo de cooperação com o Departamento de Português da GDUFS. Além disso, o estabelecimento de contatos entre alunos, clientes e agentes de interpretação parte por iniciativa dos próprios alunos. Por fim, todos os alunos que participaram na FC foram pagos de acordo com os valores de mercado praticados na FC para a prestação de serviços de interpretação e acompanhamento para o par português-chinês.

Dados relativos à FC

O objetivo principal da aplicação do questionário não foi fazer uma análise qualitativa do impacto da experiência na FC na motivação dos alunos ou demonstrar com detalhes as implicações que as imagens/imaginário que os aprendentes têm sobre a cultura da língua-alvo podem ter na prática de interpretação na FC, mas sim descrever um perfil básico dos clientes e do ambiente da FC para assim entendermos melhor a

interação entre os aprendentes de PLE e seus clientes nativos da LP[1].

Do universo de 27 alunos da turma em questão, 19 alunos responderam a um questionário que foi aplicado no semestre de formatura (ano de 2013) e 05 alunos foram entrevistados. Inicialmente, é interessante notar que para aproximadamente 80% dos alunos a prática na FC foi a primeira experiência laboral. A idade média da primeira experiência na FC foi de aproximadamente 20 anos, 88% era do sexo feminino, 88% falantes de cantonês como L1 ou L2 e 50% naturais da cidade de Guangzhou.

O número médio de participações na FC de cada estudante foi de 4 vezes durante toda a graduação. Por cada participação, 80% trabalharam com 2 a 3 clientes por vez, 15% com apenas 1 cliente por vez, e 5% das vezes como intérpretes para grandes grupos ou delegações. Os aprendentes conseguiram oportunidades de trabalho na feira por conta própria e por meio de contatos pessoais (53%) ou trabalharam diretamente para agências de tradução e interpretação da China ou Brasil (43%).

Os clientes são em sua maioria homens (85%) e com uma média de 45 anos de idade, 85% falam apenas português, 10% sabem espanhol e 5% sabem inglês. Os clientes são provenientes do Brasil (93,6%), Angola (2,7%), Portugal (2%), Moçambique (0,76%) e outros (0,76%) países de língua inglesa. Em geral, é a primeira viagem dos clientes à China e os conhecimentos gerais que têm sobre os costumes e a cultura chinesa são

[1] O objetivo deste artigo é apenas descrever alguns pontos que julgamos interessantes sobre a interação dos aprendentes e seus clientes durante a FC a fim de provocar uma discussão sobre o papel do ensino de cultura e intercultura na sala de aula de língua estrangeira. Para uma análise qualitativa sobre estas interações e suas implicações em alguns dos processos envolvidos na aprendizagem/aquisição destes aprendentes, favor consultar Jatobá (2013b, a partir da seção 4).

poucos ou quase nenhum e o conhecimento sobre negócios na China é considerado de médio para baixo.

Sobre as características pessoais dos clientes, a maioria dos alunos respondeu que seus clientes eram bem-humorados, pacientes e criam um ambiente descontraído – o que contribuiu para a diminuição da ansiedade inicial e facilitou a adaptação ao trabalho de interpretação. Porém, é interessante notar que alguns alunos comentaram que os clientes estrangeiros fazem demasiadas perguntas pessoais ou sobre política chinesa, o que para o contexto de trabalho chinês pode causar certo constrangimento.

Segundo os alunos, em 52% dos contatos com os clientes houve algum tipo de choque ou diferença cultural. Em relação aos choques e diferenças culturais, por volta de 65% têm uma atitude positiva em relação aos choques/diferenças culturais e acreditam que isso torna o trabalho mais interessante, aproximadamente 26% acreditam que os choques/diferenças culturais podem dificultar o trabalho e 9% não têm opinião formada.

A experiência na FC e suas implicações na aprendizagem de PLE

Para um aprendente de língua estrangeira (LE), o sucesso em sua expressão no uso real da língua-alvo (LA) talvez seja sua mais aparente conquista. Aprender/adquirir uma LE é um processo complexo que envolve muitos fatores. Barkhuizen (2004:552) comenta sobre as dificuldades e complexidades envolvidas no esforço para aprender uma LE e nos diz que neste processo

> There exists not only the awesome task of mastering the grammatical system of the language, but also the job of learning how to utilize this system appropriately and effectively when actually communicating in real-life situations

Assim como a China ainda é considerada um país distante e desconhecido por grande parte dos falantes de língua portuguesa, os PLP também o são para os chineses. Por isso, tomando o universo de aprendizagem de PLE na China como referência, onde e como entrariam as chances dos aprendentes se comunicarem em situações reais em língua portuguesa?

O que notamos na China é uma dificuldade para a criação de possibilidades reais de comunicação na língua-alvo (LA), causada – entre alguns fatores – pela distância geográfica, diferença horária, restrições no acesso à internet, entre outros. Tomando este cenário como referência, a universidade na China tem um papel crucial na apresentação de "pedaços" da realidade da LP, além de ajudar a formar algumas imagens sobre a língua e cultura dos PLP. Assim, a universidade tem um grande peso na formação, manutenção ou distorção das imagens e imaginário dos aprendentes sobre a LA.

Sobre o imaginário no processo de aprender línguas, Cardoso (2002) *apud* Silva (2007:246) diz que ele é "a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor". Desta maneira, o imaginário do aprendente sobre a LA é extremamente importante, pois ele atua como uma força ativadora – consciente ou inconsciente – de suas expectativas e motivações ao longo do processo de aquisição/aprendizagem de LE.

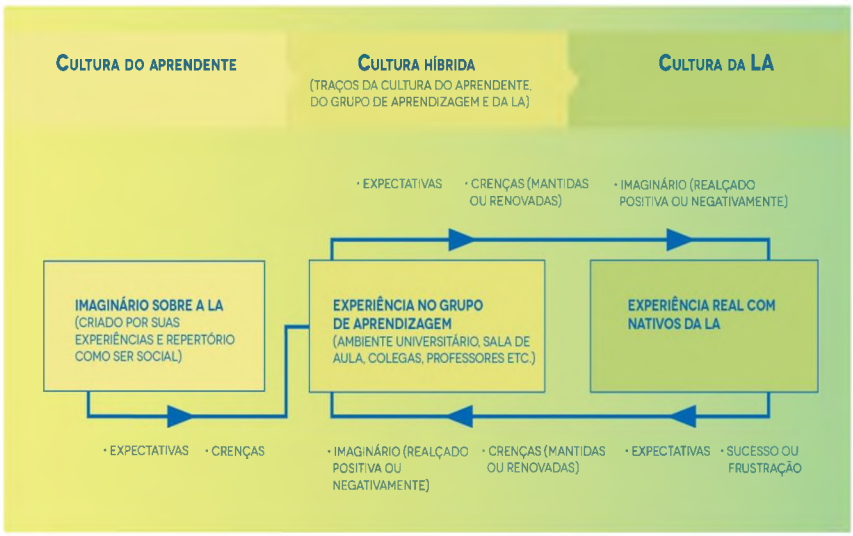


Figura 2: Algumas das forças envolvidas na formação das motivações Fonte: Jatobá (2013)

Assim, em relação a *Experiência no grupo de aprendizagem* e a *Experiência real com nativos da LA*, é importante pontuar que apesar de em ambas haver uso da LA com nativos da LP estas experiências geram diferentes expectivas, ansiedades e motivações nos aprendentes. A experiência no grupo de aprendizagem, por estar condicionada a figura de um mediador cultural – o professor, é encarada pelos aprendentes como uma espécie de ensaio/treinamento para as possíveis interações que eles venham a realizar na LA. Já a experiência na FC, é percebida pelos aprendentes como a realização de uma prática social real na língua/cultura alvo.

Desta forma, é através da prática real na LA, neste caso a FC, que o imaginário sobre a(s) cultura(s) da LA criado em sala de aula pode ser enfraquecido ou reforçado. Portanto, as experiências em situações reais da LA são valiosas e ajudam o aprendente a formar/reformular suas

expectativas sobre sua aprendizagem na LA e o sobre a necessidade de um maior entendimento sobre a(s) cultura(s) da LA. Nesse sentido, é interessante notar que para parte dos aprendentes essa experiência é tanto estimulante como desestimulante:

> No início (primeiras duas edições), a experiência na FC trouxe-me bastante benefício. Imitei o sotaque e a maneira de falar dos brasileiros, aprendi as expressões que eles falaram, senti-me curiosa sobre a visão deles sobre a China e adorei conversar com eles. Após a interpretação, senti que falei português com mais fluência e conheci bastantes coisas em relação à cultura que não aprendi nas aulas. Mas depois (no terceiro ano), percebi que a interpretação na FC jamais pode melhorar meu nível de português e cansei de repetir os mesmos passos todos os dias. Conversar com eles raramente trouxe-me novidades (de vez em quando houve excepção) porque eles sempre fizeram as mesmas perguntas, como "Vocês comem cachorro?", quase todos fizeram essa pergunta. Mas em geral, esta experiência motivou meus estudos, particularmente no começo de estudar português. (informante 3 quando indagada sobre o impacto da experiência da FC em seus estudos)

É relevante notar que para esta aprendente o contato com nativos da LA foi inicialmente positivo, porém, ao passo que mais contatos com nativos da LA eram mantidos percebia-se que um empecilho no desenvolvimento de interações mais interessantes e profícuas era o imaginário que seus clientes tinham/têm sobre a cultura chinesa. Assim, nestes contatos interculturais, tanto o imaginário que os clientes têm da cultura chinesa como o que os aprendentes têm sobre a cultura dos PLP são importantes e podem fazer com que diferenças culturais sejam salientadas

de maneira positiva ou negativa.

A este respeito, uma das queixas dos aprendentes durante as interações com os clientes foram algumas diferenças ou choques culturais. Como descrito no tópico anterior, 52% dos aprendentes observaram alguma diferença ou choque cultural durante seus trabalhos como intérpretes. Porém, a grande maioria acredita que diferenças e choques culturais não afetam diretamente a relação com o cliente e, inclusive, pode deixar o trabalho mais interessante.

Sobre as diferenças culturais mais notáveis, os aprendentes destacaram, respectivamente, alimentação, pontualidade, cumprimentos (abraços e beijos), demonstração de afeto em público (no caso de clientes que estavam com seus/suas cônjuges), contato corporal (toques nos ombros e abraços para tirar fotos), perguntas sobre a política chinesa e, por último, tratar a China como um lugar exótico.

Para a maioria dos alunos, alimentação, pontualidade e cumprimentos foram os aspectos que mais impactaram a relação de trabalho com os clientes. As principais divergências entre clientes e intérpretes se dava na hora do almoço; primeiramente, pelos clientes sempre preferirem almoçar mais tarde que o costume chinês e, segundo, pelo fato de muitos clientes não aceitarem comida chinesa e, por isso, preferirem trocar o almoço por um lanche (pizza, sanduíche, etc.).

Sobre a pontualidade, a principal queixa dos aprendentes foi não saber interpretar ao certo o horário de encontro combinado com os clientes. Para um dos aprendentes, interpretar se expressões como "lá pras 9 horas" ou "por volta das 9 horas" quer dizer antes ou depois das 9 horas é "aborrecido" (inf. 12). Ainda, segundo outra informante, "é difícil de acostumar, os clientes brasileiros costumam atrasar, o que pode irritar os chineses" (inf. 4). Porém, essa mesma informante diz que esta troca pode ser útil, pois pode proporcionar "[...] entender os estilos de vida dos brasileiros, o que é bom

para trabalhar com eles no futuro. Além disso, aprendi mais coisas do Brasil com os clientes do que aprendi nas aulas".

O trabalho na FC também é interessante do ponto de vista da mútua possibilidade de mudança do imaginário que os clientes e intérpretes tinham sobre China e Brasil, respectivamente. Alguns aprendentes sentiram-se orgulhosos da interação e troca cultural, pois durante a prática de interpretação e acompanhamento puderam fazer com que os clientes

> [...] conhecessem melhor a China, o que eliminou os seus preconceitos anteriores, incluíndo também conhecer a parte feia da China. Brasileiros, pelo menos os que acompanhei, deixaram-me uma boa impressão, o que faz com que eu tenha uma atitude positiva perante os meus seguintes contatos com brasileiros na minha futura vida profissional. (inf. 1)

Um outro aspecto importante foi o que os aprendentes julgaram ser características essenciais para ser um bom intérprete. Dentre as características citadas, os aprendentes destacaram auto-confiança, não ser tímido, ser simpático e sincero. Uma aprendente, que se julga tímida, considera que a FC cria um desafio favorável para a prática do português, pois:

> Geralmente, nas aulas da escola, não temos muita chance de falar na aula porque temos muitos alunos numa turma e é sempre difícil que todos têm oportunidade igual de falar. Por isso, os alunos abertos desempenham melhor do que os alunos tímidos no oral. Então, trabalhar na Feira de Cantão oferece uma plataforma para todos os alunos praticarem a parte oral. Além disso, os alunos podem ganhar bem na Feira de Cantão, o que é bom para a auto-suficiência, não dependendo do suporte da família. (inf. 4)

Por fim, opinamos que apesar dos aprendentes começarem as práticas de interpretação e acompanhamento sem um formação suficiente, esta experiência foi fundamental para que os alunos desenvolvessem uma consciência da necessidade da adoção de uma postura crítica sobre seus próprios processos de aquisição/aprendizagem de PLE. Além disso, depois da participação na FC os aprendentes demonstraram-se motivados e com uma atitude bastante positiva em relação à continuidade dos estudos em LP e em relação à cultura da LA.

Considerações Finais

Este breve artigo teve como objetivo apresentar algumas características da interação entre formandos em PLE na China e nativos de língua portuguesa a partir da prestação de serviços de interpretação e acompanhamento na FC. Não temos a pretensão de que os dados apresentados reflitam um padrão de comportamento da interação entre aprendentes chineses e nativos de língua portuguesa. Porém, acreditamos que os dados apresentados nos ajudam a compreender melhor a necessidade de levantar uma discussão sobre o sentido de ensinar cultura dos PLP nas graduações de PLE na China.

A consciência por parte de professores e alunos sobre a necessidade de compreender a cultura da LA é uma requerimento para potencializar e efetivar a prática comunicativa e as práticas sociais dos aprendentes durante seus processos de aprendizagem/aquisição de PLE. Sobre o propósito de o professor ter consciência da necessidade dos aprendentes compreenderem a(s) cultura(s) da LA, Almeida Filho & Motinho (2011: 45) advertem:

> Supondo que um curso de PLE é ministrado no exterior numa instituição de um local e país no qual não haja muitos brasileiros, a tendência natural é que os aprendentes reduzam toda a complexa heterogeneidade do povo e da

> cultura brasileiros à figura de apenas um representante dela, a da professora ou professor com quem mantêm contato.

Assim, conjeturamos que os professores devem ter um papel crucial, consciente e responsável na criação, manutenção ou desmistificação do imaginário e das imagens que os aprendentes têm sobre a cultura da LA. Almeida Filho & Motinho vão mais além e complementam:

> professores, nativos ou não, removidos do contato com a cultura-língua-alvos vão atuar sempre numa vertente estratégica importante, a de mediadores entre essa língua-cultura-alvo (o PLE) e os aprendentes de outras culturas-línguas alistados para adquiri-la. Essa mediação inclui, entre outros, um papel pouco discutido do professor de PLE: o de *diplomata público ou cultural* (idem, p. 45-6, grifo dos autores).

Deste modo, após a análise de algumas interações entre aprendentes e nativos da LA, e segundo a experiência de ter acompanhado este grupo durante os quatro anos da graduação, opinamos que o maior contributo que a experiência na FC trouxe aos aprendentes e professores foi a percepção da importância da inserção de uma postura mais explícita e lúcida sobre o lugar do ensino da cultura-alvo em sala de aula de LE. A respeito da consciência de alguns outros processos envolvidos na aprendizagem de LE, concordamos com as palavras de Silva (2007:259) ao comentar sobre as variáveis subjacentes na sala de aula e processos de ensino/aprendizagem de LE:

> a consciência a respeito das variáveis subjacentes no processo ensino/aprendizagem de LE por parte do aprendiz pode ajudá-lo no estabelecimento de objetivos mais realistas, além de permitir melhor compreensão de suas frustrações e dificuldades, permitindo aos professores a

> elaboração de um plano de ação mais efetivo numa parceria de maior reflexão e colaboração entre alunos e professor, com o propósito comum de aprender e ensinar a língua[e cultura]-alvo[s].

Enfim, a partir desta experiência na FC surgiu uma profícua discussão entre aprendentes e professores sobre o papel dado à cultura da LA durante a aprendizagem/aquisição de PLE. Os aprendentes sugeriram, além de mais disciplinas de Tradução e Interpretação, que fossem ofertadas novas disciplinas e/ou módulos especiais de cultura inseridos na disciplina de *Sociedade e Cultura dos PLP*. Destas sugestões, citamos as propostas de criação de um módulo sobre *Cultura dos PLP em Língua Chinesa* e a criação da disciplina *Cultura Chinesa em Língua Portuguesa*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P & MOUTINHO, Ricardo. "Sentidos de Ensinar Português no Mundo". In: *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas – SP: Pontes, 2011, pp 39-50.

BARKHUIZEN, Gary. "Social Influences on Language Learning" In: DAVIES, Alan & ELDER, Catherine (eds) *The Handbook of Applied Linguistics*. Reino Unido: Blackwell publishing, 2004, p. 552-575.

CANTON FAIR ONLINE. The only official website of China Import and Export Fair. http://www.cantonfair.org.cn/en/. Acesso em 01/09/2013.

CARDOSO, R.C.T. *O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira / Inglês (e sua confrontação com teoria externa)*. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

DÖRNYEI, Z. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". In: *Modern Language Journal*, 78, 1994, p. 273-284.

_____. *The psychology of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 2009.

GARDNER, R.C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.* London, GB: Edward Arnold, 1985.

JATOBA, Júlio Reis. "Práticas na Feira de Cantão e suas interfaces no ensino/aprendizagem de PLE de alunos da GDUFS". In: Revista da SIPLE, ed.5, 2013.

SILVA, Kleber Aparecido da. "Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro". In: Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007

Impacto das Políticas Linguísticas e Educativas de Macau na Atitude da Comunidade Macaense no Uso de Cantonês

Uma perspetiva identitária macaense

Han Lili*

Resumo

O presente estudo explora a atitude dos macaenses em relação ao uso de cantonês no seu dia a dia, na superestrutura e na sua construção identitária, principalmente com base nas teorias dos estudos sobre aprendizagem de segunda língua de Bernard Spolsky e nas teorias sociolinguísticas. Constituindo um dos fatores fundamentais na formação da atitude coletiva dos macaenses, as políticas linguísticas e educativas de Macau são igualmente alvo de estudo, especialmente as que condicionam a diglossia individual e social de Macau ao longo da sua História.

Palavras-Chave: *Comnidade macaense, política linguística, cantonês*

* Han Lili（韩丽丽）. Docente do Instituto Politécnico de Macau.

Introdução

Muitos linguistas apontam que, na adaptação social e cultural, os jovens macaenses são mais fluentes em cantonês. Como a identidade social e cultural é, na sua maioria, estabelecida e mantida pela língua, vale a pena estudar a mudança das habilidades linguísticas na comunidade macaense.

Foi realizado um inquérito sobre o perfil linguístico dos macaenses, especialmente dos macaenses sediados em Macau – os filhos da terra. O inquérito teve como objetivo encontrar respostas alusivas à atitude cognitiva linguística e cultural da comunidade macaense, ao longo da sua aculturação em Macau, e é constituído por 64 perguntas relativas a seis vetores identitários macaenses (língua, raça, religião, cultura diária, sentimento de pertença e transição política). Houve, no total, 32 macaenses que responderam ao inquérito[1].

Em termos de profissão, 56% são funcionários públicos, 22% são tradutores, 2% são *freelancers* e 16% exercem outras profissões. A maioria deles faz parte da classe média, o que corresponde à expetativa, uma vez que esta comunidade tem sido situada neste lugar na hierarquia social de Macau ao longo da História[2].

Como se trata dum inquérito que visa prever a atitude cognitiva linguística e cultural da comunidade macaense, várias hipóteses foram colocadas antes da sua concretização. Na vertente da perceção e uso de

---

1 Conforme as estatísticas demográficas 2011 da Direção dos Serviços de Estatísticas e Censos, há cerca de 8100 habitantes macaenses em Macau, que representa 1.5% da população total.

2 Vide um outro artigo da autora: *Elaboração dum inquérito sobre o perfil linguístico da comunidade macaense - uma perspetiva identitária macaense*. Os destinatários do inquérito delimitem-se aos funcionários públicos e alunos dos cursos universitários, que constituem, de fato, um grupo "influente" que procura a "diferença" e ao mesmo tempo um grupo de "anónimos" que valoriza mais "o sentimento de pertença" (Piteira, 1999, p. 185)

cantonês, foram as seguintes: 1) o uso de cantonês, para além de ser prático e conveniente, reflete uma atitude mais tolerante e flexível da comunidade macaense relativamente à sua integração? 2) a valorização do cantonês representa um fator que os diferencia? 3) o uso de cantonês facilita o enraizamento?

Para poder trabalhar com estas hipóteses em relação ao uso e escolha de cantonês – a sua segunda língua –, é preciso fazer uma análise dos resultados do inquérito. Todavia, a abordagem não poderá ser aprofundada se se deixar de estudar a dimensão social de Macau, que constitui um fator significativo na tomada de atitude, como indica o seguinte gráfico:

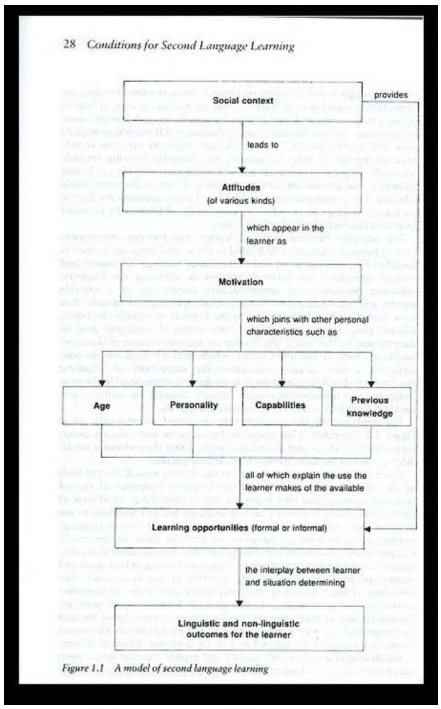


Figura 1.1 *A model of second language learning, in* Conditions for Second Language .

The social dimension becomes obviously important when the language choice is related to a wider social context (for example, my language is socially dominant, his is that of the ruled group) or when the social relation itself is valued as much as the practical business (Spolsky, 1989: 160).

No caso de Macau, esta dimensão social que condiciona a atitude dos macaenses em relação ao uso de cantonês reflete-se nas políticas linguísticas e educativas de diferentes fases políticas e sociais.

Metodologia

O presente estudo desenrola-se, principalmente, a partir do inquérito sobre o perfil linguístico da comunidade macaense, contando com as teorias sociolinguísticas e de ensino de segunda língua, principalmente as teorias do linguista Bernardo Spolsky. Desenvolve-se, igualmente, uma abordagem diacrónica e sincrónica sobre as políticas linguísticas e educativas de Macau, especialmente sobre as que são cruciais para o desenvolvimento da diglossia individual e social em Macau.

O uso de cantonês pelos macaenses e na sociedade de Macau

Voltando ao questionário, e em termos de língua para além do português, 100% responderam que falam outras línguas, apesar de 9% terem optado por "outros". No que toca a estes 9%, imaginando que alguns apenas dominem cantonês para além de português, é provável que prefiram a opção "outros", uma vez que para eles, possuindo algum conhecimento do chinês, o cantonês não é oficialmente considerado uma língua, mas um dialeto.

Para melhor entender esta plena diglossia, é analisada em primeiro lugar a situação linguística na sociedade de Macau. O português e o cantonês têm pesos muito diferentes nesta sociedade. Conforme os dados

estatísticos da Direção Geral de Estatísticas e Censos das últimas dezenas de anos, o número dos falantes de cantonês representa uma percentagem não inferior a 95% da população total de Macau e, conforme a linguista Huang Yi, o português, desde o seu estabelecimento em Macau há mais de 450 anos, nunca se tornou uma língua dominante na sua sociedade, enquanto o chinês (que se manifesta oralmente como dialeto cantonês) não sofreu nenhuma contração, acolhendo e aculturando as contradições de fora. A linguista Maria Trigoso está de acordo com esta opinião.

> Em Macau, nunca tendo sido o português a língua da população maioritária, parece estar destinado a transformar-se numa mera reminiscência dum imaginário colectivo urbano e, a permanecer, ficará sobretudo como língua de cultura - uma língua para estudiosos.

Todavia, na descrição da distribuição linguística de Macau, Huang também conclui que, apesar da percentagem esmagadora do uso de cantonês na sociedade, o cantonês nunca entrou nas funções públicas e justiça. Este fenómeno, aparentemente paradoxal, vale ser estudado a partir da teoria de diglossia.

Diglossia Individual vs. Diglossia da Sociedade

Tal como é indicado no texto anterior, os macaenses são indivíduos de diglossia e vivem numa sociedade alegadamente de diglossia, onde a esmagadora maioria dos habitantes fala cantonês. O paradoxo fica na exclusão do cantonês da função pública e justiça.

Teoricamente, há dois modelos de diglossia: diglossia de duas línguas, em termos de prestígio, e diglossia de duas variações da mesma língua, em termos de registo. No conceito de diglossia, há sempre uma língua/variante "Elevada" (Higher-language, H-language) e uma língua/variante "Baixa" (Lower language, L-language).

> Diglossia thus refers to a society that has divided up its domains into two distinct clusters, using linguistic differences to demarcate the boundaries, and offering two clear identities to the members of the community. It is important also to note the political situations in which diglossia often occurs, with the H language associated with power. Educational pressure is normally in the direction of the H variety, and those who cannot master it are usually socially marginalized. At the same time, the L variety maintains value as a marker of membership of a peer or ethnic group .

No caso de Macau, em relação a outras línguas oficiais, o cantonês fica numa posição oficialmente inferior. Antes da transferência, apenas o português exercia a função de língua "Elevada", enquanto depois da transferência são o chinês e o português que exercem as funções de língua "Elevada", na qualidade de línguas oficiais. Em ambas as fases o cantonês, como oralmente etiquetado, não vê alterado o seu estatuto como variante Baixa. No que toca à vertente de ensino-aprendizagem, como o cantonês nunca foi elevado a idioma oficial, a sua aprendizagem é realizada através de meios informais, tal como acontece em outros territórios e países.

No entanto, o cantonês tem demonstrado a sua grande vitalidade no dia a dia, como "língua franca" e "língua de comunicação". O seu sucesso confirma a teoria de Spolsky sobre as condições de aprendizagem de língua segunda: condição 44 - as situações de aprendizagem informal são apenas possíveis com as línguas com vitalidade.

A atitude dos macaenses relativamente ao uso de cantonês no dia a dia

Em termos de expressão e compreensão oral, a maioria dos macaenses prefere usar o cantonês, verificando-se os seguintes dados: na pergunta n.º 16, referente à língua de comunicação da família, 34% falam cantonês e 53% falam uma mistura de cantonês e português; na pergunta n.º18, referente à

mensagem oral, 53% preferem deixá-la em cantonês e 31% preferem deixá-la numa mistura de cantonês e português; na n.º 19, referente à explicação oral, 62% optam pelo cantonês e 18% optam pela mistura de cantonês e português; na n.º 21, referente a discurso, 53% preferem ouvi-lo em cantonês e 12% preferem ouvi-lo numa mistura de cantonês e português; na pergunta n.º 26, referente a filmes, 47% escolhem em cantonês e 44% escolhem em inglês; na n.º 29, referente aos canais de TV, 75% preferem um canal cantonês; na n.º 30, referente à rádio, 56% preferem o canal cantonês; na pergunta n.º 34, referente à conversação com os colegas macaenses, 22% falam cantonês e 69% falam uma mistura de português e cantonês.

No entanto, em relação à expressão e compreensão escrita, a maioria recorre ao português: na questão n.º17, referente à mensagem escrita, 40% preferem deixá-la em português e 28% preferem uma mistura de português e cantonês; na questão n.º 20, referente à elaboração dum relatório, 65% preferem escrevê-lo em português e 22% em cantonês; na n.º31, referente à imprensa, 50% preferem imprensa portuguesa e 22% preferem-na em cantonês; na de n.º 32, referente à leitura de livros, 44% preferem livros em português e 25% preferem-nos em cantonês. Existem diversas justificações para este fenómeno, havendo quem diga que o cantonês é oralmente direcionado e o seu registo não é adequado à escrita. Uma explicação deste género não é convincente uma vez que, nos últimos 20 anos, a partir do final do século 20, o cantonês tem sido associado, na sua forma escrita, aos caracteres tradicionais chineses. Na Lei Básica de Educação do Ensino Não Superior o cantonês é valorizado juntamente com o carácter tradicional chinês. A reduzida recorrência à sua escrita reside, muito provavelmente, na complexidade do seu traçado que exige treino formal.

A partir destes dados, constatamos que os macaenses falam cada vez mais cantonês no seu dia a dia, enquanto na escrita lhe são pouco fiéis. Vale

alertar que a percentagem de utilização duma mistura de cantonês e português é relativamente elevada. Será que os macaenses não dispõem de suficiente vocabulário cantonês na expressão oral? Metade deles negou esta hipótese, através da pergunta n.º 52, sobre o uso de cantonês, à qual 50% responderam que o seu cantonês não é diferente do cantonês dos cantonenses, mas 44% afirmaram que sim. Este fenómeno permite que seja feita uma análise segundo duas vertentes: primeira, a possível deterioração do uso de português; segunda, a utilização deste género de mistura diferencia os macaenses doutros falantes cantonenses ou portugueses.

A segunda vertente constitui uma pista reveladora acerca da atitude dos macaenses, que é evidenciada nas respostas a outras perguntas que têm a ver com a prática cultural, religião, cultura gastronómica e expetativas sociais. Os dados revelam que a maioria é católica, que vão à missa em português, rezam em português, leem a Bíblia em português e querem casar-se pela igreja. Quanto à cultura cantonense, 75% responderam que não são praticantes de *fengshui*, nem vão ao templo taoista. No entanto eles confessam que são diferentes dos portugueses: 56% consideram que o seu português é diferente do português dos portugueses e gostam muito da palavra "macaense"; 94% defendem que a comida macaense é diferente da comida portuguesa e 100% indicam os seus pratos macaenses favoritos. Quase todos conseguem indicar um escritor e uma obra macaense. O contraste revela a forma como os macaenses reagem a fim de afirmarem a sua própria identidade, tal como sustenta Lentricchia & McLaughlin: "It makes little sense to define "ethnicity-as-such", since it refers not to a thing-in-itself but to a relationship: ethnicity is typically based on a *contrast*.". O uso de cantonês, para além de ser prático e conveniente, contribui para os distinguir dos portugueses, reforçando a sua singularidade identitária.

Na preservação da própria cultura macaense apaixonam-se pelo teatro em patuá: nas perguntas compreendidas entre os números 39 e 42, a maioria

manifesta que costuma ir ao teatro em patuá e que se diverte com o ambiente, apesar de 28% manifestarem não perceber nada desta língua, 31% perceberem um pouco (nível 1, de 0 a 5) e 14% perceberem um pouco mais (nível 2, de 0 a 5). Sendo uma língua quase morta, o patuá ainda constitui um "pedaço cultural" macaense que demonstra a sua coesão emotiva e a criatividade original .

Em contraste, a atitude relativa ao encontro anual da comunidade juvenil macaense não é nada otimista, uma vez que 81% afirmam não ir ao encontro. Sabendo-se que a natureza deste encontro é um tipo de evento de macaenses de diáspora, seria mais compreensível a reação dos macaenses aqui enraizados. Esta posição dos filhos de Macau também está patente na resposta às perguntas 60 e 63: 78% nunca pensaram em emigrar para o estrangeiro e 94% querem permanecer em Macau.

A atitude dos macaenses em relação ao uso de cantonês na superestrutura

A atitude dos macaenses projeta-se também nas suas preferências linguísticas relativamente à superestrutura, nomeadamente nos poderes legislativo, administrativo e judicial. O inquérito revela que a maioria absoluta prefere a diglossia nos debates da assembleia legislativa, nas conferências de imprensa dos departamentos governamentais e no tribunal. Ficam dececionados se nestas atividades não houver serviços de interpretação quer no sentido de cantonês para português, quer no sentido inverso, apesar de obviamente não precisarem do serviço. Esta aspiração macaense reflete, através da promoção do prestígio do cantonês e do português, o seu esforço em preservar a imagem linguística da comunidade.

Na verdade, o cantonês, ao longo da história de Macau, apesar de ser "língua franca" e "língua de comunicação", tem sofrido altos e baixos e apresentado diferentes estatutos mediante as políticas linguísticas e educativas de diferentes fases históricas.

O cantonês nas políticas linguísticas e educativas

Ao longo da história de Macau há quatro momentos cruciais para as políticas linguísticas e educativas: 1) no século 17, com a elaboração do Regimento da Língua da Cidade e dos Jurubaças Menores e Escrivantes (Flores, 1627) que introduziu o serviço de interpretação-tradução na então administração portuguesa em Macau; 2) a partir de meados do século 19, depois da assinatura do Tratado de Amizade e Comércio Sino-Português (1885) e da criação da Repartição do Expediente Sínico em Macau (1885), bem como da Escola Sínica (1905), vocacionada para a formação de intérpretes-tradutores; 3) durante o período de transição, após a assinatura da Declaração Conjunta Sino-Portuguesa (1987) e a publicação do Sistema Educativo de Macau, previsto na Lei n.º 11/91/M, de 29 de Agosto; 4) após a transferência, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior, prevista na Lei n.º 9/2006.

O primeiro momento teve início 70 anos depois do estabelecimento português em Macau quando os portugueses se aperceberam que não poderiam implementar em Macau as políticas já eficientemente adotadas nas suas colónias africanas, uma vez que o território era rodeado por um ambiente fortemente chinês, suportado por uma cultura de milhares de anos (Li, 2009). Tendo em vista um melhor contato com a comunidade chinesa a câmara municipal do território criou um grupo de tradução português-chinês com um quadro de 5 pessoas – um "língua" ("jurubaça"), dois escrivães, dois "jurubaças menores" –, sendo os lugares ocupados principalmente por chineses, mas chineses convertidos, com nomes portugueses; inclusivamente estes chineses foram chamados de "traidores" pelos conterrâneos, por trabalharem para os portugueses. Num sentido rigoroso, os "línguas" ("jurubaça") não eram intérpretes-tradutores, mas mediadores linguísticos e culturais. Conforme estudo de Charles Boxter, o termo "jurubaça" era originalmente atribuído aos chineses cristãos nascidos em

Macau, mas mais tarde foi também aplicado a mestiços e euro-asiáticos que falavam chinês e português. A partir deste registo histórico podemos deduzir que o cantonês era usado como uma das falas no âmbito da administração no século 17.

A segunda fase teve início após a aprovação do Decreto de 2 de Novembro de 1885, sobre a criação da Repartição do Expediente Sínico em Macau, publicado no Boletim da Província de Macau e Timor, em 22 de Março de 1886. Naquela altura, após a assinatura do Tratado de Amizade e Comércio Sino-Português (1885), a administração portuguesa já se estendia à sociedade chinesa e, mediante a numerosa comunidade chinesa, viu-se obrigada a formar bilingues para o efeito de gestão dos assuntos sínicos. As duas primeiras missões linguísticas consistiam na interpretação-tradução: 1) fazer a tradução para português de documentos escritos **em chinês** (sublinhado da autora) e vice-versa, quer relativos às relações com a China quer relativos às repartições públicas de Macau; 2) fornecer ao Governador, sempre que fosse solicitado, intérpretes para traduções orais **do dialecto cantonense e língua mandarina** (sublinhado da autora). O principal objetivo da tarefa dos intérpretes-tradutores era servir a administração pública, a diplomacia e o Governador, e a distinção entre "dialecto cantonense" e "língua mandarina" veio esclarecer a posição atitudinal da administração portuguesa relativamente ao chinês, tendo o recrutamento dos intérpretes-tradutores abandonado a antiga prática de empregar chineses e acabando por treinar macaenses (Li, 2009). Para efeitos de formação, por Decreto Régio de 22 de Julho, foi criada a Escola Sínica. A hierarquia de intérpretes-tradutores foi também estabelecida: intérprete tradutor de 1.ª classe, intérprete tradutor de 2.ª classe, alunos intérpretes, sendo excluídos da categoria os línguas ("jurubaça") que conseguiam exprimir-se corretamente em português e falar com fluência o dialeto cantonense ou o de Heongsan. O intérprete-tradutor de 1.ª classe deveria possuir um conhecimento desenvolvido da língua portuguesa, **da língua sínica escrita,**

da língua mandarina, do dialecto cantonense (sublinhado da autora), das línguas inglesa e francesa, da geografia e história da China e da etiqueta chinesa, da literatura chinesa (noções), e conhecimentos gerais sobre a administração e comércio da China, enquanto o intérprete-tradutor de 2.ª classe deveria possuir um conhecimento desenvolvido da língua portuguesa, **da língua sínica escrita, do dialecto cantonense** (sublinhado da autora), da geografia e história da China e da etiqueta chinesa. Consequentemente, foi publicado o Regulamento da Escola da Língua Sínica anexa à Repartição do Expediente Sínica da Província de Macau, previsto no Decreto n.º 1786. Para a formação das duas classes de intérpretes tradutores, o curso de intérprete-tradutor de 2. ª classe (com duração de 5 anos) compreendia 2 disciplinas:1) língua sínica escrita e estudos acessórios; 2) língua falada **(dialecto cantonense)**, e o curso de intérprete-tradutor de 1. ª classe (com duração de 3 anos) compreendia também 2 disciplinas:1) língua sínica escrita e estudos acessórios; 2) língua falada **(dialecto pequinense)**.

Nesta fase diglóssica a política linguística foi deliberadamente direcionada para a formação de intérpretes-tradutores. Apesar do estatuto oficial absoluto do português, o chinês foi consagrado num estatuto imediatamente a seguir ao do português na administração e diplomacia, com a seguinte ordem: língua sínica escrita, língua mandarina e dialecto cantonense. Vale a pena salientar que nesta fase o cantonês era apenas valorizado na interpretação, associada ao registo oral, e foi etiquetado como dialeto, sendo o seu estatuto inferior ao da linga mandarina. Os intérpretes-tradutores que dominavam apenas cantonês ficavam na 2.ª classe.

Os indivíduos macaenses que dominavam duas ou mais línguas/dialetos tornavam-se gradualmente uma classe privilegiada. Surgiram consequentemente, no século 20, muitos figuras macaenses oriundas da formação de intérpretes-tradutores, nomeadamente Pedro Nolasco da Silva, José Martins Marques, João de Licópios de Faria Marçal,

António Alexandrino de Melo, José Vincente Jorge, Carlos Augusto Rocha d'Assumpção, Luís Gonzaga Gomes, etc.

Relativamente ao terceiro momento das políticas linguísticas não podemos deixar de mencionar o Sistema Educativo de Macau, previsto na Lei n.º 11/91/M, de 29 de Agosto, que foi uma das medidas resultantes da assinatura da Declaração Conjunta Sino-Portuguesa (1987). A Declaração anunciou o período da transição de Macau, estabelecendo os estatutos do chinês e português na futura RAEM: "além da língua chinesa, poder-se-á usar também a língua portuguesa nos organismos do Governo, no órgão legislativo e nos Tribunais da Região Administrativa Especial de Macau" (Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau). No mesmo ano foi aprovado o Decreto-Lei n.º455/91, de 31 de Dezembro, que atribuiu à língua chinesa estatuto oficial, idêntico ao da língua portuguesa (artigo único).

Tendo sido o primeiro documento jurídico da administração portuguesa em relação à política linguística e educativa de Macau que abrangeu todos os níveis de educação, o Sistema Educativo de Macau de 1991 reconheceu o estatuto do chinês e estipulou que "nas diferentes modalidades de educação e ensino, só podem utilizados, como línguas veiculares, o português, o chinês e, em casos justificados, o inglês"; em termos de autonomia pedagógica estipulou que "as instituições particulares têm plena liberdade de decidir sobre a língua veicular a adoptar, bem como sobre a segunda língua a incluir, com carácter obrigatório, nos respectivos planos de estudo", enquanto "as instituições educativas oficias só podem adoptar, como língua veicular, o português ou o chinês; as instituições educativas oficiais de língua veicular portuguesa adoptarão, como segunda língua a incluir nos respectivos planos de estudo, a língua chinesa; as instituições educativas oficiais de língua veicular chinesa adoptarão, como

segunda língua a incluir nos respectivos planos de estudo, a língua portuguesa."

No entanto, a questão ligada às diferentes variações do chinês foi contornada uma vez que não foi mencionado o uso discriminado de cantonês ou mandarim na oralidade e na escrita. Apenas é salientado, no número 4 do artigo 59.º, que "os planos curriculares, especialmente do ensino secundário, devem ser organizados tendo em conta o incremento do ensino da língua portuguesa e da língua chinesa oficial com carácter de opção e sem prejuízo da língua veicular adoptada". Conforme o académico Zhang Guiju, o Sistema Educativo de 1991 pode apenas ser considerado uma política linguística oculta, dado que não definiu, de forma esclarecida, o planeamento de diglossia nas escolas. Além disso, a não-discriminação do uso de chinês também constitui uma ambiguidade da política linguística e educativa.

Dezasseis anos depois, é chegado o quarto momento marcante da política linguística e educativa de Macau, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior, prevista na Lei n.º 9/2006, e a revogação do Sistema Educativo de 1991. Nela podem ser destacados os seguintes objetivos: ter em consideração as caraterísticas da Lei, da História e da Cultura, entre outros aspetos, e clarificar a posição das três línguas, o Chinês, o Português e o Inglês, privilegiando o conhecimento de duas línguas (o Chinês e o Português) e de três idiomas (Cantonês, Mandarim e Português); fomentar a formação de uma certa quantidade de especialistas bilingues em chinês-português; estabelecer mecanismos efetivos para promover o Mandarim, o Português e o Inglês.

Estas políticas, para além de primar as duas línguas oficiais, valorizam o cantonês como um idioma ou mesmo uma língua, evitando etiquetá-lo como dialeto e, paralelamente, associam o cantonês aos caracteres tradicionais. Em termos da tradição do cantonês e o valor dos caracteres

tradicionais, prevê-se, nas *Políticas do Ensino da Língua na Área do Ensino Não Superior da Região Administrativa Especial de Macau*, elaboradas pela Direcção dos Serviços de Educação e Juventude em 2008, o seguinte:

> Ao longo do tempo, o Cantonês e os caracteres chineses tradicionais são a língua e os caracteres mais utilizados pelos cidadãos de Macau e pelas escolas, pelo que a política do ensino da língua deve dar mais importância a essa tradição e reconhecer o seu valor .

Esta iniciativa deve-se à simplificação do chinês na China Continental durante a década de 50 e, consequentemente, ao fato de a sua forma de escrita simplificada ter ficado afastada da realidade de Macau. A valorização do cantonês e o seu casamento com os caracteres tradicionais investem no prestígio e vitalidade do cantonês, mas são suscetíveis de induzir os aprendentes a confundirem caraterísticas orais do cantonês com as características do carãcter tradicional.

Conclusão

Tal como muitos linguistas apontam, o planeamento linguístico de Macau é uma questão que exige esforços de toda a sociedade. Para além das questões deixadas pela História, as tradições linguísticas e as mudanças políticas também complicam o processo. O presente trabalho, como descrição do perfil linguístico da comunidade macaense e análise da sua atitude relativamente ao uso de cantonês, serve de base para outros estudos que visem planear as futuras políticas linguísticas, especialmente em relação à comunidade macaense, uma comunidade singular e enraizada em Macau que muito contribui para a sua diversificação cultural e linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau)1987).

Flores, J. M. (1627). *Regimento da Língua da Cidade e dos Jurubaças Menores e Escrivantes.* Macau: Biblioteca da Ajuda, Jesuíta na Ásia.

Huang, Y. (2007). *澳門語言研究 (Estudos Linguísticos de Macau)* . Beijing: Beijing Commercial press.

Lentricchia, F., & McLaughlin, T. (1990). *Critical Terms for Literary Study.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

Li, C. (2009). 對話十字門：澳門的語言碰撞與融匯及其影響 Diálogo com Sâp-Tchi-Mun: contato, encontro e influência linguísticos em Macau . In X. Li, 澳門語言文化研究 *(Estudos sobre as Línguas e Culturas de Macau)* (pp. 159-173). Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Paiva, M. G. (2011 n.º4). Mediadores Linguísticos e Culturais O 1.º Regimento da Língua da Cidade de Macau. *Administração n.º94* , 1035-1042.

(2008). *Políticas do Ensino da Língua na Área do Ensino Não Superior da Região Administrativa Especial de Macau.* Macau: Direção dos Serviços de Educação e Juventude.

Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning.* New York: Oxford University Press.

Spolsky, B. (2009). *Language Management.* New York: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics.* New York: Oxford University Press.

Stewart, W. (1968). A Sociolinguistic Typology for Describing national Multilingualism. In J. Fisherman, *Readings in the Sociology of Language* (pp. 133, 135,146). The Hague: Mouton.

Trigoso, M. (1992). Reflexões sobre as Políticas Linguísticas de Macau. *Adminnistração n.º 16* , 473-481.

Zhang, G. (2010, n.º3). 澳門語言教育政策的嬗變與思考 (Algumas Considerações sobre as Políticas Linguísticas e Educativas de Macau. *Journal of Macao Polytechnic Institute* .

Estudo sobre a Transferência Negativa da Língua Materna dos Aprendentes Chineses no Processo de Aquisição de Português, Língua Estrangeira, e Estratégias de Resolução

Zhang Minfen*

Resumo:

O presente trabalho pretende analisar os fenómenos de transferência negativa dos aprendentes de português da nossa Universidade, baseando-se no questionário e na análise dos erros cometidos pelos alunos de português nos respectivos trabalhos de casa além de apresentar algumas propostas de resolução dos problemas detectados, com vista a minorar o processo de transferência negativa durante a aprendizagem de português língua estrangeira.

Palavras-chave: *transferência negativa, língua materna, língua portuguesa*

O conceito de "transferência" consiste numa influência de conhecimentos, técnicas e metodologias adquiridos previamente sobre a técnica a ser estudada no momento presente. Durante o precesso de aprendizagem de uma língua estrangeira, o fenómeno de interferência da língua materna na aprendizagem de uma língua segunda é um fato objetivo

* * Zhang Minfen, Sofia（张敏芬），Professora de Português da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai.

e inegável. O presente trabalho pretende analisar, sob vários aspetos, os fenómenos de transferência negativa dos aprendentes de português da nossa Universidade, baseando-se no questionário e na análise dos erros cometidos pelos alunos de português nos respetivos trabalhos de casa. Com base na análise e sistematização dos erros dos aprendentes, pretende-se posteriormente apresentar algumas propostas de resolução dos problemos detetados, com vista a minorar o processo de transferência negativa durante a aprendizagem de português língua estrangeira, no sentido de se concorrer para uma melhoria global do processo de ensino-aprendizagem do português língua não materna junto dos aprendentes chineses.

I. Transferência negativa da língua materna e dependência da língua materna

A transferência negativa da língua materna refere-se à interferência da língua materna dos aprendentes durante o processo de aprendizagem de português língua estrangeira.

De acordo com o inquérito feito aos alunos de português da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU), relativo à aquisição da segunda língua, os aprendentes referiram que aproveitam geralmente os conhecimentos da língua materna, recorrendo a conceitos e a regras adquiridos na sua língua materna que posteriormente transferem para a língua segunda. A maior parte dos alunos confessam que dependem do chinês durante a aprendizagem de português, alguns mais e outros menos. Consideram ainda que podem acelerar o processo de aprendizagem de português recorrendo à língua materna. Segundo o inquérito, cerca de metade dos alunos do primeiro ano e do segundo ano afirmam que, ao expressarem-se em língua portuguesa, ou ao responderem a questões colocadas nas aulas, eles pensam primeiro o que vão dizer em chinês, situação que se verifica igualmente na escrita. Com efeito, alguns alunos confessam que planificam a escrita de uma composição em chinês e apenas

depois redigem o texto em português língua estrangeira. Nas aulas de compreensão audiovisual, eles também acham que a melhor maneira de memorizar o conteúdo da audição é tomar notas em chinês. No que diz respeito à memorização das palavras, quase todos os alunos preferem consultar primeiro o dicionário português-chinês para saber o significado das palavras aprendidas, raramente recorrendo ao dicionário português-português, pois consideram mais seguro conhecerem o significado das palavras em chinês. Através do inquérito realizado, foi possível também apurar que cerca de metade dos alunos traduzem o texto em português para compreenderem melhor o texto. Alguns discentes manifestaram a opinião de que não seria possível pensar diretamente em português durante a aprendizegem e utilização de português língua estrangeira, bem como não seria possível aprender a segunda língua sem o recurso à língua materna.

Neste sentido, durante o processo de aquisição de português língua estrangeira (PLE), são diversos os fatores que afetam a aprendizagem de português língua estrangeira por parte dos aprendentes chineses, sendo que o processo de transferência negativa da língua materna para o português se trata de um dos fatores mais relevantes neste contexto, com implicações no surgimento de um "português com as caraterísticas chinesas".

II. Aspetos de transferência negativa da língua materna

De acordo com o inquérito, descobrimos que, na aquisição de português língua segunda, os aprendentes chineses dependem muito da língua materna, isto é, o chinês constitui uma grande interferência para os alunos chineses, sobretudo nos seguintes aspetos:

1. Fonética

A língua portuguesa tem vários sons ou fonemas que não existem no chinês, mandarim ou dialetos chineses, o que leva os aprendentes chineses a terem dificuldade em dominar a fonética portuguesa.

Segundo o inquérito, no começo do estudo de português, a maioria dos alunos acham difícil pronunciar corretamente tanto o /r/ como o /R/, dado que estes fonemas não existem nem em mandarim nem em qualquer dialeto chinês. Face a esta situação, a maioria dos chineses procura na sua língua materna, ou seja, no chinês, o fonema parecido para substituí-los. Em vez de pronunciar /r/ ou /R/, eles dizem /l/, a título exemplificativo, eles pronunciam /kalo/ para /karo/; pronunciam /latu/ para /ratu/. Exceto os alunos que falam o dialeto Wu, correspondente às províncias de Zhejiang, Jiangsu e Xangai, a maioria dos alunos das outras regiões chinesas dizem que não conseguem distinguir fonemas surdos ou sonoros, porque estes não existem nos dialetos deles. Estes alunos manifestam grande dificuldade em distingui-los, o que dificulta muito a memorização e escrita correta das palavras. Alguns alunos de Hunan e de Hubei não conseguem distinguir o /l/ e /n/, porque no dialeto deles estes dois sons são iguais. Também se registaram outras dificuldades fonéticas e todas elas se devem à interferência da língua materna.

Outra dificuldade óbvia de fonética resultante da interferência do chinês é a entoação. Existem muitas palavras portuguesas bissilábicas e polissilábicas e todas têm uma sílaba tónica que tem de ser pronunciada num tom mais forte de acordo com a regra de pronunciação da língua portuguesa. Para pronunciarem de forma correta as palavras, os alunos têm de prestar atenção ao acento das palavras. O significado das palavras pode ser completamente diferente se o acento for diferente. Por exemplo, "país" e "pais"; "avó" e "avô", etc. No entanto, a grafia do chinês é feita por meio de carateres, ou seja, uma palavra monossilábica e com um tom fixo. No chinês, é a entoação que diferencia o significado das palavras chinesas, portanto os alunos chineses são mais sensíveis à entoação e tendem a ignorar o acento de palavras na aprendizagem de português. Essa transferência materna leva os alunos chineses a pronunciarem de forma incorreta vocábulos polissilábicos, cuja pronúncia exige acentuar determinada sílaba. Segundo o

inquérito aos aprendentes chineses, uma parte dos alunos dizem que, no começo da aprendizagem, não sabem muito bem em que sílaba deve recair o acento.

2. Vocábulos portugueses

1) O significado de palavras

De acordo com o inquérito, os alunos chineses acham que é melhor saber o significado em chinês de todas as palavras aprendidas e, quando encontram alguma palavra desconhecida, consultarão logo o dicionário. Eles procuram fazer corresponder cada palavra ou locução em português ao respetivo caráter ou locução em chinês. No entanto, nem sempre todas as palavras ou locuções em português podem ser literalmente traduzidas para chinês. Por exemplo, "qi chuang (起床)", "qi" significa "levantar", "chuang" siginifica "cama", então, "qi chuang (起床)" significa "levantar cama", mas na verdade, essa correspondência não faz sentido, "qi chuang (起床)" significa "levantar-se". Outro exemplo, "kan shu (看书)", "kan (看)" significa "ver", "shu (书)" significa "livro", por isso, os alunos dizem sempre "kan shu (看书)" para "ver livro", mas o correto é "ler livro". Os exemplos semelhantes são inúmeros. Esse hábito de "interpretar as palavras demasiado literalmente" leva o surgimento de um "português com as caraterísticas chinesas".

A maioria das palavras portuguesas têm vários significados, o que constitui outro "quebra-cabeças" para os aprendentes chineses, que procuram a correspondência de vocábulos portugueses para chinês. Eles ficam sempre confusos porque não sabem qual é o significado exato da palavra. Um caso exemplar é o tratamento; por exemplo, a palavra "tio" em português pode referir-se ao irmão do pai, também pode ser o irmão da mãe, mas, em chinês, o tratamento para o irmão do pai é "Shushu(叔叔)" e para o irmão da mãe é "Jiujiu(舅舅)", respetivamente. Um outro exemplo

significativo é o verbo "fazer" e seus diversos sentidos, podendo ser "criar (fazer milagre)"; "produzir (fazer papel)"; "escrever (fazer composição)"; "construir (fazer edifícios)"; "praticar (fazer desporto)", entre outros. E vice-versa, um verbo chinês também pode corresponder a vários verbos portugueses.

2) Transferência negativa resultante da diferença cultural

A diferença cultural entre a China e os países de língua portuguesa pode causar a transferência negativa. Por exemplo, os portugueses manifestam apreço pelo cão, enquanto animal doméstico, considerando-o como seu amigo, mas, na China, a maioria de locuções que têm a ver com o cão têm sentido pejorativo. Veja-se a frase feita "lang xin gou fei (狼心狗肺)", que não podemos traduzir literalmente por "coração de lobo e pulmão de cão", e cujo significado correto deve ser "muito cruel"; outro exemplo, "gou zui li tu bu chu xiang ya(狗嘴里吐不出象牙)", literalmente siginifica "Da boca do cão não sai marfim". O sentido desta expressão não poderá ser entendido por um falante de português língua materna, que não compreenderá que o sentido correto é "ele só diz asneiras".

3) Variação dos vocábulos portugueses

O caractér chinês é uma palavra monossilábica, tem tom fixo, sem nenhuma variação, ao passo que a maioria das palavras portuguesas são variáveis. Quase todos os substantivos, adjetivos, artigos, pronomes portugueses têm quatro formas, variando em número e género. Mesmo havendo regras, também há, contudo, exceções. A grande dificuldade é a conjugação de verbos, o que constitui realmente um grande obstáculo para os alunos chineses que estão habituados à natureza invariável dos verbos na sua língua materna. Portanto, mesmo que os alunos saibam de cor que os vocábulos portugueses variam em número e género e consigam decorar a conjugação de verbos, cometem sempre erros de concordância de número

ou género e de conjugação de verbo ao fazerem um trabalho para casa. Por exemplo, "Esta menina é bonito" deve ser ""Esta menina é bonita" ; "Ele estou cansado" deve ser "Ele está cansado". Este tipo de erros são frequentemente encontrados na fala e na escrita dos aprendentes chineses. O caráter chinês apenas tem uma forma e nunca varia, por isso, apesar de conhecerem as regras de variação das palavras portuguesas, os aprendentes chineses esquecem-se, por vezes, de fazer a necessária flexão ao fazerem trabalho de casa ou falar português.

3. Sintaxe

1) Comparação da estrutura oracional do português e do chinês

Os sistemas linguísticos do português e do chinês são completamente diferentes, registando-se uma grande diferença na sintaxe. Embora a estrutura da frase do português e do chinês seja semelhante, formada por sujeito e predicado, como referido anteriormente, os vocábulos portugueses variam em número e género, por isso, quando se fala português, deve prestar-se atenção à concordância de número e género, além da conjugação correta dos verbos. Mas os carateres chineses têm sempre uma forma única e nunca variam, não precisando de considerar a concordância de número e género, nem a conjugação de verbos. Por outro lado, as frases portuguesas geralmente são muito longas, usando-se sempre várias orações subordinadas, o que constitui também uma dificuldade para os aprendentes chineses, porque as frases chinesas são, de modo geral, mais curtas, usando-se muito menos orações subordinadas. Portanto, ao fazerem os trabalhos de casa, os alunos chineses também costumam escrever frases de forma dispersa, usando raramente orações subordinadas devido à interferência da língua materna, o chinês.

Outro obstáculo é que usam muito a voz passiva no português enquanto no chinês se usa mais a voz ativa. Essa interferência da língua materna leva os alunos chineses a ter muita dificuldade ao expressar a ideia,

cuja expressão exige a voz passiva. Por exemplo: "Vê-se muito televisão na China." No início de aprendizagem, os alunos não percebem bem essa forma de expressão, eles gostam de alterar a frase para: "Os chineses vêem muito televisão."

2) Diferença da ordem linguística

De modo geral, no português, coloca-se a ideia principal no começo da frase, na oração principal, enquanto no chinês se verifica uma tendência contrária, uma vez que se coloca a informação principal no fim da frase. Vejam a frase seguinte: "Ele estava a jantar quando o telefone tocou." No português, coloca-se a oração subordinada temporal no fim da frase, mas no chinês deve-se colocar a a oração subordinada temporal no começo, isto é, "dang dian hua xiang de shi hou, ta zheng zai chi fan (电话响的时候，他正在吃饭)."

Uma outra dificuldade relativamente à diferença da ordem linguística é a colocação do adjetivo. No português, o adjetivo coloca-se geralmente depois do substantivo, o que constitui um grande obstáculo para os aprendentes chineses, que costumam colocar o adjetivo antes do substantivo. É muito frequente ver no trabalho de casa dos alunos a frase deste tipo: "Hoje visitei um bonito lugar."; "Ele é um alto rapaz."; "Quero um interesssnte livro."

III. Propostas de resolução destinadas a diminuir a transferência negativa da língua materna

1. Resolução para a transferência negativa da fonética

Em primeiro lugar, considera-se importante que os professores orientem os alunos com vista a que estes estabeleçam uma comparação entre a diferença da pronúncia do português e do chinês, conheçam bem a parte de órgão e a forma correta de pronúncia. Além disso, os alunos devem ter consciência de que cada palavra portuguesa tem uma sílaba tónica, que

deve ser pronunciada num tom mais forte. Neste aspeto, os professores podem dar aos alunos mais exercícios de distinção da sílaba tónica. A imitação também se revela uma forma eficaz de ter uma boa pronúncia. Os alunos devem ouvir mais a gravação dos textos e tentar imitar a pronúncia seguindo a gravação. Graças ao progresso da informática, hoje em dia, é fácil para os alunos terem acesso a notícias em português. Ouvir a notícia ou até lê-la ouvindo a sua versão oral é uma metodologia eficaz para diminuir a interferência da língua materna. Já se verificou o fato de que, depois de um mês ou dois meses de imitação, os alunos podem ter uma boa pronúncia de português, diminuindo de forma eficaz a transferência negativa do chinês.

2. Resolução para a transferência negativa dos vocábulos

A língua, tratando-se de uma ferramenta de comunicação, deve ser usada num contexto determinado. O objetivo do ensino de português língua estrangeira é formar a capacidade de comunicação dos alunos. Ao ensinar as palavras, não devemos ensinar os alunos a aprender as palavras só, devemos colocar as palavras num texto ou numa circunstância prática no sentido de evitar a correspondência rigorosa de cada palavra portuguesa a carateres em chinês. Se se aprender uma língua apartando-se a mesma do respetivo uso prático, é inevitável o surgimento do "português com caraterísticas chinesas". Além disso, os alunos devem ter o costume de consultar o dicionário português-português, procurando memorizar as palavras novas com a explicação em português, o que concorrerá para que se evite a transferência negativa da língua materna.

Aprender uma língua de um país também é aprender a sua cultura porque a língua e a cultura são estreitamente ligadas. Neste sentido, os professores devem estimular os alunos a estudar a cultura dos países de língua portuguesa. Nas aulas, os professores podem apresentar mais os conhecimentos culturais ligados aos usos e costumes, tradição, religião, entre outros aspectos, dos países de português. Se os professores puderem

transmitir aos alunos os conceitos e os valores do mundo ocidental, podem ajudar os alunos a compreender melhor os textos da língua estrangeira aprendida, fazendo com que, passo a passo, os alunos possam pensar diretamente em português e não precisem de pensar primeiro em língua materna e depois fazer a tradução quando falam ou escrevem português.

3. Resolução para a transferência negativa da sintaxe

Para resolver o problema de transferência negativa da sintaxe, em primeiro lugar, devemos ensinar os alunos a fazer a comparação sobre as frases de português e de chinês para que conheçam bem as caraterísticas de cada língua e descubram a interferência da língua materna no sentido de evitar a transferência negativa do chinês.

No entanto, a meu ver, a melhor maneira para se diminuir a interferência da língua materna consiste em intensificar-se a prática da leitura em língua portuguesa, ou até recitar bons textos em português. Por um lado, durante o processo de leitura, vão surgir muitas situações em que o léxico, a morfologia e a sintaxe (palavras, orações... gramática) são diferentes, o que oferece aos alunos a oportunidade de conhecer, reconhecer e rever os conhecimentos linguísticos entretanto já adquiridos; mas, por outro lado, os alunos também podem aprender muitas formas de escrita e expressões úteis, fazendo com que possam melhorar a fala e a escrita.

Depois da leitura, pode exigir-se ao aprendente a compreensão do significado de itens lexicais e a reprodução oral do conteúdo global ou parcial do texto, ou seja, o aprendente dever ser capaz de interpretar o texto com as suas próprias palavras no sentido de melhorar a sua capacidade de comprensão e expressão oral. Além disso, também se espera que, após a leitura de um texto, o aluno seja capaz de confrontar as suas próprias experiências, a sua vivência, com o conteúdo textual e trocar ideias e opiniões com outros alunos sobre o conteúdo textual, no sentido de

desenvolver a sua competência crítica, criativa e avaliativa, e, sobretudo, desenvolver o sentido linguístico do aprendente.

Os textos seleccionados devem também abarcar diferentes tipologias textuais, tais como contos populares, notícias, textos publicitários, reportagens, sondagens eleitoriais, crítica literária, ensaio, discursos, documentos, romances, novelas, mesmo até teses científicas, etc., incluindo os temas da vida quotidiana, educação, economia, arte, desporto, ciência e tecnologia, literatura, entre outros, a fim de não só acelerar e aumentar a competência linguística dos aprendentes, mas também de diversificar e enriquecer o conteúdo das aulas. Neste sentido, com a leitura de textos de diferentes tipologias, com formas linguísticas e estruturas gramaticais diversificadas, solicita-se ao aprendente que faça uma composição recriando o modelo do texto recém-lido, no sentido de melhorar a respetiva expressão escrita em português língua estrangeira.

A aprendizagem de português língua estrangeira é um processo progressivo, durante o qual a tranferência negativa do chinês se revela um grande obstáculo, aumentando a dificuldade de aprendizagem do português língua estrangeira num contexto em que não exista imersão em língua portuguesa.

Como se procurou demonstrar, no processo do estudo de português língua estrangeira é inevitável a existência da interferência da língua materna, mas desde que estejamos conscientes dessa interferência, podemos envidar esforços no sentido de diminuir a transferência negativa da língua materna, por meio de uma análise e comparação das caraterísticas das duas línguas. É de salientar que a leitura constitui não apenas a melhor maneira de aumentar a competência linguística dos alunos, mas também um bom método de diminuir a transferência negativa da língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cunha, Celso e L.F. Lindley Cintra, *Nova Gramática do Português Comtemporâneo*, Sá da Costa, Lisboa, 1984.

Leiria, Isabel, "Aquisição de Língua não-materna. Um exemplo: o Aspecto Verbal" in Faria, H.I.& al., *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Caminho, Lisboa, 1996.

Odlin, T., *Language Transfer*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

Vilela, Mário, *Tradução e Análise Contrastiva: Teoria e Aplicação*, Caminho, Lisboa, 1994.

Xu, Yulong, *Linguística Contrastiva*, Shanghai Waiyu Jiaoyu Chuban She (Editora de Educação de Língua Estrangeira de Xangai), 1992.

Método Comparativo Aplicado nas Aulas de Tradução

Apreciação de Traduções da Literatura Lusófona

Zhang Weiqi, Gonçalo *

Resumo:

A presente comunicação visa estabelecer um método comparativo no ensino de tradução, especialmente na apreciação de diversas traduções chinesas realizadas a partir da mesma obra escrita em Português, visto que, com o texto original e as diferentes versões de tradução, identificamos diferenças lexicais e sintácticas encontradas em diferentes traduções, tentamos entender variados pontos de vista de tradutores na realização dos seus respectivos trabalhos, bem como analisamos as motivações que presidiram às diversas opções de tradução.

Palavras-Chave: *Língua portuguesa, método comparativo, aulas de tradução, China*

A tradução é, antes de tudo, uma ciência empírica, que exige a acumulação de experiências na hora de lidar com fenómenos linguísticos, tanto de língua de partida como de língua de chegada. Porém, nas aulas de

* Zhang Weiqi, Gonçalo（张维琪）, docente de Português da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai.

Tradução, os docentes são restringidos pelas cargas horárias, que, no caso da SISU, isto é, Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai, a cadeira em questão ocupa apenas 2 horas semanais durante um ano lectivo. Baseando-nos neste facto, achamos que é importante desenvolver a capacidade dos nossos alunos em saber como apreciar ou avaliar uma tradução Português-Chinês para que eles possam formar a competência de desenvolvimento sustentável nesta área.

Com a crescente curiosidade da população chinesa face ao mundo exterior, bem como em resultado do desenvolvimento do ensino de Português na China, bastantes obras da Literatura Lusófona têm vindo a ser traduzidas ao longo dos anos, particularmente graças aos esforços dos nossos estimados tradutores. Actualmente, é com certa facilidade que se encontra em livrarias ou em bibliotecas chinesas traduções dos autores lusófonos mundialmente conhecidos. Para quem ensina ou estuda a tradução Português-Chinês, tais traduções podem servir como valiosos materiais de referência, pois nelas, através de uma apreciação cautelosa, compreendem-se muitas informações úteis que provavelmente não serão abordadas nas aulas de tradução, tais como, por exemplo, a estratégia de um tradutor na hora de lidar com dissemelhanças linguísticas entre estas duas línguas tão distintas, soluções autênticas no momento de encontrar contradições entre a forma e o sentido, reacções de tradutores nas ocasiões intraduzíveis, entre os outros aspectos.

I. Teorias e método aplicados na apreciação de traduções

Para efectuar a apreciação ou a avaliação, por um lado, temos os critérios essenciais, sendo a fidelidade, a expressividade e a elegância, isto é, os "Três Princípios de Tradução", de acordo com Yan Fu[1], conhecido

[1] Yan Fu (1854-1921), tradutor e educador chinês, traduziu muitas obras inglesas para chinês, por exemplo, *Evolution and Ethics, A History of Politics, An Inquiry into the Nature and Cause of the Wealth of Nations.* Foram registados

teórico chinês na área da tradução. Nestes três critérios, realçamos a fidelidade e a expressividade, que são consideradas como os mais essenciais e mais importantes – a primeira significa manter o significado do texto original, enquanto que a segunda exige a fluência da língua traduzida. Quanto à elegância, trata-se de uma exigência estilística. Por outro lado, não podemos deixar de citar os teóricos clássicos e modernos, que merecem ser estudados para se adquirir uma base sólida.

Além da parte teórica, necessitamos de introduzir o método comparativo, que serve como um método essencial não só em estudos linguísticos, mas também na forma de apreciar ou avaliar a qualidade de textos traduzidos, pois, na realidade, um dos objectivos desta comunicação visa estabelecer um método comparativo no ensino de tradução, especialmente na apreciação de diversas traduções chinesas realizadas a partir da mesma obra escrita em Português, visto que, com o texto original e as diferentes versões de tradução, identificamos diferenças lexicais e sintácticas encontradas em diferentes traduções, tentamos entender variados pontos de vista de tradutores na realização dos seus respectivos trabalhos, bem como analisamos as motivações que presidiram às diversas opções de tradução. Graças às gerações de tradutores chineses, encontramos hoje alguns casos destes, originalmente quer em Português Europeu (PE), quer em Português do Brasil (PB), que nos permitem estudos tanto sincrónicos como diacrónicos.

II. Comparação diacrónica entre as versões de tradução

os "Princípios de Tradução" no prefácio de uma das suas traduções, *Evolution and Ethics*, de Thomas Henry Huxley. Aliás, na sua palavra original, a fidelidade, a expressividade e a elegância eram consideradas como "três dificuldades" da tradução.

Podemos realizar uma análise diacrónica nas três traduções em Chinês de *Amor de Perdição*,[1] sendo todas traduzidas de Português para Chinês. Diz-se que possibilitam um estudo diacrónico porque são traduções que se vêm publicando ao longo das últimas três décadas. Comparando estas traduções, não é difícil entendermos diferentes características de cada uma destas três versões:

Ano da Publicação	Imagem	Editora	Tradutor(es)
1981	《被毁灭的爱情》	Editora Popular de Gansu	Gu Fengchun Xue Chuandong
1993	《失落的爱》	Sociedade de Tradução e Publicações da China	Wang Quanli

1 O livro, de autoria de Camilo Castelo Branco, é considerado como obra-prima do Romantismo de Portugal.

2001	《毁灭之恋》	Editora Hainan	Wang Suoying

Quadro 1 – Traduções de *Amor de Perdição*

Para termos uma ideia mais concreta, citaremos um parágrafo que encontramos no texto original de Camilo Castelo Branco, junto com as traduções encontradas nas respectivas publicações:

> *Simão sentou-se a escrever. Tão embaralhadas lhe acudiam as ideias, que não atinava a formar o desígnio mais proveitoso à situação de ambos. Ao cabo de longa vacilação, disse a Teresa que fugisse, à hora do dia, quando a porta estivesse aberta ou violentasse a porteira a abrir-lha. Dizia-lhe que marcasse ela a hora do dia seguinte em que ele a devia esperar com cavalgaduras para a fuga. Em recurso extremo, prometia assaltar com homens armados o mosteiro, ou incendiá-lo para se abrirem as portas. Este programa era o mais parecido com o espírito do académico. Em vivo fogo ardia aquela pobre cabeça! Fechada a carta, começou a passear em torcicolos, como se obedecesse a desencontrados impulsos. Encravava as unhas na cabeça, e arrancava os cabelos. Investia como cego contra as paredes, e sentava-se um momento para erguer-se de*

mais furioso ímpeto. Maquinalmente aferrava das pistolas, e sacudia os braços vertiginosos. Abria a carta para relê-la, e estava a ponto de rasgá-la, cuidando que iria tarde, ou não lhe chegaria às mãos.[1]

Tradução 1981

西莫奥坐下来写信。他脑子里犹如一团乱麻，理不出个头绪，想不出怎么制定能使他俩摆脱险境的有利而可行的计划。在经过一番踌躇之后，他在信中告诉黛莱萨：逃走，在天亮时刻当大门打开时或强令守门人打开门；还说，在约定好的下一天的这个时刻他一定带着马匹接应她逃走。采取极端手段，用武力袭击这个修道院或用纵火法以使所有的门打开，这个规划同大学生的气质太不相符了。那个可怜的脑袋中有烈火在燃烧！封好信，他开始来回踱步，好象压制不了种种冲动一样用指甲挠头皮，揪下许多根头发，瞎子似地往墙上撞；然后坐一会儿，紧接着以更加难以遏止的冲动站起来，机械地紧握手枪，胳膊快速地抡着圈儿；尔后又打开信读一遍，几乎把信撕掉。他盘算着：很可能来不及了，或者信送不到她手里。[2]

1 Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*. Porto: Porto Editora, 1996, P68.

2 Tradução feita por Gu Fengchun e Xue Chuandong, publicada pela Editora Popular de Gansu em 1981, P. 94 – 95.

Em termos gerais, quando as lemos, verificamos que, na primeira versão, mesmo que haja certas modificações sintácticas necessárias pela em razão da expressividade, os dois tradutores mantiveram, em princípio, traduções directas no seu trabalho. Tratando-se da primeira tradução de *Amor de Perdição*, parece-nos que os cautelosos tradutores tiveram a maior preocupação de nos transmitir exactamente o que foi dito pelo autor. Conforme este ponto de vista, nota-se uma certa dureza nesta versão de tradução.

Cerca de dez anos após a publicação da primeira tradução, encontrámos a segunda versão de tradução de *Amor de Perdição*. Ao ler o texto traduzido, sentimos uma grande expressividade entre as linhas:

Tradução 1993

西蒙坐下来写信，但他心乱如麻，总也想不出一个有利于两人目前处境的解决办法。经过一阵踌躇之后，他建议特莱莎在天亮时，修道院的大门一打开她就逃出去，或者干脆强行让门房打开大门。他让她约定个时间，第二天他带着马匹来接应她外逃。在走投无路时，他可以带人冲进修道院，或者放火来打开修道院的大门。这项计划倒是符合这位大学生的性格，怒火中烧已经冲昏了他那可怜的脑袋瓜！他把这信封好之后，便开始徘徊起来，仿佛在竭力压抑心中各种冲动。他用指甲狠狠地挠着头皮，揪下一撮撮头发，他像瞎子一样往墙上乱撞。一会儿坐下来，一下子又突然站起，一次比一次莽撞。他机械地握住手枪，飞快地抡动着胳膊。他把信拆开又读了一遍，差

一点儿把信撕掉，因为他觉得已经晚了，或者也许到不了她的手里。[1]

Apesar da maior expressividade da segunda versão, há algumas partes que nos deixaram dúvidas, ou seja, fora da nossa imaginação, por exemplo, as acções de Simão depois de aferrar das pistolas.

Menos de uma década depois da segunda versão, publicou-se a terceira tradução de *Amor de Perdição*, que fornece mais satisfação aos leitores mais exigentes:

Tradução 2001

西蒙坐下来写信。顿时千头万绪涌上心头，犹如乱麻一团怎么也理不清，无法想出一个最有利的办法来摆脱两人的困境。经过一阵长久的踌躇之后，他告诉黛蕾莎可乘第二天天亮院门打开时出逃，或强令看门嬷嬷开门。还说由她确定第二天的出逃时间，他会备好马匹依时接应。作为最后的一个极端办法，他许诺会带领武装人马冲进修道院，或者防火焚烧修道院以迫使大门开启。这一计划倒是非常符合这位大学生的性格，他那可怜的脑袋瓜正在熊熊的怒火中燃烧！他封好信，开始四下乱走，似乎任由那一阵阵互相抵触的冲动情绪来摆布。他将指甲往头皮里揪，继而又往外揪着头发。他像瞎子一样往墙上乱撞，刚坐下片刻，又更猛地跳起。他机械地握住双枪，飞快地挥动手臂。他把信打开，再次阅读，却差点儿

[1] Tradução feita por Wang Quanli, publicada pela Sociedade de Tradução e Publicações da China em 1993, P. 79.

把信撕碎，因为他以为时间已经来不及了，信到不了她的手中了。[1]

Com a interpretação desta versão, nota-se que a tradutora se manteve fiel ao texto original e, ao mesmo tempo, fez modificações sintácticas necessárias para que a tradução fosse fiel às normas da Língua Chinesa. Mais do que isso, de uma apreciação cuidadosa, a tradução de certas palavras mostra-nos a perfeita compreensão da língua de partida e a maneira hábil de expressão em Chinês. Por exemplo, conforme a primeira e a segunda traduções "守门人" ou "门房" seria o equivalente completo em Chinês da palavra "porteira", pois em Chinês, apesar de existirem afixos que podem indicar o género dos substantivos, tal quase não se utiliza na prática. No entanto, a terceira tradução adoptou uma forma inovadora "看门嬤嬤". Assim, além da sua função de trabalho, indica mais duas informações – quem tomava conta de abrir e fechar a porta era uma senhora e que esta senhora estava intimamente ligada à fé cristã.

Então, porque é que a tradutora tem a confiança de dizer uma coisa que o próprio léxico não inclui? Devemos estar cientes do contexto, pois Teresa, protagonista de *Amor de Perdição*, estava internada neste mosteiro. Todo o percurso deste exemplo nos ajuda a conhecer, com o método comparativo, a importância da contextualização e a sua função essencial de encontrar um equivalente perfeito em práticas da tradução.

III. Comparação sincrónica entre as versões de tradução

Podemos realizar uma análise sincrónica nas duas traduções em Chinês de *Escrava Isaura*,[2] sendo ambas traduzidas de Português para Chinês. Diz-

[1] Tradução feita por Wang Suoying, publicada pela Editora Hainan em 2001, P. 120 – 121.

[2] A obra, de autoria de Bernardo Guimarães, é considerada como obra-prima do Romantismo do Brasil.

se que possibilitam um estudo sincrónico porque são traduções publicadas quase no mesmo ano, período em que se transmitia pela televisão uma telenovela brasileira com o mesmo nome.[1] Comparando estas traduções, importa prestar atenções à escolha lexical, à construção sintáctica e ao uso de técnica de cada versão, além de diferentes características de cada tradutor.

Ano da Publicação	Imagem	Editora	Tradutor(es)
1984	《女奴》	Editora Popular de Jiangsu	Weng Yilan Li Shulian
1985	《女奴伊佐拉》	Editora de Literatura e Arte de Zhejiang	Fan Weixin

Para formar ideias concretas, gostaríamos de citar dois exemplos que encontramos no texto original de Bernardo Guimarães, junto com as traduções encontradas nas respectivas publicações:

[1] Lucélia Santos, actriz brasileira, foi premiada "Águia de Ouro" na China em 1985 por estrear Isaura, protagonista na obra de Bernardo Guimarães.

Exemplo A

> *Entretanto, como se verá, não tinha muito de que congratular-se. O visitante era Miguel, o antigo feitor da fazenda, o pai de Isaura, que havia sido outrora grosseiramente despedido pelo pai de Leôncio.*[1]

Tradução 1984

> 可是，莱昂西奥并没什么值得高兴的。来客是庄园的老工头，即被莱昂西奥的父亲粗暴赶走的伊佐拉的父亲米盖尔。[2]

Tradução 1985

> 然而，读者马上就能看到，莱昂西奥没有什么值得庆幸的理由。来人是米盖尔，伊佐拉的父亲，当年被老庄园主粗暴辞退了的工头。[3]

Podemos notar que a construção sintáctica da primeira tradução fica um pouco desordenada enquanto que a segunda versão fica bem mais clara por se optar uma estrutura sintáctica nítida. Na realidade, não é um caso comum o uso de demasiados modificadores em Chinês, pois os adjuntos adnominais são colocados antes de modificados. Por isso, é necessário alterar os elementos sintácticos destes modificadores na língua de chegada, a fim de ganhar a expressividade. Tendo em mente a fidelidade, percebemos deste exemplo que é importante o uso de técnicas de tradução para ganhar a expressividade.

---

1 Bernardo Guimarães, *A Escrava Isaura*, L&PM Editores, 2005, P. 41.

2 Tradução feita por Wen Yilan e Li Shulian, publicada pela Editora Popular de Jiangsu em 1984, P. 31.

3 Tradução feita por Fan Weixin, publicada pela Editora de Literatura e Arte de Zhejiang em 1985, P. 40.

Exemplo B

> *As notas sentidas e maviosas daquele cantar escapando pelas janelas abertas e ecoando ao longe em derredor, dão vontade de conhecer a sereia que tão lindamente canta. Se não é sereia, somente um anjo pode cantar assim.* [1]

Tradução 1984

> 优美动听的声音通过敞开的窗户，回荡着飞向远方，使人想到只有天使才能唱出这样的歌。[2]

Tradução 1985

> 柔美、深情的旋律溢出敞开的窗户，飘向远方。不论谁听到这歌声都会急切地想看一眼这个美人鱼——除了美人鱼，只有天使才能唱得这般出神入化。[3]

O exemplo em questão pode originar uma boa discussão, pois, na primeira tradução, o elemento "sereia" está omitido. Para a maioria dos leitores do outro lado do mundo, particularmente num período mais fechado, pouco ou nada conhecem o significante e o significado desta palavra. Assim, para evitarem o mal-entendido, os tradutores nem mencionaram a palavra na sua tradução, o que, para nós, não deixa de ser uma maneira inteligente de evitar a situação. No entanto, está perdida uma parte do sentido original. E, na segunda tradução, o tradutor traduz literalmente e de maneira mais fiel ao

---

1 Bernardo Guimarães, *A Escrava Isaura*, L&PM Editores, 2005, P. 10.

2 Tradução feita por Wen Yilan e Li Shulian, publicada pela Editora Popular de Jiangsu em 1984, P. 2.

3 Tradução feita por Fan Weixin, publicada pela Editora de Literatura e Arte de Zhejiang em 1985, P. 4.

texto original, mas os leitores, ao lerem a frase, inevitavelmente sentem-se desorientados.

IV. Outras comparações disponíveis

Além dos dois casos acima referidos, encontramos mais obras literárias lusófonas que se traduziram mais de uma vez para Chinês. Tais traduções possibilitam estudos comparativos que introduzimos nesta comunicação.

1. *O Alquimista*, de Paulo Coelho

Ano da Publicação	Imagem	Editora	Tradutor(es)
2001	《牧羊少年奇幻之旅》	Casa Editora de Tradução de Shanghai	Sun Cheng Ao
2009	《牧羊少年奇幻之旅》	Editora Hainan	Ding Wenlin

2. *Gabriela, Cravo e Canela*, de Jorge Amado

Ano da Publicação	Imagem	Editora	Tradutor(es)

1984	《加布里埃拉》[1]	Editora de Literatura e Arte de Chang Jiang	Xu Zenghui Cai Huawen Jin Erqing
1985	《加布里埃拉》	Casa Editora de Tradução de Shanghai	Sun Cheng Ao

Conclusão

Por fim, gostaria de afirmar, por um lado, que o método comparativo na apreciação das traduções deve ser realizado de diversas maneiras para que os nossos aprendentes possam descobrir e acumular experiências que os antecessores tentaram realizar nos seus trabalhos publicados ao longo dos anos. Por outro lado, os esforços dos tradutores devem ser altamente louvados não só pelo seu contributo para a divulgação da Literatura Lusófona na China, mas também pelo fornecimento, em certo sentido, de materiais de referência para o ensino de tradução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Branco, Camilo Castelo, *Amor de Perdição*, Porto Editora, 1996.

Guimarães, Bernardo, *A Escrava Isaura*, L&PM Editores, 2005.

[1] Esta versão foi traduzida de Espanhol para Chinês.

Nide, Eugene A. *Languages, Culture, and Translation*. Shanghai Foreign Languages Education Press, 1993.

Nide, Eugene A; Taber, Charles R. *The Theory and Practice of Translation*, Shanghai Foreign Languages Education Press, 2004.

卡·卡斯特洛·布兰科《失落的爱》（王全礼译），北京，中国对外翻译出版公司，1993 年；

卡米洛·布朗库《毁灭之恋》（王锁瑛译），海口，海南出版社，2001 年；

卡米洛·卡斯特罗·布朗库《被毁灭的爱情》（顾逢祥、薛川东译），兰州，甘肃人民出版社，1981 年；

刘重德《翻译漫谈》，西安，陕西人民出版社，1984 年，

刘宓庆《翻译教学：实务与理论》， 北京，中国对外翻译出版公司，2007 年；

刘宓庆《新编当代翻译理论》， 北京，中国对外翻译出版公司，2007 年；

贝纳多·吉马朗斯《女奴》（李淑廉、翁怡兰译），南京，江苏人民出版社，1984 年；

贝纳多·吉马良斯《女奴伊佐拉》（范维信译），杭州，浙江文艺出版社，1985 年。

Transferência da Língua Materna na Aquisição do Português como Língua Estrangeira de Alunos Chineses

Shang Xuejiao*

Resumo

Este trabalho estuda a transferência da língua materna na aquisição de português como língua estrangeira através da análise de uma produção escrita de uma aluna chinesa. Estudamos a aceitabilidade do mesmo texto entre os diferentes interlocutores (falante nativo de chinês e falante nativo de português), distinguimos transferência e erro e discutimos o fenômeno de recombinação dos traços linguísticos. Este trabalho defende que a transferência não afecta a aprendizagem da LE, pelo contrário, se não nos concentrarmos apenas na gramática, mas observarmos outros traços igualmente importantes, poderemos observar como os aspectos culturais, históricos e identitários vão sendo formados na língua-alvo.

Palavras-Chave: *Transferência, Língua Materna, Língua Estrangeira, Aceitabilidade, Recombinação.*

* Shang Xuejiao（尚雪娇）, docente da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão.

Introdução

Este artigo foi pensado e redigido com base nos textos escritos pelos alunos chineses, sob a minha orientação, de professora chinesa de PLE. Os textos descrevem lugares de que os alunos gostam muito, o que os obrigou a produzir textos baseados nas suas vivências pessoais. A situação comunicativa é aberta, o produtor do texto escolheu o assunto e também a forma discursiva. O interlocutor é familiar relativamente ao produtor, pois são os colegas e professores da turma. Trata-se de uma pessoa a quem o produtor quer dizer alguma coisa sobre um espaço que lhe dá prazer. Os textos escritos são lidos pelo professor e, depois, distribuídos aos colegas para que eles possam ler também.

Ao corrigir esses textos, observei que as representações da língua materna e consequentemente as transferências da mesma são frequentes na produção escrita dos alunos. A maioria dos alunos elabora o seu texto, baseando-se nos conhecimentos da língua materna (LM), ou seja, a aprendizagem de PLE é condicionada pela transferência dos hábitos linguísticos, pragmáticos e discursivos criados na LM. Mas a transferência da LM tem duas faces, por um lado, pode proporcionar uma transferência positiva nos casos em que se registam semelhanças entre ambas, por outro lado, é uma transferência vista como interferência nos casos em que aquelas apresentam diferenças. Mas como os alunos são de iniciação, essa transferência é natural numa primeira fase da aprendizagem da língua estrangeira.

Com os textos produzidos pelos alunos chineses em língua portuguesa, este artigo pretende analisar se entre os diferentes interlocutores (falante nativo de chinês e falante nativo de português), a aceitabilidade do mesmo texto será diferente. Além disso, repensa-se aqui também o fenómeno da recombinação de traços linguísticos, pragmáticos e discursivos a fim de

descobrir de que modo a transferência da LM afetará a aquisição do português, para se melhorarem as práticas didáctico- pedagógicas.

Factores pragmáticos de textualidade

Um texto será bem compreendido quando avaliado sob três aspectos: primeiro, o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa; segundo, o semântico-conceitual, de que depende a sua coerência; e o terceiro, o formal, que diz respeito à sua coesão (Costa Val, 2006:5-10).

Quanto aos fatores pragmáticos estudados por Beaugrande & Dressler (1983), neste trabalho, pretende-se analisar principalmente a aceitabilidade, que concerne à expectativa do interlocutor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor (Costa Val, 2006:11). Grice (1975, 1978) estabelece estratégias máximas de conversação geralmente adotadas pelos produtores para ganhar a aceitablidade do receptor. Essas estratégias relacionam-se com a necessidade de cooperação (no sentido de que o produtor responde aos interesses de seu interlucotor) e a autenticidade, informatividade, relevância das informações, bem como as informações apresentadas (precisão, clareza, ordem, concisão, etc.) (Costa Val, 2006:11). Charolles (1978) afirma que, geralmente, o interlocutor dá um "crédito de coerência" para o produtor, ou seja, presume-se que o seu discurso é coerente e se esforça para capturar essa coerência, preenchendo lacunas, fazendo inferências, finalmente, colocando ao serviço de compreender o texto todo o conhecimento que tem. (Costa Val, 2006: 12). Porém, esse crédito de coerência tem sempre um limite, porque o produtor não pode escrever um texto sem pensar no nível de informatividade ao qual o seu interlocutor pode ser exposto.

A interlíngua

O conceito de *interlíngua* foi introduzido por Selinker (1972) aquando da publicação de seu artigo "Interlanguage", considerado por muitos autores como o ponto de partida da linguística aquisicional (Cristiano, 2010, 38), ou seja, este conceito é necessário para a compreensão destes fenômenos tão complexos da aquisição de uma língua estrangeira. Selinker (1972:214) apresenta a seguinte definição[1]: a separatividade do sistema de um aprendiz da língua segunda, o sistema tem um estatuto intermediário estruturalmente entre a língua nativa e a língua-alvo. A *interlíngua* refere-se a que o aprendente de Língua Estrangeira (LE) vai apresentar características próprias, ou seja, a especificidade que não se confunde quer com a língua materna quer com a língua estrangeira, ao longo do seu processo de aprendizagem da língua.

A fossilização é uma característica fundamental do conceito de *interlíngua*; segundo Ottonello (2004), a fossilização quer dizer que um mecanismo pelo qual um falante tende a conservar na sua interlíngua certos itens, regras e sub-sistemas linguísticos da sua língua materna relativamente a uma determinada língua-alvo (Cristiano, 2010, 38). Portanto, é muito difícil ou quase impossível atingir uma proficiência na língua estrangeira semelhante à da língua materna; neste sentido, a transferência da LM impõe restrições à aquisição da LE. No entanto, o processo de aprendizagem ou aquisição envolve outros fatores que não são apenas linguísticos, mas também identitários, sociais, culturais, históricos, etc. Por isso, o falante estrangeiro nunca será o mesmo na língua materna e na língua estrangeira, pois essas línguas ocupam espaços diferentes no processo de formação das identidades do sujeito. A interlíngua apresenta um sistema de regras próprias que reestruturam ao longo do processo de aprendizagem, e isto é natural e mesmo inevitável na aprendizagem de qualquer língua estrangeira.

[1] The separateness of a second language learner's system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target languages. Selinker (1972:214)

Conceito de erro

Durante a correção dos textos escritos dos alunos em estudo, observei que muitos alunos organizam as frases segundo a morfossintaxe do chinês, língua materna, e não do português. Sublinhamos que a estrutura das frases entre as duas línguas é diferente, por exemplo, existe diferença da posição dos verbos e adjetivos, cada um tem as suas regras próprias. Mas quando isto se verifica e os alunos fazem frases que não seguem as regras da língua que aprendem, não podemos dizer que se trata de um erro ou que a sua produção está errada. Consideremos o conceito de erro.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (2001, 215), as atitudes face aos erros dos aprendentes podem ser múltiplas, consoante se considerar que aqueles refletem a) o fracasso da aprendizagem, b) a ineficácia do ensino, c) a vontade que o aprendente demonstra em comunicar, não obstante os riscos, ou d) um processo de desenvolvimento da interlíngua. Nesta última perspectiva, os erros são considerados como inevitáveis e inerentes ao desempenho de todos os falantes, incluindo os não nativos (Cristiano, 2010: 41).

O conceito de erro foi considerado como parte integrante do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Corder (1967), "erros" serão apenas aqueles que os falantes não conseguem entender quando os detetam. Portanto, referimos igualmente desvio ou inadequação como sinónimos.

Análise

Dos vários textos elaborados pelos alunos, escolhi um, o mais representativo, para analisar. Relativamente à transferência da LM nesse texto, podemos falar sobre os fatores linguísticos, mas como a língua materna e a língua estrangeira ocupam espaços diferentes no processo de formação das identidades do sujeito, também é interessante avaliar os fatores culturais e

identitários no seu processo de aprendizagem, e ao descobrir, nesse texto, esses fatores, decidi utilizá-lo como objeto de pesquisa.

A seguir, apresentamos o texto na íntegra sem as correções feitas pela professora:

> *Panyu fica no interior da Delta do Rio Pérola. Ele está situada em centro-sul da Cidade de Cantão. Apesar de ele não estar no centro económico de Cantão, está uma das partes mais influentes da cidade. Aqui a gente encontra a infraestrutura completa através da qual conhecem os diversos tipos de destinos turisticos convenientemente, incluindo os divertidos, os humanos e os naturais.*
>
> *Chime Long Paraíso é um parque de diversão muito famoso na China. Estão postos os aparelhos de diversão mais moderno aqui e presta a oportunidade para desafiar a gente. Jardim Yuyin, um dos quatros representativos de jardim antigo em Cantão, é uma jóia. Vale a pena conhecer a sua estrutura única e maravilha. Mais um lugar eu gostaria de apresentar é Parque Florestal da Colina Dafu. É um depósito de oxigénio. De bicicleta ou a pé, passear aqui de qualquer modo deixará os visitante uma experiência agradável acompanhando os paisagens naturais lindos.*

Análise de aceitabilidade

Quanto à aceitabilidade do nome do lugar descrito, para os interlocutores de língua materna chinesa (ILMC) da turma, *Panyu* é um lugar conhecido, porque a maioria dos alunos da turma é da cidade de Cantão e as professoras chinesas de outras províncias já vivem há vários anos nesta cidade. Porém, para os interlocutores de língua materna portuguesa (ILMP),

Panyu não é tão conhecido como as cidades de Pequim e Xangai, nem existe a tradução específica em português. Isso causa dificuldades ao definir *Panyu* como uma zona, um bairro ou uma aldeia de Cantão.

A última frase do primeiro parágrafo *(...), incluindo os divertidos, os humanos e os naturais*, lança um conceito de *os humanos ("os"apresenta "destinos turísticos")*, causa diferente aceitabilidade entre os ILMC e os ILMP. Este tipo de "destinos turísticos humanos" descrito pela produtora do texto, na verdade diz respeito aos pontos turísticos culturais, com base em pontos turísticos naturais, adicionando-se as características culturais para satisfazer as necessidades espirituais e materiais dos seres humanos, tal como arquitetura budista. Os pontos turísticos culturais têm a ver com cultura, história e atividades sociais dos seres humanos. Portanto, em chinês, também se nomea *Ren Wen Jing Guan*, e a tradução linear é *os destinos turísticos humanos.*

Durante a leitura dos ILMC, este conceito é compreendido e não causa qualquer problema, por causa da proximidade dos hábitos linguísticos da LM. Quanto aos ILMP, este conceito inadequado causa dificuldade e estranheza.

No segundo parágrafo, observamos que a autora descreve, com pormenores, três lugares para provar a ideia anterior, que existem vários tipos de pontos turísticos em *Panyu*. O segundo parágrafo expressa de forma clara a lógica da mensagem. Mesmo assim, a aceitabilidade dos ILMC e ILMP é diferente. Para os ILMP, os três lugares descritos são apenas provas, mas para os ILMC existe uma ligação entre os três pontos turísticos e a última frase *"incluindo os divertidos, os humanos e os naturais"* do primeiro paragráfo. Realmente, *Chime Long Paraíso*, *Jardim Yuyin* e *Parque Florestal da Colina Dafu* do segundo parágrafo são, respectivamente, os representantes de *os divertidos, os humanos* e *os naturais*. Neste texto, a produtora não gastou mais palavras para explicar essa lógica ou ligação, porque de acordo com hábitos linguísticos de chinês, a produtora acha que é fácil entender a

sua lógica e que, por isso, não é preciso explicar muito. Para os ILMC, mesmo que não conheçam os lugares descritos, o texto ainda deixa pistas para que os leitores possam descobri-los. No entanto, para os ILMP, será bem mais difícil de entender esta lógica.

Análise de recombinação dos traços linguísticos

No segundo parágrafo dessa redação, existe uma frase: *Estão postos os aparelhos de diversão mais moderno aqui (...)*. Na verdade, essa frase pode ser revista como *os aparelhos de diversão mais modernos estão aqui (...)*. Portanto, "*estão postos*", esta forma de voz passiva aqui causa estranheza, porém, se pensarmos nesta frase segundo os hábitos linguísticos da LM, em chinês, diz-se 现代设施放在这里 *(em* Pinyin*: Xian Dai She Shi Fang Zai Zhe Li)*. 现代设施 *(Xian Dai She Shi)* quer dizer *aparelhos de diversão mais modernos*, 这里 *(Zhe Li)* significa *aqui*, e a diferença concentra-se em 放在*(Fang Zai)*; de facto, em chinês 放在*(Fang Zai)*, estes dois caracteres podem ser vistos como um verbo, mas também podem ser divididos em dois verbos 放*(Fang)* e 在*(Zai)*, de português *pôr* e *estar*, respectivamente. E por esta razão, a produtora preferiu utilizar o verbo *pôr* correspondente a 放*(Fang)*.

Por outro lado, quanto ao uso da voz passiva nesta frase, de acordo com a estrutura linguística de chinês, o verbo 放在*(Fang Zai)* expressa o emprego ou o sentido de voz passiva, mas não aparece na forma da voz passiva. E a produtora considerava que, segundo os hábitos linguísticos de português, é preciso usar a voz passiva. Com essas considerações, elaborou *estão postos*.

Concluindo, a produtora tentava escrever e pensar à maneira dos falantes de língua portuguesa, mas sob a transferência da LM, foi mal-sucedida e o texto ganhou estranheza. Finalmente, gerou uma forma nova de interlíngua, recombinando os traços linguísticos da LM e do português,

porque, segundo hábitos linguísticos da LM, não é necessário o uso da voz passiva. Por isso, não deveria aparecer *estão postos*. A meu ver, apesar de tudo, o fenômeno de recombinação dos traços linguísticos da LM e LPE não afeta o sentido desta frase nem para ILMC nem ILMP. Apenas causa níveis diferentes de aceitabilidade.

Considerações finais

A transferência da língua materna trata-se de um fenómeno muito comum durante a aprendizagem da língua estrangeira. Particularmente, é mais óbvio no início do processo de aprendizagem, naturalmente, nos primeiros contatos com uma nova língua. Os aprendentes costumam pensar e aprender de acordo com os hábitos linguísticos criados na língua materna. No entanto, atualmente, existe um mal-entendido no processo de aprendizagem da língua estrangeira, isto é, muitos alunos são julgados como bem-sucedidos na aprendizagem, de acordo com a sua correcção relativamente à norma da LP e a uma maior aproximação à produção dos falantes de LM. Portanto, a transferência da LM é tratada como interferência ou erro. Consideramos que essa ideia não é correta. Cada sujeito tem os seus traços culturais, identitários e linguísticos. Em outras palavras, ninguém precisa de ser igual a ninguém. Um aprendente de língua estrangeira deve ser comparado com outro aprendente bem sucedido de língua estrangeira, um membro do mesmo grupo, não com um falante nativo, que, por definição, é um membro de um grupo em que o aprendente da LE nunca pode entrar. Não podemos ter preconceitos na transferência da língua materna quando aprendemos a língua estrangeira, porque, segundo a análise apresentada, a transferência não causa confusão ou problemas sérios de interpretação dos interlocutores, a transferência não é obstáculo no processo da aprendizagem da língua estrangeira. É natural que os aprendentes consigam encontrar uma forma aceitável de combinar os traços linguísticos da LM e da LE, como é apresentado na nossa análise.

Neste trabalho, a gramática da língua não é o único elemento que deve ser considerado na aprendizagem/aquisição de uma nova língua; o que está em jogo é o aspecto pragmático da aceitabilidade, pois, apesar dos aspectos de "agramaticalidade", o texto continua a fornecer informações que a autora pretendia, ou seja, descrições sobre os aspetos culturais, históricos e identitários do tema abordado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. U. *Introduction to Text Linguistics*. 2.ª imp., Londres: Editora Longman, 1983;

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. In: *Langue française*. Paris: Editora Larousse, 1978, p. 7-41;

COSTA VAL, M.G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006;

COOK, V. The Goals of ELT: Reproducing Native-speakers or Promoting Multicompetence among Second Language Users? In: *International Handbook of English Language Teaching*. Editora Springer, 2007, p.237-248;

CORDER, S.P. The significance of Learners' errors. In: J.H. Schumann e N. Stenson, *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House, 1967, p. 100-112;

CRISTIANO, J.M. *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*. Lisboa: Editora LIDEL, 2012;

GRICE, H. Paul. Logic and Conversation. In: *Syntax and Semantics:* 3. 1975, p. 41-58;

GRICE, H. Paul. Further Notes on Logic and Conversation. In: *Syntax and Semantics* 9, 1978, p. 113-127;

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. In: *Language & Communication 25*, 257-277, 2005, p. 257-277;

OTTONELLO, M.B. La interlengua del hablante no nativo. In: J. Loboto e I. Gargallo, *Vademécum para la formación de professores*. Madrid: Sociedad General Espanola de Libería, 2004, p. 369-386;

SELINKER, L. Interlanguage. In: J.C. Richards, *Erro Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 1972, p. 209-231;

SOUZA JÚNIOR, X. S. de S. "O Uso do Método Qualitativo na Análise da Influência dos Movimentos Sociais Urbanos na Produção do Espaço". *ARIÚS-Revista de Ciências Humanas e Artes*. ISSN 0103-9253. v. 16, n. 1/2, jan./dez, 2010;

ZHANG, Tingguo; HAO, Shuzhuang. *Teoria e Prática de Métodos de Pesquisa Sociolinguística.* Pequim: Universidade de Pequim, 2008.

Lexical-semântico dos verbos causativos entre o Português e o Chinês

Dina Ferreira Martins*

Resumo:

Em qualquer língua encontram-se, facilmente, construções causativas. Desde anos 70 do século passado, muitos linguistas investigaram as diferenças e as semelhanças da construção causativa entre muitas línguas tais como o inglês, o húngaro, o turco, o hindi, etc. A presente comunicação pretende, através de comparação entre a língua Portuguesa e a língua Chinesa, analisar as características de estrutura lexical-semântica dos verbos causativos.

Palavras-chave: *verbos causativos, língua portuguesa, língua chinesa*

1. Introdução

Em qualquer língua encontram-se, facilmente, construções causativas. As palavras "verbos causativos" e "construções causativas" apareceram no início da década 70 e foram muito elaboradas pelos investigadores da área linguística. Para estudar a construção causativa, muitos linguistas utilizaram diferentes métodos para a analisar. Tal como construção gramatical de

* Dina Ferreira Martins, técnica superior assessora do Instituto Politécnico de Macau.

Goldberg (1995), semântica gerativa de Lakoff (1965), tipologia de Comrie (1985), etc. Esses linguistas investigaram as diferenças e as semelhanças da construção causativa entre muitas línguas tais como o inglês, o húngaro, o turco, o hindi, etc.

Quanto à língua portuguesa, vimos que Gonçalves (1999), Vieira da Silva (2000) investigaram a construção causativa da língua Portuguesa baseando-se na construção gramatical. Em Chinês temos também uma certa quantidade de investigadores que obtiveram resultados bastante significativos, os quais incluem Zhou Hong (2006), Hong Xueliang (2004), Wu Ping (2009), Kan Zhehua (2010), etc. Muitos deles investigaram a construção causativa na área semântica, outros na área de construção gramatical.

Verificamos que existem muitos sucessos na investigação da construção causativa. Mas quanto à comparação, neste aspecto, entre a língua Portuguesa e a língua Chinesa podemos dizer que até este momento ainda não encontramos nenhuma tese ou comunicação sobre este tema.

No âmbito da linguística cognitiva, a construção causativa refere-se à nossa vida quotidiana, na qual se inclui: *abrir a porta, quebrar o copo*, etc. Esses tipos de eventos não só atingem uma conclusão/resultado como também a alteração do estado actual do evento. De acordo com Shibatani (1976) o "evento causativo" ocorre em dois micro eventos, o evento-causa e o evento-efeito, portanto os eventos ocorrem um a seguir ao outro; existem, no entanto, dois tempos, o tempo 1 (t1) e o tempo 2 (t2). E o evento-efeito (t2) depende do evento-causa (t1), e o verbo causativo é um verbo indispensável de tal forma que existe uma relação entre o evento-causa e o evento-efeito. Bussamann (1996) mencionou que a construção causativa pode ser expressa através das causativas lexicais, morfológicas e, por fim, perifrásticas. Antes de mais qual é o significado de "construção causativa"? Zhang Yi (2014) e Comrie B. (1989) concluíram que a "construção

causativa" significa que dentro de um macro evento se contêm dois micro eventos "A caused B become C" , no qual A é o evento-causa e B é o evento-efeito. A age sem intenção ou com intenção baixa, e B transforma-se num estado não original, no qual aparece uma mudança do seu estado, muito significativa. Como, por exemplo:

(1) a. A banana amadureceu;

b. A banana ficou madura;

c. O calor amadureceu a banana.

Verificamos que existe um agente externo sobre o sujeito, isto é, "a banana" como sujeito na frase (1a) passa a ser um objecto directo na frase (1c). O "calor" como um agente externo possui uma força dinâmica externa, em que "X CAUSA Y PARA Z", tal como o exemplo acima indicado "calor CAUSA banana PARA/FICAR madura". O resultado é: o calor foi causa de a banana ficar madura. Talmy Givón[1] mencionou que o sujeito-agente é o sujeito de toda a expressão causativa; por outro lado, o sujeito-agente é o iniciador do causativo e o objecto sofrendo a significativa mudança de estado ou posição. Consideramos as seguintes frases como construções causativas:

(2) A Maria fechou a porta;

(3) O Pedro matou o tigre;

(4) O Pedro mandou sair o Paulo;

(5) A Ana fez a Maria cantar;

[1] Givon refere-se um sujeito-agente numa estrutura profunda, e não numa estrutura de superfície. Como por exemplo: O rato foi morto por Pedro. Aqui o sujeito de superfície é paciente (o gato), enquanto na estrutura profunda o sujeito é agente (o Pedro).

(6) A coca-cola danificou o dicionário;

(7) A água purificou o sanitário;

(8) A água fertilizou a terra.

As frases acima indicadas possuem diferentes características, nas quais as 1-3 são as que mencionamos em cima; elas são do tipo causativas lexicais, enquanto as de 4-5 são consideradas como causativas perifrásticas; e, por fim, as últimas três frases são causativas morfológicas. Na língua Chinesa também conseguimos encontrar esses tipos de construções causativas, mas nem sempre possuem o mesmo valor semântico.

2. **Causativa lexical do português e do chinês**

O Português proveniente do latim é uma língua românica, enquanto o Chinês pertence ao tronco linguístico sino-tibetano. Na base semântica da causativa lexical, essas duas línguas possuem características semelhantes e características diferentes:

(9) a. 约翰打破了杯子（Yuēhàn dǎpò le bēizi）。

João quebrou copo.
(O João quebrou o copo)

b. 恐怖分子炸毁了友谊大桥（Kǒngbù fènzǐ zhàhuǐ le Yǒuyí dàqiáo）。

Terrorista explodiu Amizade Ponte.
(Os terroristas explodiram a Ponte da Amizade)

c. 钥匙打开了门（Yàoshi dǎkāi le mén）。

Chave abriu a porta.
(A chave abriu a porta)

d. 刀子切开了面包（Dāozi qiēkāi le miànbāo）。

Faca cortou pão.
(A faca cortou o pão)

(10) a. 毒药杀死了老鼠（Dúyào shāsǐ le lǎoshǔ）。

Veneno matou rato.
(O veneno matou o rato)

b. *梳子梳理头发（Shūzi shūlǐ tóufa）。

Pente penteou cabelos.
(*O pente penteou os cabelos)

c. *扫把扫了地（Sàobǎ sǎole dì）。

Vassoura varreu chão
(*A vassoura varreu o chão)

Através das frases acima indicadas verificamos que, tanto em português como em chinês, a construção lexical exprime um evento-causa e um evento-efeito, em que o iniciador age uma acção e resultando uma alteração significativa ou mudança do estado sobre o objecto. Como, por exemplo, nas frases (9) a, b, c e d, ambos os objectos destas frases possuem uma mudança do estado inicial para um estado final, e estas alterações surgem através do verbo causativo. Já que antes de mais, tanto o *copo*, como a *ponte da Amizade*, a *porta* e o *pão* aparecem num estado inicial (normal) sem mudança, mas, com a presença do evento-causa e a existência do verbo causativo, o evento-efeito sofre uma alteração e mudança de estado muito significativa. Assim, os verbos causativos como *quebrar*, *explodir*, *abrir* e *cortar* expressam a existência de três argumentos: o agente, o afectado e a maneira como o instrumento sofre a alteração do estado. Mas estas características permitem-nos apontar que nem todos os instrumentos podem

ser o agente da construção causativa, tais como as frases (10) b e c, e isto acontece tanto em Chinês como em Português. Verificamos que, em Português, os instrumentos que têm origem no agente são verbos denominais ou deadjectivais como por exemplo: pente → pentear, escova → escovar, regador →regar, vermelho → vermelhar. E em Chinês a última palavra do substantivo é retirada, tal como por exemplo: shuāzi → shuā, sàobă → sào, dīngzi → dīng, etc. Além disso, os verbos causativos da língua portuguesa são palavras de um só morfema, enquanto na língua chinesa os verbos causativos são raramente denominais e deadjectivais. Por outro lado não são compostos por um morfema, mas sim por dois morfemas (cuja construção é VV, VR, PP), em que o primeiro verbo pertence ao grupo de acção e o segundo verbo pertence ao grupo de efeito. Como, por exemplo, em Português pode-se dizer "A matou B", o verbo *matar* é um verbo com acção e que possui efeito, é uma palavra monossilábica, o B morreu, existe uma mudança do estado, enquanto em Chinês só podemos dizer "A shāsĭ B", e o verbo "shāsĭ" significa matar e morrer em português, mas a construção deste verbo é VR, em que o "shā" é o verbo da acção (significa matar) e o "sĭ" é o estado final (significa morrer), utilizando o complemento para destacar o resultado e a acção final do evento.

Não negamos que tanto em Português como em Chinês ambas as línguas utilizam a construção lexical para exprimir a causatividade, mas como estas duas línguas vêm de diferentes origens, assim, apesar da mesma frase, do mesmo resultado, estas duas línguas de vez em quando possuem significados diferentes.

3. **Causativa lexical na tradução da língua portuguesa para chinesa ou vice-versa**

Em muitos casos, a tradução de uma língua para outra depende não só do conteúdo do texto, como também da semântica das palavras em si. Como, por exemplo:

(11) O Pedro queimou os livros.

* Pedro *shāo* shūjí （佩德罗烧书籍）

Pedro *shāohuǐ* le shūjí（佩德罗烧毁了书籍）

Pedro *shǐ/bǎ* shūjí *shāohuǐ* le（佩德罗使／把书籍烧毁了

(12) O calor derreteu o gelo.

* Gāowēn *róng* bīngkuài（高温融化冰块）

* Gāowēn *rónghuá* le bīngkuài（高温融化了冰块）

Gāowēn *shǐ/bǎ* bīngkuài *rónghuá* le（高温使／把冰块融化了）

(13) O calor azedou o leite.

* Gāowēn *biànsuān* le níunǎi（高温变酸了牛奶）

Gāowēn *shǐ/bǎ* níunǎi *biànsuān* le（高温使／把牛奶变酸了）

(14) O terramoto destruiu a cidade.

* Dìzhèn *pòhuài* le chéngshì（地震破坏了城市）

Dìzhèn *shǐ/bǎ* chéngshì *pòhuài* le（地震使／把城市破坏了）

(15) A Maria desligou as luzes.

* Maria *miè* le dēng（玛利亚灭了灯）

* Maria *shǐ* dēng *miè* le（玛利亚使灯灭了）

Maria *xīmiè* le dēng（玛利亚熄灭了灯）

Notamos que, em Português, frases (11) - (15) podem ser expressas por um só verbo, em que as frases aparecem em $NP_1 + VP + NP_2$. Enquanto que em Chinês raramente aparece a mesma construção gramatical do português. Em muitos casos, na tradução de português para chinês, utilizamos muito "shǐ" e "bǎ" (por aqui chamamos construção "shǐ" e construção "bǎ") para

exprimir o mesmo significado da língua portuguesa. Por outro lado, o verbo causativo passa a ser "shǐ" e "bǎ" e VV/VR/PP passa a ser o efeito da frase, e aparece, em muitos casos, na seguinte forma: NP_1 + shǐ / bǎ + NP_2 + VV/VR/PP, e este tipo de construção pertence a um dos tipos de construções causativas - causativos perifrásticos. Em Português, apesar de as frases (11) - (15) serem frases causativas lexicais, também podemos alterá-las em causativas perifrásticas, como, por exemplo, a frase (11) *O Pedro fez queimar os livros*, frase (14) *O terramoto fez destruir a cidade*. Mas este tipo de construção causativa (causativa perifrástica) não possui o mesmo valor semântico da causativa lexical, porque a causativa perifrástica possui uma acção indirecta, enquanto a causativa lexical age uma acção mais directa. Por outro lado, para exprimir o mesmo significado da causativa lexical da língua portuguesa, a utilização da construção "shǐ" e "bǎ" é bastante importante, porque o "shǐ" possui o valor semântico em que exprime "alteração" e "mudança do estado", tal como *"X CAUSA Y PARA Z"*. E a construção "bǎ" possui o valor semântico de "movimento" e "mudança do estado", tal como *"X MOVE-SE EM Y"*. Assim, em Chinês aparece em muitos casos uma causativa indirecta, isto é, não possui uma relação directa entre a causa e o efeito, enquanto em Português existe. Por outro lado, uma vez que o Chinês possui raramente verbos denominais ou deadjectivais assim, em muitos casos tem de utilizar a construção "shǐ" ou "bǎ" para exprimir o mesmo significado do Português. As frases (12) e (13) são bons exemplos; na frase (12) a palavra "rónghuà" significa "derreter" em Português, mas quando usamos para exprimir a causatividade, a palavra "rónghuà" só pode identificar-se como um verbo intransitivo de mudança do estado e não como um verbo causativo, portanto, normalmente, aparece só no final da frase. E na frase (13) a palavra "biànsuān" é um verbo, mas em Chinês este é um verbo que só pode aparecer na construção "shi", portanto, na causativa perifrástica e não na causativa lexical e, por outro lado, a palavra "biànsuān" aparece sempre no final da frase.

Na construção causativa, tanto em Português como em Chinês também não será possível dizer:

(16) * O taxista parou o carro, mas ele não parou.

* Chūzūchē sījī tíng le chē, dàn chē méiyǒu tíng（出租车司机停了车，但车没有停）

(17) * O lenhador derrubou a árvore, mas esta não caiu.

* Fámùgōng kǎnle shù, dàn shù méiyǒu dǎoxià（伐木工砍了树，但树没有倒下）

De facto, a paragem do carro e a queda da árvore não ocorrem em decorrência do desejo do motorista e do lenhador.

4. **Conclusão**

Na nossa vida quotidiana, usamos muito as construções causativas para exprimir o nosso sentimento, as nossas ideias. Tanto em Português como em Chinês, a construção causativa possui sempre dois micro-eventos e dois tempos; por outro, lado possui também um argumento externo (agente/iniciador). Em muitos casos, na língua portuguesa a semântica de um verbo expressa facilmente o conteúdo, o significado da frase, porque o verbo causativo sempre traz um conteúdo muito significativo - mudança do estado. Enquanto em Chinês, em muitos casos, a semântica das frases causativas tem de ser expressa através da construção "shǐ" ou "bǎ", ou através de verbos com dois morfemas (VV/VR/PP), mas com estes tipos de construção perde-se o valor semântico das construções causativas, isto é, possui valor semântico mas não tão forte, e não tão directo como em Português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bussmann H. (1996)《语言与语言学词典》北京:外语教学与研究出版社。

Comrie B. (1989) *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*, 2 Edition, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.;

Givon T. (1975) Cause and control: on the semantics of interpersonal manipulation. *Sintax and semantics.* KIMBALL, J. ed. New York, Academic Press. V4:59-89;

Goldberg, A. E. (1995) *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago*: University of Chicago Press

Gonçalves A. et al (2001) Construções causativas em português europeu e em português brasileiro. *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.* In Correia, Clara Nunes & Anabela Gonçalves (eds), 657-671;

Wolff P., Ga-Hyun Jeon，and Yu Li (2009) Causers in English, Korean and Chinese and the individuation of events, Emory University, *Language and Cognition* vol. 1:167–196;

Shibatani M. (1976) The grammar of causative constructions: A conspectus. In M. Shibatani (ed). Syntax and Semantics vol. 6 - *The Grammar of Causative Constructions*. New York: Academic Press;

程琪龙 (1997) Jackendoff "致使概念结构"评价，《外国语言学》第 3 期，第 26-31 页；

阚哲华 (2010)《致使动词与致使结构的句法-语义接口研究》，上海交通大学出版社；

吴平 (2009)《汉语特殊句式的事件语义分析与计算》，中国社会科学出版社；

张伯江 (2001) 被字句和把字句的对称与不对称，《 中国语文》第 6 期，第 519-524；

Zgang Yi, 张翼 (2014) 致使语义的概念化和句法表征，《外国语》第 37 卷第 4 期，第 81-87 页。

Imagens do 2º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China

Cerimónia de Abertura

Presidente do Instituto Politécnico de Macau, Prof. Doutor Lei Heong Iok, na Cerimónia de Abertura

A Senhora Vice-Presidente do IPM, Prof. Doutora Yin Lei, com o Coordenador do CPCLP – IPM, Prof. Doutor Carlos Ascenso André, e a Coordenadora do Departamento de Português da UMAC, Prof. Doutora Fernanda Gil Costa

Momentos de convívio

Sessões de Trabalho