

FICHA TÉCNICA

Orientes do Português

Volume 7 - 2025

ISSN (Impresso): 2707-3122

ISSN (Eletrónico): 2707-3130

Periodicidade: anual

Editores

Universidade Politécnica de Macau

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Diretores

Im Sio Kei, Marcus

Paula Pinto Costa

Diretoras adjuntas:

Lei Ngan Lin, Vivian

Zulmira Santos

Diretores Executivos

Carlos Ascenso André

Zhang Yunfeng, Gaspar

Isabel Margarida Duarte

Rui Gama Fernandes

Conselho Redatorial

Carlos Ascenso André

Sónia Rodrigues

Conselho Editorial

Anabela Rato — Carlos Morais — Catarina Xu — Cristina Martins — Diana Zhang — Esther Rinke — Frederico Fernandes — Fuqiang Zhou — Gonçalo Santos — Hu Jing, Helena — Iva Svodobová — Joice Guimarães — Jorge Alexandre Pinto — Liao Yiran, Lígia — Liliana Inverno — Lucila Etsuko Gibo — Luís Gonçalves — Margarete Schlatter — Margarita Correia — Michael J. Ferreira — Min Xuefei, Ângela — Nelson Viana — Nildiceia Aparecida Rocha — Perpétua Gonçalves — Rui Pereira — Sabrina Sedlmayer — Sílvia Yan — Sofia Minfeng Zhan — Teresa Cid — Zhou Miao

Organização gráfica

Mariana Selas

Os artigos publicados estão sujeitos a “peer review”.

DOI: <https://doi.org/10.21747/27073130/ori7>

<https://orientes-do-portugues.mpu.edu.mo/>

Sumário

Nota de apresentação

Carlos Ascenso André 5-6

I - ORIENTES DO PORTUGUÊS EM SALA DE AULA: DESAFIOS E PERSPETIVAS

Sensibilidade Intercultural no Ensino da Literatura Portuguesa

Cristina Zhou 9-14

Entre escrita e reescrita: O relevo dos desafios da gramática e do discurso na aprendizagem do português por estudantes chineses

Luís Filipe Barbeiro 15-37

Em busca do tempo: desafios na interpretação de alguns tempos verbais do português por estudantes com L1 cantonês

Fátima Silva e Fátima Oliveira 39-62

Os desafios no ensino-aprendizagem da oralidade: uma experiência com estudantes de Macau

Alexandra Ferreira 63-77

Professores de PLE: o modelo de formação da FLUP

Sónia Valente Rodrigues 79-90

Uma leitura quantitativa do ensino de português na China: desafios e reflexões

Manuel Duarte João Pires 91-100

II — DIVERSOS

Os Lusíadas na China: Tradução, Disseminação e Receção

Zhang Minfen 103-124

Estratégias de comunicação de aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso

Xinxin Shi 125-161

Estratégias de autosseleção adotadas por alunos chineses em interações de sala de aula de PLNM

Pan Li 163-193

Nota de apresentação

Carlos Ascenso André

Cumpridos sete anos sobre o início da concretização deste projeto — uma revista científica feita a partir do Oriente e com temas relacionados com o português e com especial atenção ao Oriente (língua e linguística, culturas, literaturas, história), vem agora a público, sempre em ritmo anual, este sétimo volume da revista *Orientes do Português*.

Nascida a Oriente, no então Instituto Politécnico de Macau, a revista ganhou novo impulso, acrescida qualidade e reforçado prestígio com a parceria estabelecida entre a agora Universidade Politécnica de Macau e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Como tem sucedido nos últimos anos, parte substancial deste número toma como ponto de partida um seminário realizado online no passado mês de maio subordinado ao tema "Orientes do Português em sala de aula: desafios e perspetivas", com coordenação de Sónia Valente Rodrigues, professora e pró-reitora da Universidade do Porto e membro do Conselho Redatorial da revista.

Aí um conjunto de especialistas com vasta investigação nesta área e reconhecido mérito partilhou as suas reflexões com um público diversificado e maioritariamente constituído por docentes e estudantes radicados no Oriente. Tratou-se de uma jornada produtiva e enriquecedora, como foi consensualmente reconhecido por quem nela teve a oportunidade de participar.

Posteriormente, a quase totalidade das intervenções feitas foi reduzida a escrito, por forma a que a partilha que nesse dia teve lugar pudesse ficar ao dispor de um público ainda mais vasto e dessa forma viesse a ser de maior utilidade ainda para quantas e quantos se dedicam ao ensino do português, em especial a Oriente. São esses os artigos que constituem a primeira parte deste volume e que abordam temas como: o ensino da literatura portuguesa numa perspetiva intercultural (Cristina Zhou); os desafios da gramática e do discurso, com as especificidades de que se revestem no caso de aprendentes chineses (Luís Filipe Barbeiro); o ensino-aprendizagem na oralidade, neste particular no contexto de Macau (Alexandra Ferreira); a interpretação dos tempos verbais, tão complexa, como se sabe, para estudantes chineses, aqui de língua cantonesa (Fátima Silva e Fátima Oliveira).

A estes trabalhos de um conteúdo inequivocamente voltado para a prática pedagógica ou didática, juntam-se dois outros de contextualização, se assim podemos

chamar-lhes: um sobre o modelo de formação de professores na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Sónia Valente Rodrigues); e, por fim, um olhar sobre a dimensão do ensino do Português na República Popular da China, sempre surpreendente (Manuel Duarte João Pires).

Mas não se circunscreve este volume ao conteúdo desse seminário. Um terço das páginas da revista é ocupado por trabalhos enviados por investigadoras por sua iniciativa e submetidos, como é de regra, a um processo de *peer review*. Dois deles são dedicados a temas que se articulam bem com aquele que foi objeto desse mesmo seminário, ambos voltados para o ambiente em sala de aula sob duas perspetivas distintas (respetivamente Xinxin Shi e Pan Li). Um terceiro é merecedor de especial saudação, tendo em conta o facto de este volume ser publicado no ano em que se celebra o quinto centenário de Luís de Camões — é um trabalho de uma investigadora chinesa dedicado à "receção, traduções e disseminação" da obra épica do poeta português, *Os Lusíadas* (Zhang Minfen).

Assim a revista *Orientes do Português* mantém firme o seu rumo e o seu compromisso com aqueles que foram definidos desde o primeiro dia como os seus objetivos. Ao mesmo tempo, desta forma se desenvolve e aprofunda a parceria entre duas instituições tão separadas no espaço e tão próximas na sua missão, a Universidade Politécnica de Macau e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que desde há três anos mantêm o presente projeto. Assim se concretiza, também, um verdadeiro diálogo intercultural, sublinhado, desde logo, no título da revista, *Orientes do Português*, ela mesma ponte, como no volume anterior se dizia, entre dois territórios unidos pela imensidão de mares que, afinal, cada vez menos os separam.

Aqui fica ao dispor dos leitores, docentes, estudantes ou investigadores, na esperança de que possa ser um contributo útil e enriquecedor para todos.

Carlos Ascenso André

Comissão Redatorial de *Orientes do Português*

**I — ORIENTES DO PORTUGUÊS EM SALA DE AULA:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Sensibilidade Intercultural no Ensino da Literatura Portuguesa

Cristina ZHOU

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

cristinazhou@gmail.com

Resumo

Com base na nossa experiência empírica luso-chinesa como estudante, investigadora e tradutora de literatura portuguesa, pretendemos caracterizar, neste trabalho, o interesse do público chinês pelos grandes autores lusófonos, apresentando algumas novidades na tradução chinesa das obras pessoanas e camonianas. Avançamos com algumas sugestões para o ensino actual da literatura portuguesa num contexto chinês, realçando a importância da sensibilidade intercultural no processo pedagógico.

Palavras-chave: ensino, literatura portuguesa, público chinês, diálogo intercultural

Abstract

Based on my empirical experience, first in China then in Portugal, as a student, a researcher and a translator of Portuguese literature, I would to present, in this article, some characters of the Chinese public, as well as some novelties in the Chinese translation of Pessoa and Camões. Furthermore, I try to propose some suggestion for the teaching of Portuguese literature in a Chinese context, with special emphasis on the intercultural sensitivity in the pedagogical process.

Keywords: teaching, Portuguese literature, Chinese public, intercultural dialogue

Para poder contribuir um pouco no actual ensino da literatura portuguesa a alunos chineses, creio que será melhor partir da minha própria experiência empírica. Esta minha experiência talvez seja um pouco curiosa, porque de facto, não sou, nem nunca fui, professora de literatura portuguesa. Só posso falar enquanto antiga estudante, actual investigadora, tradutora *free-lancer* e promotora voluntária de literatura portuguesa. De vez em quando, e quase sempre por convite, organizo e dou conferências sobre autores portugueses para o público chinês, que não se limita aos alunos de língua portuguesa, e

nem sempre se confina ao meio académico. Estas conferências “por encomenda” levam-me a procurar e reflectir muito sobre o elemento na literatura portuguesa que é capaz de ser o mais estimulante ou cativante num contexto chinês. Na minha modesta opinião, este elemento talvez seja o potencial da interculturalidade. Ou seja, a possibilidade de encontrar, sobretudo nos grandes autores de língua portuguesa, sendo esta uma língua global, a sabedoria marítima de intermediar e navegar entre diversas civilizações, uma qualidade que parece ser idiossincrática na cultura portuguesa. Irei desenvolver esta ideia; antes, porém, é preciso fazer uma pergunta:

Porque interessa ao público chinês ler e estudar a literatura portuguesa?

Para um público chinês curioso e atento, mesmo sem qualquer conhecimento da língua portuguesa, Fernando Pessoa é certamente o autor português mais conhecido e admirado. Num contexto mais académico, a nossa língua continua a ser referenciada, antes de mais, como a língua de Camões. Eu decidi estudar português precisamente para poder ler Fernando Pessoa. Hoje Pessoa é, sem dúvida, o autor português mais traduzido e um dos escritores estrangeiros mais *en vogue* na China. Lido por um vasto público já desde pelo menos os anos 90, sobretudo através da tradução do *Livro do Desassossego* por Han Shaogong (ele próprio um grande prosador), Pessoa é apreciado na China como “um autor fundamental do modernismo europeu e o tesouro nacional de Portugal”. Não é da minha invenção esta classificação: é o que aparece na capa da edição de *Elegance* do *Livro do Desassossego*, traduzido por mim e pela Prof.^a Patrícia Jin (JIN Xinyi).

Figura 1 – *Livro do Desassossego*, edição de *Elegance*



Trata-se de a primeira tradução português-chinês desta grande obra. Foi lançada em Julho de 2021, em menos de dois anos entrou na terceira impressão: um sucesso significativo do qual muito nos orgulhamos. A nossa tradução tem como a base a edição

de Jerónimo Pizarro, publicada em 2014 pela editora Tinta da China, incluindo a magnífica e extensa apresentação elaborada também por Pizarro. No *podcast* que fizemos em Dezembro de 2022 para promover o livro¹, junto com os escritores e críticos Zhao Song e Yu Shi, fiquei a saber que a nossa versão despertara um particular interesse no meio dos escritores chineses. Tenho vindo a pensar que estamos na altura de potenciar, verdadeiramente, o diálogo entre a literatura portuguesa e a literatura chinesa, através dum estudo comparativo dos autores fundamentais. Voltarei ainda a este ponto. Aqui, interessa-nos ver, no caso de Pessoa, como através das traduções um “tesouro nacional de Portugal”² está a adaptar-se perfeitamente à literatura chinesa. Como muito bem diz David Damrosch, “all works cease to be exclusive products of their original culture once they are translated” (Damrosch 2003: 22).

E o que acontece a Camões, poeta nacional, cuja epopeia foi também já traduzida nos anos 90 para chinês, por Zhang Weimin? Ainda em 2020, foi lançada uma nova edição d’*Os Lusíadas*, pelo mesmo e exímio tradutor. Diferente do caso de Pessoa, o interesse chinês por Camões parece-me ser sobretudo pelo valor histórico e social, não propriamente pelo literário. Dos convites que recebi para falar sobre Camões, um veio do embaixador da China em Portugal, em 2021. O embaixador Zhao Bentang (em cargo desde Fevereiro de 2021), interessado pelas relações entre o culto a Camões, a profundidade d’*Os Lusíadas* e a construção da identidade portuguesa, exigiu a toda a sua equipa uma leitura crítica da epopeia. O outro, mais recente, surgiu na conversa com o director do Departamento de Estudos Religiosos da Universidade de Fudan, em Xangai. Para o Prof. Doutor Li Tiangang, a obra camoniana poderá desvendar um peculiar universalismo da cultura católica portuguesa. Não é de menosprezar, portanto, a tendência chinesa de encarar os grandes escritores de uma determinada língua, como guardiães da sabedoria desta determinada cultura. Tal tendência é remanescente, quiçá, do patriotismo romântico, confiante do poder da literatura em conservar e manter vivo o *Volksgeist*. Mas é também uma posição em sintonia com a longa tradição literária chinesa, muito à base da leitura e interpretação das obras clássicas. E assim vemos, para um público chinês culto, nas obras de Camões e Pessoa encontram-se certamente as mais altas aspirações do povo português. Diz Ortega y Gasset, que “(...) um povo, define-se melhor pelos seus

¹ O *podcast* pode ser ouvido através deste link:

<https://www.xiaoyuzhoufm.com/episode/63aeed5a9acee6cd2f84e1d7>

² Originalmente em chinês: “葡萄牙国宝级诗人”. Esta designação aparece frequentemente na apresentação de Pessoa ao público chinês, conforme se pode ver na capa da nossa edição do *Livro do Desassossego* (2021).

ideais que pela sua realidade” (Gasset 2002:138). Parece-me que a curiosidade chinesa de conhecer um povo estrangeiro também se dirige, simultaneamente, aos ideais e à realidade desse povo. Como podemos ver, o interesse chinês pelos países lusófonos, que tem vindo a aumentar, provocando uma quantidade de “estudos regionais”³, mais virados para as questões económicas e geopolíticas, mas também tem inspirado uma proliferação da tradução dos autores mais notáveis de língua portuguesa. Neste momento, em que a China está a promover activamente os diálogos Intercivilizacionais, não é de subestimar o potencial do ensino da língua e da literatura portuguesa. Aqui devo relembra que, em chinês, a tradução adequada da palavra “ensino” deve ser “教学” (separadamente, “教” quer dizer ensino e “学” quer dizer aprendizagem), o que já em si implica um diálogo e um entendimento mútuo. Como mencionei anteriormente, nos grandes autores de língua portuguesa, está bem presente o ADN português de ser interlocutor entre diversas culturas. Eis um aspecto que podemos salientar nas nossas aulas de literatura portuguesa a alunos chineses, explorando o nosso legado intelectual partilhado, em honra do contacto directo entre Portugal e a China/Macau há mais de 500 anos. Vou avançar então com a minha sugestão.

Na apresentação de Camões, seria muito interessante começar pela estrofe 77 do Canto V, onde se pode vislumbrar um primeiro contacto luso-chinês: “Pela Arábica língua, que mal falam / E que Fernão Martins mui bem entende, / Dizem que, por naus, que em grandeza igualam / As nossas, o seu mar se corta e fende; / Mas que, lá donde sai o Sol, se abalam / Para onde a costa ao Sul se alarga e estende, / E do Sul para o Sol, terra onde havia / Gente, assi como nós, da cor do dia (...)” (Camões 1998: 162). Podemos falar sobre a mítica presença de Camões em Macau e a lendária “Dinamene”, reflectindo sobre a miscigenação no império marítimo português, sublinhando a cultura macaense. Sugiro uma leitura dos contos e romances de Henrique de Senna Fernandes, “o mais representativo escritor de Macau” (Pereira 2015: 201). Numa leitura mais alargada, podemos introduzir também os alunos na cultura europeia; seria certamente inspirador falar sobre o papel do Amor/Vénus em estabelecer a ligação entre o Homem e o Divino, na cultura renascentista e particularmente no neoplatonismo oriental do ciclo humanista fiorentino. Pela minha experiência, notei que os alunos chineses gostariam de saber mais sobre a junção dos elementos greco-romanos e cristãos na arte renascentista. Seria

³ Originalmente em chinês: “区域国别研究”. Trata-se de um estudo mais dedicado aos aspectos sociais, económicos e políticos de um determinado país ou de uma determinada área geográfica.

interessante discutir com os alunos porque na epopeia camoniana Baco é inimigo, mas Vénus é protectora dos portugueses, e porque, segundo Camões – cristão e humanista – através de Portugal “serão dadas na terra leis melhores” (Camões 1998: 52). Podemos sugerir a leitura do Padre António Vieira, comparando a visão ecumenizante da *Pax Lusitana* com o sonho do V Império de Fernando Pessoa, para que os alunos possam ter uma noção das vicissitudes da visão providencialista do destino de Portugal, abordada pelos mais influentes escritores portugueses em diversas épocas. Seria curioso deixar os alunos chineses procurarem também um poeta/escritor nacional chinês, mas com influência supranacional. Uma comparação interessante seria com o grande poeta Qu Yuan (339 a.C. – 278 a.C.), que, tal como Camões, é símbolo do patriotismo e da limpeza moral incorruptível, e cuja comemoração se junta com a antiquíssima Festa de Duanwu (5º dia do 5º mês segundo o calendário lunar), uma festa que é celebrada também em outros países asiáticos. Uma outra comparação, talvez mais desafiante, é entre Pessoa e Lu Xun⁴, dois maiores vultos da literatura moderna. Uma possível entrada é pela tentativa de cada um destes autores de revitalizar a respectiva civilização, afirmando um cosmopolitismo espiritual. No início do séc. XX, tanto Portugal como a China atravessavam um caminho doloroso para a República, embora separadamente em dois extremos do continente euro-asiático, os dois jovens autores, como poetas-heróis, sob a profunda inspiração de Thomas Carlyle e de Giuseppe Mazzini, coincidiram em lançar influentes ensaios (“Sobre as deflexões culturais”⁵ e “Sobre o poder da poética romântica”⁶ por Lu Xun, “A Nova Poesia Portuguesa Sociologicamente Considerada” por Pessoa), apresentando a sua visão de um movimento poético e cultural em combinação com o movimento social e civilizacional, procurando guiar o espírito de uma novíssima república para uma maior liberdade.

Sarça ardente. Com uma energia inesgotável, uma grande obra diz sempre algo diferente e novo, a cada um de nós, em cada momento que a lemos. Ao ensinarmos a literatura portuguesa a alunos chineses, certamente iremos encontrar versões de Camões e de Pessoa que são diversíssimas. E quem sabe? Neste processo de mútua aprendizagem, além de dinamizar a comunicação entre as culturas luso-chinesas, é possível injectar novas inspirações à investigação da literatura portuguesa. Dizem que hoje temos que

⁴ Vide, por exemplo, os nossos artigos disponíveis *online*: “Lu Xun: utilidade e viabilidade do seu estudo em Portugal” (2021) e “Lu Xun and the Modernist fascination for the Occult” (2015).

⁵ Título original em chinês: “文化偏至论”.

⁶ Título original em chinês: “摩罗诗力说”.

competir com os short-vídeos para conquistar a atenção dos nossos alunos. Mas vejo também na moda dos *book-toks* na Europa e no florescimento da “indústria criativa”⁷ na China que os jovens continuam a interessar-se pelos livros e pelas culturas. Confio absolutamente no poder da literatura, irei continuar a promover a literatura portuguesa na China e estarei disposta também a aprender com o meu público.

Referências

CAMÕES, Luiz de (1998) *Os Lusíadas*. Porto: Lello & Irmão.

DAMROSCH, David (2003) *What Is World Literature?*. Princeton: Princeton University Press.

GASSET, José Ortega y (2002) *Estudos sobre o Amor*. Lisboa: Relógio d'Água [tradução de Elsa Castro Neves].

PEREIRA, José Carlos Seabra (2015) *O Delta Literário de Macau*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

⁷ Originalmente em chinês: “文创产业”.

**Entre escrita e reescrita:
O relevo dos desafios da gramática e do discurso
na aprendizagem do português por estudantes chineses**

Luís Filipe BARBEIRO
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Leiria / CELGA-ILTEC
luis.barbeiro@ipleiria.pt

Resumo

Os aprendentes de uma língua estrangeira enfrentam o desafio de progressivamente as suas produções serem conformes às regras da língua e discursivamente adequadas. O presente estudo incide sobre a escrita em português por estudantes chineses. Analisa se a manutenção do conteúdo ideacional se reflete numa progressão linguístico-discursiva significativa. Metodologicamente, comparou-se a ocorrência de incorreções na escrita de um texto sobre o mesmo tema, em três momentos diferentes. Os resultados não mostraram uma diminuição significativa generalizada das incorreções, mas perfis de progressão diferenciados. Embora presente, a retoma ideacional não foi feita em associação com a formulação linguístico-discursiva. Este resultado implica que a ação didática deve desenvolver a capacidade de construir o conteúdo segundo especificações e formulações diversificadas, para dar resposta ao desafio de reprocessamento ideacional e linguístico que tem lugar em cada texto. Esse reprocessamento coloca novos desafios específicos, com relevo para os domínios da gramática e do discurso.

Palavras-chave: escrita; reescrita; erros; conteúdo; formulação linguística e discursiva.

Abstract

Foreign language learners face the challenge of progressively aligning their productions with the rules of the language and ensuring discursive appropriateness. This study focuses on the writing in Portuguese by Chinese students. It analyses whether the maintenance of ideational content is reflected in significant linguistic-discursive progression. Methodologically, the occurrence of inaccuracies in writing on the same topic was compared across three different moments. The results did not show a generalized significant decrease in inaccuracies, but differentiated progression profiles. Although ideational resumption was present, it was not carried out in association with linguistic-discursive formulation. This outcome implies that didactic action should aim to develop the ability to construct content according to diverse specifications and formulations, in order to address the challenge of ideational and linguistic reprocessing that occurs in every text. This reprocessing introduces new specific challenges, particularly in the domains of grammar and discourse.

Keywords: writing; rewriting; errors; content; linguistic and discursive formulation.

1. Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira constitui um processo de desenvolvimento no qual se espera que as produções dos aprendentes apresentem uma aproximação progressiva às regras da língua e às escolhas discursivas da comunidade de falantes da língua-alvo. A aprendizagem envolve a componente do conhecimento da língua, da sua gramática, para que as produções sejam realizadas de acordo com as suas regras, mas também a capacidade de concretizar esse conhecimento em novas produções, com as suas exigências comunicativo-contextuais específicas. De uma produção para outra, pode-se esperar um acréscimo dessa capacidade por integração no conhecimento do *feedback* explícito ou implícito, em relação à produção anterior. No entanto, cada nova produção apresenta as suas próprias características e exigências contextuais específicas, sendo objeto de reprocessamento comunicativo-linguístico próprio. Este reprocessamento não corresponde necessariamente à retoma das soluções adotadas anteriormente, expectavelmente melhoradas em resultado do *feedback* recebido.

No caso da aprendizagem da escrita, o *feedback* é frequentemente explícito e uma das razões apontadas para que este não se reflita diretamente nas novas produções reside no facto de a produção de um novo texto incidir geralmente sobre um tema diferente (ainda que em maior ou menor grau). Este facto obrigaria o aprendente a alocar recursos cognitivos para a geração, seleção e organização de conteúdo, reduzindo a sua capacidade para focar a atenção nos aspetos linguísticos. Surge, assim, a questão se a reescrita de um texto sobre o mesmo tema em momentos posteriores apresenta uma progressão significativa quanto à aproximação às regras da língua e à adequação discursivo-textual, considerando o número de incorreções apresentadas.

Os estudos anteriores sobre a reescrita de um texto, além de escassos para os aprendentes chineses de português, incidiram sobretudo na capacidade de integração de *feedback* corretivo direto ou indireto (Barbeiro 2021a, 2021b; Zhang 2019) ou na capacidade de melhoramento do texto a partir da exploração subsequente dos recursos apresentados por outros textos tomados como modelo, textos que funcionam como catalisadores da transformação pretendida (Barbeiro 2023a). Além disso, como acontece em Barbeiro (2023b), o tempo decorrido entre as produções escritas foi relativamente curto, situando-se dentro da mesma unidade didática, e o número de produções resume-se geralmente à escrita do texto inicial e à sua reescrita. Justifica-se, por conseguinte, para apreender o percurso de progressão em relação a estes aprendentes, alargar o tempo entre as produções, tornando-as independentes, ou seja, sem que a reescrita seja focalizada no

feedback dado em relação à produção anterior, e aumentando o número de momentos de reescrita.

O presente artigo tem como objetivos: apreender a eventual progressão quanto ao valor das incorreções apresentado na produção de um texto sobre o mesmo tema, em diferentes momentos; analisar as incorreções quanto aos domínios linguístico-discursivos que apresentam os maiores desafios para a aprendizagem, ou seja, valores mais elevados de incorreções; identificar perfis dos aprendentes quanto à progressão das incorreções; caracterizar a dimensão de retoma entre as produções escritas ao tratarem o mesmo tema, nomeadamente quanto à componente ideacional ou de conteúdo e à relação com a componente de formulação linguístico-discursiva.

2. Enquadramento concetual

2.1. Interlíngua, correção e discurso

O percurso de aprendizagem de uma língua estrangeira tem como horizonte a aproximação sucessiva ao sistema da língua-alvo e ao uso que dele é ou seria feito nos diferentes contextos, pelos elementos da comunidade para quem essa língua constitui a primeira língua. As dimensões de percurso e de progressão são evidenciadas pela consideração de níveis de proficiência, no âmbito da aprendizagem das línguas, como acontece com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QECR (Conselho da Europa 2001, 2018), em que o nível mais elevado (C2) corresponde a um nível de “mestria” (Conselho da Europa 2021: 64), o qual, não tendo de ser marcado por mimetismo em relação a um falante nativo, corresponde a um elevado grau de correção, de adequação e de à-vontade ou fluência na utilização da língua.

As diferenças ou desvios face ao sistema da língua e face à adequação no seu uso tornam manifesto o caminho que ainda há percorrer. A aproximação alcança-se por meio de um processo dinâmico de transformação do sistema linguístico apresentado em relação à língua-alvo pelos aprendentes em determinado momento. Este sistema manifesta-se nas produções dos aprendentes, recebendo contributos, além do que já é dominado em relação à língua-alvo, da língua materna e de outras línguas conhecidas dos aprendentes, sobretudo das mais próximas da língua-alvo. Constitui, assim, um sistema interlinguístico, tendo recebido a designação de *interlíngua* (Selinker 1972), correspondendo, no percurso de progressão, a uma “língua de transição” (Granger 2008: 259), em direção ao domínio da língua-alvo. No caso dos aprendentes chineses de

português, a distância tipológica entre as línguas constitui uma dificuldade para a progressão da interlíngua no percurso de aprendizagem, exercendo, por vezes, interferências que não são aproximativas em relação à língua-alvo (Simiao 2021; Zhang & You 2023). Para estes aprendentes, o inglês desempenha frequentemente um papel relevante na construção do sistema da interlíngua (Zhang 2020), por ser uma língua mais próxima do português, com um amplo vocabulário de origem comum. No entanto, também traz para a interlíngua desvios decorrentes da adoção de soluções corretas ou adequadas nessa língua, mas que em português têm uma formulação diferente (Chen 2022; Zhang 2020).

Na interlíngua, torna-se manifesto o que já foi apreendido e a distância que ainda há a percorrer, revelada pelas realizações que não estão em conformidade com as regras e usos da língua em aprendizagem. Estas diferenças podem, assim, ser delimitadas em relação à gramática da língua, com enfoque na morfologia e sintaxe, até ao nível frásico, e em relação ao discurso, considerando as dimensões de adequação das escolhas lexicais e de construção da coesão e coerência superiores à frase (Martin & Rose 2007; Rose & Martin 2012). No caso da escrita, está também em causa a representação gráfica da língua, o que inclui a ortografia, a caligrafia e a pontuação, que são também objeto de regras no sistema do português.

A caracterização da interlíngua dos aprendentes chineses de português tem recebido muitos contributos nos últimos anos, sobretudo em ligação à realização de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento. De um modo predominante, esses contributos incidem num determinado momento do percurso e sobre componentes particulares (i.e., Danqi 2017; Jia 2024; Sun 2022; Wang 2023; Yu 2025; Zhang 2015; Zhang 2018; Zhiyuan 2024; Zhou et al. 2021), sendo mais raros os estudos que procuram apreender o percurso de progressão, segundo maior ou menor alcance temporal e com um foco alargado (Guan 2019; Lu 2023).

2.2. Escrita e reescrita

A reescrita de um texto tem sempre como referência um produto escrito e/ou um momento temporal anterior. A atividade de reescrita não é monolítica e pode ser colocada em prática segundo diversas modalidades de concretização. Em Barbeiro (2025), sistematizam-se algumas possibilidades que têm por base a ação sobre o produto ou versão anterior, que está presente no momento da reescrita.

Assim, a reescrita pode ser ativada, no interior do processo de escrita, por ação da revisão e consequentes operações de modificação, por correção ou reformulação, até se chegar à versão final do produto escrito. Do ponto de vista pedagógico, a reescrita por meio da revisão não está limitada à autorrevisão, mas pode receber o contributo da heterorrevisão, concretizada por meio de *feedback* (Zhang 2019). A reescrita também coloca em ação o eixo de transformação. Neste caso, parte de um texto já existente, de forma autónoma, para colocar em prática a reescrita, transformando-o. Esta transformação pode ser feita “por dentro do texto” (Barbeiro & Barbeiro 2024), procurando novas formulações face ao que se encontra no texto, mobilizando a paráfrase, mas também formas de enriquecimento da expressão e do conteúdo. Numa modalidade diferente, a transformação pode ser feita “em paralelo” (Barbeiro & Barbeiro 2024), ou seja, o produto textual pré-existente é tomado como modelo, como texto de referência ou texto-mentor (Pereira & Cardoso 2013), para apoiar a escrita de um novo texto sobre um tema diferente ou adaptado a novas personagens, novos espaço e tempos, novo enredo, etc.

Numa modalidade mista que combina a transformação “interna” e a “paralela”, a reescrita também pode ter por base um texto do próprio aprendente, que é transformado no sentido de adotar soluções evidenciadas num texto de referência, o texto catalisador da transformação a efetuar. O potencial desta modalidade foi evidenciado em Barbeiro (2023a), em relação ao desenvolvimento da competência de escrita do género textual relato, por parte de aprendentes chineses de português, que reescreveram os seus relatos iniciais após a análise e evidenciação dos recursos presentes num relato tomado como modelo. Este texto desempenhou o papel de catalisador para a transformação dos textos iniciais produzidos pelos estudantes.

Em relação ao alcance da reescrita, esta pode envolver todo o texto ou incidir sobre determinadas passagens: reescrita focada. Os focos da reescrita correspondem, geralmente, a passagens que foram assinaladas por meio de *feedback* corretivo indireto.

Adicionalmente aos eixos de revisão e transformação considerados em Barbeiro (2025), também pode ser considerada a modalidade de reescrita posta em prática no presente estudo. Nesta modalidade, não se partiu de um texto anterior, próprio ou de outro autor, mas recorreu-se à *reaplicação* da tarefa. A reescrita consistiu, assim, na produção de um novo texto, como resposta à mesma instrução, em momentos posteriores. Na perspetiva da aprendizagem, a sequência de produções pode ser analisada para encontrar relações entre os textos e, de modo específico, para apreender a progressão da interlíngua.

A escrita é uma competência complexa que envolve diversas componentes, entre elas a relativa à geração e seleção do conteúdo, que é tornado presente no texto por meio da componente linguística e textual. Por hipótese, a reaplicação da mesma tarefa poderia reduzir a carga cognitiva alocada ao conteúdo, permitindo dedicá-la às restantes componentes. Além disso, o aprendente poderia reutilizar diretamente formulações já anteriormente empregues, fazendo-o com a inclusão de correções que tivessem sido assinaladas nas versões anteriores, se a retoma do conteúdo na reescrita se realizar ao nível das formulações linguísticas já anteriormente utilizadas. Estas são hipóteses que estão em foco no presente estudo.

3. Metodologia

3.1. *Corpus*

O estudo incide sobre um *corpus* de 90 textos, tendo como tema as diferenças entre a vida de antigamente, sem computador e telemóvel, e a vida atual com estas tecnologias. Estes textos foram produzidos por 30 aprendentes chineses de português língua estrangeira (PLE), no ensino superior. Estes participantes frequentavam o seu curso numa universidade chinesa. O percurso curricular incluía um período de estudos em Portugal, numa instituição de ensino superior portuguesa, no segundo ano. Na altura da realização das tarefas, *grosso modo*, o seu nível de proficiência situava-se entre os níveis A2 e B1 do QECR, encontrando-se no segundo semestre do primeiro ano de estudos e no início do segundo ano.

Os textos foram produzidos em três momentos: a primeira produção ocorreu no final do mês de abril, a segunda no início do mês de junho e a terceira teve lugar no início do mês de outubro, altura em que os estudantes já se encontravam no início do segundo ano, a realizar o seu período de estudos em Portugal.

3.2. Análise

A análise procedeu à comparação entre o número de incorreções apresentadas pelos textos nos três momentos. Para verificar se existem diferenças significativas entre os momentos, recorreu-se à análise estatística facultada pelo programa informático SPSS, versão 29. Foi aplicado o teste estatístico de análise de variância de medidas repetidas e

utilizou-se, por regra, o teste de comparações múltiplas de Bonferroni, para identificar os momentos que apresentam contrastes significativos.

Em complemento do indicador correspondente ao número de incorreções, considerou-se ainda o rácio de incorreções em relação ao número de palavras de cada texto. A análise foi aprofundada por meio da identificação dos domínios linguístico-textuais gerais em que as incorreções se situam. Com base na sistematização de Martin e Rose (2007) e Rose e Martin (2012), já anteriormente citada, foram considerados os domínios da Gramática (respeitante às regras da língua, no âmbito da morfologia e sintaxe, até ao nível da frase), do Discurso (respeitante à adequação das escolhas lexicais e de construção da coesão e coerência superiores à frase) e da Representação Gráfica da escrita (respeitante à representação ortográfica, às regras de pontuação e à forma das letras).

Além de verificar a existência de diferenças significativas entre os momentos, para o conjunto dos participantes, a análise procurou identificar nos resultados subgrupos correspondentes a perfis de progressão.

Por fim, procurou-se caracterizar a dimensão de retoma da componente ideacional ou de conteúdo entre as produções escritas. A perspectiva de análise foi verificar em que grau o conteúdo ideacional ativado em cada momento ou tarefa é comum ou substancialmente diverso, o que, desde logo, tem implicações para as expressões linguísticas que surgirão no texto. Efetivamente, se o conteúdo for diferente, não há lugar à retoma dessas expressões, no que diz respeito ao plano do conhecimento específico envolvido. Se o conteúdo for retomado, surge a questão se essa retoma é feita em conjunto com a formulação linguística anterior ou se a retoma se situa num plano que implica a reformulação ou reconstrução do plano linguístico-discursivo.

Perante a dificuldade em delimitar humanamente e manualmente as unidades ideacionais comuns e diferentes nos textos dos diversos momentos, socorremo-nos da inteligência artificial para realizar a análise da dimensão da retoma ideacional. Após a testagem de diversos *chatbots* e de diversas instruções ou *prompts*, utilizámos o ChatGPT da OpenAI, modelo GPT-4o, por apresentar um nível de especificação maior das unidades ideacionais (a versão final da instrução foi: “Compara os textos de [estudante] apresentados [referidos como Texto 1, Texto 2, Texto 3], faz uma lista das unidades ideacionais (ideias) tratadas e analisa se são retomadas.”).

Em conjugação com os objetivos, a análise procurou responder às seguintes questões de investigação:

1) Existe uma progressão regular, de momento para momento, de redução do número de incorreções?

2) Quais são os domínios em que se situam as incorreções e existe progressão, entre os momentos, quanto à incidência nesses domínios?

3) Existem perfis diferenciados entre os aprendentes quanto à progressão das incorreções?

4) A retoma do mesmo tema é feita segundo um modelo de repetição ideacional e linguístico-discursiva ou implica um modelo de reconstrução?

4. Resultados

4.1. Resultados globais relativos às incorreções

Os resultados relativos às incorreções são apresentados na perspetiva de dois indicadores, o correspondente às médias dos valores absolutos e o correspondente à tomada em consideração da relação com o número de palavras. O tamanho textual constitui um fator que deve ser levado em conta quando se considera o número de incorreções de um texto, pois a maior extensão do texto cria oportunidades ou o risco de apresentar unidades corretas ou incorretas. No estudo presente, as médias de palavras do texto em cada momento são de 169,37, para M1, de 163,03, para M2 e de 142,60, para M3. Verifica-se, assim, um decréscimo do tamanho dos textos.

A análise de variância de medidas repetidas indica que as diferenças resultantes desse decréscimo são significativas, conforme indicado pelo teste estatístico com correção de Greenhouse-Geisser ($F_{(2,58)}=7,053$, $p < 0,005$, $\eta^2_p=0,196$). A magnitude do efeito é considerada moderada a grande, correspondendo a 19,6% da variabilidade explicada. As comparações múltiplas (teste de Bonferroni) indicam que os contrastes significativos surgem entre os valores de M1 e de M3.

Dada a existência de diferenças significativas entre os momentos quanto à extensão textual, além dos valores relativos às incorreções apresentadas em cada texto, justifica-se a consideração dos rácios que tomem em conta esse fator. Assim, na Tabela 1, além dos

valores médios de incorreções, para cada momento, são apresentados também os rácios correspondentes ao número de incorreções por palavra.

Tabela 1 – Incorreções

	Número de incorreções			Rácio por palavra		
	Média	Desv. padrão	<i>mín.</i> <i>Máx.</i>	Inc/Pal	Desv. padrão	<i>mín.</i> <i>Máx.</i>
M1	25,10	10,720	$\frac{7}{53}$	0,187	0,090	$\frac{0,050}{0,340}$
M2	26,60	10,159	$\frac{11}{50}$	0,166	0,057	$\frac{0,080}{0,260}$
M3	22,37	10,105	$\frac{5}{53}$	0,164	0,079	$\frac{0,030}{0,350}$

Os valores médios de incorreções não apresentam uma orientação constante no sentido decrescente, apesar de essa orientação estar presente entre M1 e M3 e entre M2 e M3, observando-se uma subida entre M1 e M2. Com base no teste de análise de variância de medidas repetidas, verifica-se que existem diferenças significativas ($F_{(2,58)}=3,285$, $p=0,045$), com um tamanho do efeito moderado (η^2 parcial=0,102). O contraste significativo, revelado pela aplicação do teste de Bonferroni de comparações múltiplas, corresponde à diferença decrescente mais acentuada, ou seja, entre M2 e M3.

Os resultados estatísticos do parágrafo anterior dizem respeito ao número de incorreções encontradas em cada momento. Como deixámos expresso, a extensão textual dos textos analisados reduz-se do primeiro para o terceiro momento. Assim, justifica-se a neutralização dessa redução textual. Na verdade, a análise estatística revela que os contrastes deixam de ser significativos quando se considera o rácio de incorreções por relação ao número de palavras do texto: $F_{(2,58)}=1,977$, $p=0,152$, $\eta^2_p=0,064$).

Em suma, não se observa um modelo de progressão que se manifeste por uma redução regular e constante quanto ao número de incorreções. Na sequência dos três textos de cada sujeito, ainda que retomem o mesmo tema e tenham sido escritos em momentos sucessivamente mais avançados do percurso de ensino-aprendizagem, os valores das incorreções não diminuem de uma forma acentuada e que se reflita na relação com o número de palavras do texto, com contrastes estatisticamente significativos, apesar da tendência decrescente do rácio em causa. Este resultado faz sobressair o desafio que representa aproximar a interlíngua dos aprendentes do domínio do sistema da língua e do domínio do discurso tomados como alvo.

Apresentados os resultados globais em relação às incorreções, discrimina-se na Tabela 2 a sua distribuição pelos diferentes domínios.

Tabela 2 – Domínios das incorreções

Tabela 2 – Domínios das competências							
Momentos	Domínios						Total
	Gramática		Discurso		Rep. Gráf.		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
M1	302	40,2	349	46,4	101	13,4	752
M2	327	41,1	377	47,4	91	11,4	795
M3	271	40,6	318	47,6	79	11,8	668
Global	900	41,2	1044	46,4	271	12,4	2215

Os pesos dos diversos domínios de incorreções em cada um dos momentos são bastante aproximados: os domínios do discurso e da gramática apresentam uma grande parte das incorreções, com o domínio da gramática a ter um peso proporcional acima dos 40% e o domínio do discurso um peso ainda maior, acima dos 46%. São estes os domínios que constituem os maiores desafios em termos de incorreções. No domínio gramatical, sobressaem os seguintes problemas: a concordância quer nominal/adjetival, quanto ao número e género, quer verbal, quanto ao número/pessoa; a conjugação verbal e a utilização de preposições. No domínio do discurso, sobressaem: os problemas de léxico, a construção da referência, quanto à utilização do artigo definido ou indefinido, e a construção da coesão temporal, designadamente por utilização do pretérito perfeito e imperfeito.

O domínio da representação gráfica não constitui um desafio tão saliente, apresentando um peso proporcional entre 11 e 13%, significativamente abaixo dos dois outros domínios. No âmbito deste domínio, surgem sobretudo problemas de ortografia.

4.2. Perfis diferenciados de progressão das incorreções

Na secção anterior, apresentámos os resultados relativos ao conjunto dos participantes. Os valores que estiveram em causa para apreender a progressão entre os diversos momentos foram as médias globais. Como se pode observar nas tabelas anteriores, particularmente nas tabelas 1 e 2, os valores mínimos e máximos e o desvio padrão mostram que os resultados não são homogéneos, mas apresentam grande variação. Justifica-se, por conseguinte, um olhar mais específico sobre os resultados, a fim de encontrar padrões ou grupos de participantes com perfis diferenciados de desempenho.

A observação dos resultados, tendo como base o rácio de incorreções por palavras, permitiu encontrar os seguintes perfis ou subgrupos no conjunto dos participantes: i) valor baixo em todos os momentos, sem evidenciar progressão significativa (P1); ii) progressão decrescente de incorreções (P2); progressão irregular de incorreções, quanto à sua diminuição e aumento (P3); aumento do valor de incorreções entre os momentos (P4);

valor alto de incorreções em todos os momentos, sem evidenciar progressão significativa (P5). Na Tabela 4, é apresentada a distribuição dos participantes por estes perfis.

Tabela 4 – Distribuição dos participantes pelos perfis de progressão quanto ao valor das incorreções

Perfis	P1 (baixo)	P2 (decrecente)	P3 (irregular)	P4 (crescente)	P5 (alto)
N.º de estudantes	5	7	13	4	1

Como se pode observar, o padrão mais frequente é o da progressão irregular (P3), que integra quase metade dos participantes. Em relação a este grupo, a progressão irregular do desempenho dos diversos participantes é acompanhada pela inexistência de diferenças significativas entre os momentos ($F_{(2,24)}=2,137$, $p=0,140$, $\eta^2_p=0,151$), apesar de o valor do tamanho do efeito poder ser considerado elevado. As médias dos rácios de incorreções por palavras são de 0,188, 0,188 e de 0,191, respetivamente para os momentos M1, M2 e M3, ou seja, embora não seja globalmente significativa, a tendência de progressão é ligeiramente crescente.

O número mais reduzido de participantes é apresentado pelo perfil P5, com apenas um elemento. No caso deste estudante, o número de incorreções é de 53, 50 e 53, para os M1, M2 e M3, respetivamente, e os rácios correspondentes são de 0,321, 0,265 e 0,327.

O perfil P1 (valor de incorreções baixo) inclui cinco elementos. As médias dos rácios de incorreções apresentam valores próximos nos três momentos (0,088, 0,088 e 0,086, respetivamente para M1, M2 e M3). Calculando a análise de variância, apesar do número reduzido de elementos, as diferenças não são, obviamente, significativas ($F_{(2,8)}=0,015$, $p=0,985$, $\eta^2_p=0,004$).

No perfil do valor de incorreções decrescente (P2), foram incluídos sete estudantes. Os rácios correspondentes aos progressivos momentos são de 0,193, 0,170 e 0,126, respetivamente para M1, M2 e M3. Com a ressalva de o número de elementos ser reduzido, as diferenças entre eles são significativas ($F_{(2,12)}=19,503$, $p<0,001$, $\eta^2_p=0,765$). O tamanho do efeito é muito elevado (76,5% da variância explicada).

O perfil P4, no qual surgem integrados quatro estudantes, contrasta com o anterior pelo facto de a progressão do valor de incorreções entre os momentos ser crescente (os valores médios dos rácios são de 0,120, 0,163 e 0,200, respetivamente para M1, M2 e M3). As diferenças são consideradas significativas ($F_{(2,6)}=14,5039$, $p=0,005$, $\eta^2_p=0,829$) e o tamanho do efeito é muito elevado. Contudo, a aplicação do teste de comparações múltiplas de Bonferroni não faz emergir contrastes significativos entre os pares de momentos, o que pode dever-se ao tamanho muito reduzido da amostra. O teste de

Bonferroni é conservador, adotando correções para evitar a consideração errônea de diferenças como significativas. O valor global do efeito significativo apresentado pelo teste ANOVA justifica a aplicação do teste LSD (menor diferença significativa), um teste menos exigente, que não considera essas correções. O teste LSD considera os contrastes entre todos os pares de momentos como significativos.

Em suma, a particularização dos resultados segundo os padrões que apresentam quanto à progressão do valor de incorreções mostra um panorama complexo em que se encontram perfis diferenciados. Nesse quadro, o perfil de progressão regular decrescente do valor de incorreções entre momentos é bastante minoritário e coocorre com o perfil contrário e com perfis de progressão irregular.

Além dos valores relativos às incorreções tomados globalmente, podemos considerar a distribuição das incorreções pelos diversos domínios, nos diferentes momentos, a fim de verificar se, na progressão de momentos, os perfis apresentam pesos dos domínios diferentes. Na Tabela 5, é apresentada essa distribuição.

Tabela 5 – Perfis e domínios das incorreções								
Perfil	Mom	Gramática		Discurso		Rep. Gráf.		Total
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	
P1 (n=5)	M1	20	29,4	41	60,3	7	10,3	68
	M2	23	34,3	34	50,7	10	14,9	67
	M3	15	22,1	44	64,7	9	13,2	68
P2 (n=7)	M1	80	33,5	121	50,6	38	15,9	239
	M2	67	33,8	102	51,5	29	14,6	198
	M3	60	43,5	65	47,1	13	9,4	138
P3 (n=13)	M1	147	46,1	126	39,5	46	14,4	319
	M2	172	46,1	172	46,1	29	7,8	373
	M3	141	47,8	112	38,0	42	14,2	295
P4 (n=4)	M1	31	42,5	35	47,9	7	9,6	73
	M2	38	35,5	50	46,7	19	17,8	107
	M3	37	32,5	64	56,1	13	11,4	114
P5 (n=1)	M1	24	45,3	26	49,1	3	5,7	53
	M2	27	54,0	19	38,0	4	8,0	50
	M3	18	34,0	33	62,3	2	3,8	53

Os resultados apresentados na Tabela 5 mostram que, de um modo geral, a tendência é para que a distribuição encontrada para os resultados globais esteja presente também em cada perfil e nos três momentos. Assim, o domínio da representação gráfica tem um menor peso nas incorreções, sendo o maior peso detido quase sempre pelo domínio do discurso. Nalguns casos, designadamente em P3, caracterizado pela progressão irregular,

é o domínio gramatical que, em M1 e M3, apresenta maior peso; a irregularidade que caracteriza a progressão de P3 manifesta-se também na distribuição entre os domínios. Também em P5 o domínio gramatical tem maior peso de incorreções em M2 (devendo, no entanto, ter-se em conta que se trata de um perfil com um número de participantes muito limitado, com um único caso). Em relação às progressões entre momentos, merece menção, em relação às incorreções do domínio da representação gráfica da escrita, o caso de P2. A progressão decrescente que caracteriza este perfil tem um contributo relevante que é oriundo da diminuição do número e do peso das incorreções neste domínio. Em relação aos valores absolutos, este perfil de incorreções decrescentes entre os momentos recebe também contributos relevantes da diminuição dos valores absolutos de incorreções dos outros domínios, gramática e discurso. No perfil P4, simétrico de P2, por apresentar uma progressão crescente de incorreções, é o domínio do discurso que torna mais evidente o aumento de incorreções, evidenciada sobretudo quando se contrasta M1 e M3.

Sintetizando, no que se refere ao peso dos diferentes domínios nas incorreções dos perfis, o peso do domínio do discurso é acentuado, embora seja ultrapassado em alguns momentos e perfis pelo peso das incorreções no domínio gramatical. O domínio da representação gráfica da escrita é o que apresenta um peso mais baixo, evidenciando uma progressão decrescente desse peso para alguns participantes (correspondentes ao perfil P2). A complexidade encontrada em termos globais manifesta-se também quando se consideram os domínios das incorreções: a progressão quer crescente quer decrescente não incide apenas num domínio e encontram-se inflexões de sentido, de maior ou menor amplitude, nos diversos domínios em relação com os perfis. A progressão mais regular encontra-se no decréscimo do número e do peso das incorreções da representação gráfica da escrita no perfil P2.

Apresentados os resultados relativos à dimensão linguístico-discursiva das incorreções, na secção seguinte, o foco será dirigido para a dimensão de conteúdo ou ideacional.

4.3. Retoma e reconstrução ideacional e linguístico-discursiva

A elaboração de um novo texto sobre o mesmo tema, num momento diferente, sem que a escrita seja feita sobre a versão anterior, reativa as dimensões de geração de conteúdo e de formulação linguística. Anteriormente, esteve em análise a dimensão linguística com o foco colocado no valor das incorreções em cada momento no percurso

de progressão. Nesta secção, dirigiremos o olhar para a dimensão ideacional, a fim de verificar se as unidades ideacionais (na dimensão de conteúdo), *grosso modo*, se mantêm ou se cada nova tarefa ativa unidades de conteúdo fundamentalmente diferentes.

Na Tabela 6, são apresentados os resultados respeitantes à presença das unidades ideacionais e respetiva retoma, nos diferentes momentos.

Tabela 6 – Unidades ideacionais comuns e únicas			
Unidades ideacionais	Momentos	N.º	%
Comuns a	M1,M2,M3	212	64,0
	M1,M2,	232	70,1
	M1,M3	239	72,2
	M2,M3	237	71,6
	>1M	284	85,8
Únicas em	M1	11	3,3
	M2	15	4,5
	M3	21	6,3
	M1 / M2 / M3	47	14,2
Total		331	

Os resultados apresentados na Tabela 6 evidenciam que é predominante a presença de unidades ideacionais comuns. As unidades ideacionais comuns entre os textos dos três momentos atingem a proporção de 64,0% e esta proporção sobe quando se consideram combinações de dois momentos, alcançando o valor de 85,8% quando se considera qualquer das combinações, ou seja, quando se considera a ocorrência em mais do que um texto. De forma correspondente, as unidades ideacionais que ocorrem apenas num momento são mais reduzidas e apresentam a proporção de 14,2%. Apesar de permanecer com um valor baixo (6,3%), é em M3 que aparece um maior valor de unidades ideacionais únicas.

Este quadro global de predominância de ideias comuns aos três ou, pelo menos, a mais do que um texto, reflete o que se passa nos diversos perfis, conforme apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Unidades ideacionais e perfis

Perfis	Unidades ideacionais	Momentos	N.º	%
P1 (n=5)	Comuns a	M1,M2,M3	37	72,2
		M1,M2	40	74,1
		M1,M3	42	77,8
		M2,M3	40	74,1
		>1M	48	88,9
	Únicas em	M1	1	1,9
		M2	0	—
		M3	5	9,3
		M1 / M2 / M3	6	11,1
		P2 (n=7)	Comuns a	M1,M2,M3
M1,M2	54			75,0
M1,M3	53			73,6
M2,M3	55			76,4
>1M	62			86,1
Únicas em	M1		2	2,8
	M2		5	6,9
	M3		3	4,2
	M1 / M2 / M3		10	13,9
	P3 (n=13)		Comuns a	M1,M2,M3
M1,M2		110		71,4
M1,M3		113		73,4
M2,M3		105		68,2
>1M		134		87,0
Únicas em		M1	5	3,2
		M2	7	4,5
		M3	8	5,2
		M1 / M2 / M3	20	13,0
		P4 (n=4)	Comuns a	M1,M2,M3
M1,M2	22			56,4
M1,M3	24			61,5
M2,M3	28			71,8
>1M	30			76,9
Únicas em	M1		2	5,1
	M2		3	7,7
	M3		4	10,3
	M1 / M2 / M3		9	23,1
	P5 (n=1)		Comuns a	M1,M2,M3
M1,M2		6		50,0
M1,M3		7		58,3
M2,M3		9		75,0
>1M		10		83,3
Únicas em		M1	1	8,3
		M2	0	—
		M3	1	8,3
		M1 / M2 / M3	2	16,7
		Total		

Em qualquer dos perfis é dominante a presença de unidades ideacionais comuns nos textos produzidos nos três momentos e uma proporção muito elevada está presente em todos os textos. No conjunto dos textos, apenas o caso de um estudante, integrado em P3, apresenta um valor reduzido quanto ao número de unidades ideacionais comuns aos

três textos (8,3%, correspondente a uma unidade ideacional, que é o único valor inferior a 50%); mesmo neste caso, a proporção sobe para 75% quando se considera a presença em dois textos.

O facto de as unidades ideacionais serem predominantemente comuns no tratamento do tópico faz emergir as questões relativas i) à relação entre as unidades ideacionais (no nível em que são estabelecidas como comuns) e a sua concretização em cada texto; ii) à relação entre as unidades ideacionais e a formulação linguística que as constrói em cada momento. Fundamentalmente, está em causa se a retoma ideacional corresponde a uma repetição ou reprodução estrita quer do conteúdo, quer da formulação linguística.

Para a resposta a estas questões, contribui a análise comparativa entre as concretizações que determinada unidade ideacional comum recebe nos três textos. Por exemplo, na Tabela 8, é apresentada a concretização da unidade ideacional respeitante aos inconvenientes das tecnologias e que é referida como “Desvantagens/Impactos Negativos: Olhos”, na análise dos textos da estudante E27, integrada em P3. Apresentamos este exemplo por corresponder a um nível elevado de especificação, o que permitiria, em princípio, a uma retoma estrita do conteúdo e da formulação linguística (algo que poderia ser parafraseado como “as tecnologias (telemóvel e computador) prejudicam a visão/os olhos”).

Tabela 8 – Concretização de uma unidade ideacional nos três textos/momentos

Unidade: “Desvantagens/Impactos Negativos (Olhos)”		
Momento/Texto 1	Momento/Texto 2	Momento/Texto 3
(porque as pessoas agora usa o telemóvel sempre) influencia nossos olhos e vida. Dante era mais feliz.	(...) porque computador e telemóvel é mau para os olhos das crianças.	(...) mas é não pode ver sempre, tem de descansar para os olhos.

O exemplo apresentado mostra que a concretização da unidade ideacional é diversa em cada um dos textos, apresentando significados particulares e formulações linguístico-discursivas diferentes. Em comum, ocorre a associação ao significado de valor negativo, enquanto desvantagem ou prejuízo das tecnologias em causa, e a incidência no elemento “olhos”. A partir dessa base ideacional, cada texto apresenta tratamentos específicos. No Texto 1, a unidade ideacional surge enunciada de forma elementar pela referência aos “olhos” no conjunto alargado respeitante à “vida” apreciada como menos feliz, em contraste com o passado. Nesse enquadramento, o termo genérico “influencia” adquire um valor negativo. No Texto 2, o prejuízo é explicitamente expresso por meio do adjetivo

“mau” sendo atribuído, de forma específica, às crianças. No Texto 3, a expressão da unidade ideacional recorre à modalidade (“não pode”, “tem de”) para veicular o valor negativo de prejuízo trazido para os olhos pela utilização do computador e do telemóvel.

No plano linguístico-discursivo, em função das especificidades ideacionais em cada texto, não há uma transposição alargada e linear das formulações de um texto para o seguinte (com eventual correção trazida pelo *feedback* corretivo). Como consequência, os desafios da expressão (e as incorreções) são diferentes nos três textos.

5. Conclusões e implicações

Os resultados apresentados mostram um quadro complexo, quando se considera a interlíngua dos aprendentes de PLE, sob a perspetiva da progressão quanto ao valor das incorreções apresentado em textos que retomam o mesmo tema, em três momentos sucessivos, separados por alguns meses no percurso de aprendizagem. Efetivamente, em termos globais, a expectativa subjacente à primeira questão, de redução linear e progressiva de momento para momento do número de incorreções, não é confirmada estatisticamente. Apesar de a linearidade da redução não estar presente, de forma estatisticamente significativa, existe uma tendência decrescente que se manifesta pelo facto de o terceiro momento apresentar um valor de incorreções mais baixo e de o rácio de incorreções por relação com a extensão textual ser também mais baixo no terceiro momento. No entanto, a própria extensão textual constitui um fator de complexidade, pois, em vez de uma progressão crescente, que se poderia associar ao desenvolvimento da proficiência e à ativação anterior da geração de conteúdos sobre o tema, apresenta uma progressão decrescente.

Os domínios em que se situam as incorreções apresentam nos três momentos uma distribuição similar: sobressaem os domínios do discurso (escolhas lexicais e construção da coesão textual superior à frase) e da gramática (morfologia e sintaxe frásica); com valores absolutos e proporcionais bastante inferiores, surge o domínio relativo à representação gráfica na escrita (ortografia, pontuação, caligrafia). As proporções nos três momentos são bastante aproximadas, registando-se, ainda assim, uma ligeira redução da proporção das incorreções do domínio da representação gráfica entre o primeiro e os momentos seguintes. Os domínios do discurso e da gramática permanecem nos três momentos como os grandes desafios para aproximar a interlíngua dos aprendentes do sistema da língua e das escolhas discursivas tomadas como alvo.

O facto de os resultados não apresentarem uma redução significativa das incorreções remete para a questão se esse é um perfil que deva ser atribuído à generalidade dos participantes ou se os resultados apontam para a existência de subgrupos correspondentes a perfis diferenciados. A consideração do percurso de resultados de cada participante faz emergir diferentes perfis e reforça a complexidade da progressão. Assim, um subgrupo já apresenta valores reduzidos de incorreções no primeiro momento e mantém esse desempenho nos momentos seguintes (P1); outro perfil de desempenho (P2) integra estudantes que apresentam a progressão que constituía a expectativa de partida, ou seja, a progressão decrescente de momento para momento; um perfil de progressão irregular (P3) recebe o maior número de casos, apresentando inflexões quanto a diminuição ou aumento do valor das incorreções; o aumento das incorreções entre os momentos também corresponde a um perfil (P4) que se manifesta nos resultados; finalmente, ainda que com um único caso, também está presente um perfil (P5) que apresenta um valor elevado de incorreções que se mantém alto em todos os momentos, sem variação decrescente (ou crescente) assinalável. Este quadro complexo e diversificado deverá ser tido em conta na concretização da ação didática.

O relevo de dificuldades, manifestado pelas incorreções, já encontrado de um modo global, está presente nos diferentes perfis: os domínios do discurso e da gramática apresentam um maior número e peso relativo de incorreções, em todos os momentos. O perfil de progressão decrescente quanto às incorreções (P2) resulta da diminuição dos valores absolutos em todos os domínios, com incidência também na proporção do domínio da representação gráfica da escrita.

A ausência de progressão decrescente generalizada levanta a questão do reprocessamento que, após a escrita do primeiro texto, é feito nas tarefas seguintes de escrita de um texto sobre o mesmo tema. Em resposta à quarta questão de investigação, pode concluir-se que o modelo de repetição ideacional e linguístico-discursiva não encontra expressão nos resultados. Estes apontam para um modelo de reconstrução. Neste modelo, observa-se, de forma ampla, a retoma ideacional, mas esta situa-se num nível que implica novas concretizações, ou seja, não corresponde à repetição estrita dos conteúdos específicos e das unidades linguísticas que foram concretizados, no texto anterior. Por conseguinte, a geração do conteúdo retoma elementos já anteriormente ativados, mas a especificação e formulação desses elementos não repetem exatamente o que foi expresso anteriormente, havendo lugar à sua reconstrução ideacional e linguística.

As implicações trazidas pelo modelo de reconstrução ideacional e linguístico-discursiva manifestam-se no processamento da construção textual e na dimensão de ensino-aprendizagem. Desde logo, a reconstrução passa por um novo processo de escrita, aberto ao que foram as escolhas anteriores e a novos elementos. Mesmo em relação aos elementos que já foram concretizados em textos anteriores, a sua integração no novo texto não corresponde a uma repetição de unidades ideacionais predeterminadas, mas a uma especificação e reconfiguração segundo novo processo de escolhas de subelementos e de unidades e propriedades linguístico-discursivas.

A capacitação dos aprendentes para corresponder a esse processo de (re)construção do novo texto pode ser desenvolvida em dois níveis e por uma abordagem que pode ser tornada presente em qualquer desses níveis. O primeiro nível corresponde ao desenvolvimento da competência de escrita, de um modo geral, por entre a diversidade de estratégias e tarefas postas em prática no processo de ensino-aprendizagem, no domínio da escrita em si e na sua relação com o conhecimento gramatical (Myhill, 2018) e com a leitura (Rose & Martin, 2012). É esperado que esse desenvolvimento da competência de escrita se reflita na aproximação da interlíngua do aprendente ao sistema da língua-alvo e às escolhas discursivas que caracterizam a sua utilização em contexto.

O segundo nível situa-se dentro do nível geral e corresponde a um trabalho focado, tendo por base as incorreções manifestadas pelos aprendentes. Enquanto no nível anterior o fulcro reside na atividade de escrita e tarefas que lhe podem ser associadas, neste nível, o fulcro ou ponto de partida é constituído pelas próprias incorreções que emergem nessa atividade. A referência que foi feita à diversidade de estratégias e tarefas pode incluir o trabalho neste nível.

A existência de incorreções nos produtos textuais dos aprendentes coloca o desafio da sua superação no desenvolvimento da interlíngua. Para essa superação, podem contribuir diferentes tipos de *feedback* corretivo, quer direto, quer indireto (Ellis, 2009). Não está em causa, no âmbito deste artigo, a questão da maior ou menor eficácia de cada tipo de *feedback* para a superação das incorreções e interiorização do sistema linguístico. Como se observou pelos resultados relativos à progressão do valor das incorreções nos três momentos, o percurso de superação não é linear e existem diferentes perfis de progressão. Admite-se que diferentes estratégias e tipos de *feedback* possam alcançar graus diferenciados de sucesso considerando os diversos perfis.

Os resultados relativos à retoma ideacional mostraram que a escrita de um novo texto, ainda que sobre o mesmo tema, implica um reprocessamento no nível específico

dos conteúdos que concretizam as unidades ideacionais retomadas e da formulação linguístico-discursiva apresentada no texto. A ativação do reprocessamento linguístico-ideacional encontrada neste estudo não decorre apenas do tempo decorrido, que correspondeu a dois ou três meses, entre os momentos de produção dos textos. Num estudo similar, em que o tempo entre a escrita de dois textos correspondeu a apenas alguns dias (Barbeiro 2023b), os resultados são semelhantes: as passagens que integram incorreções assinaladas no primeiro texto apresentam, em elevada proporção (84%), formulações linguístico-ideacionais diferentes no segundo texto. Por conseguinte, o que está em causa, no processo de aprendizagem, no que se refere à (re)construção do significado no novo texto, não é o registo na memória de unidades ideacionais e respetiva formulação correta predeterminadas, mas o aumento da competência linguística e discursiva que permitam que o reprocessamento se faça de acordo com o sistema da língua-alvo e das escolhas discursivas relativas ao seu uso contextualizado. O objetivo do trabalho sobre as incorreções passa, portanto, pela transformação da interlíngua, para se manifestar em novos textos (sobre o mesmo ou outro tema).

Uma conclusão do estudo indica que a retoma das unidades ideacionais se efetua num nível que não coincide com a sua especificação quanto ao conteúdo particular e formulação linguístico-discursiva. Deste modo, quando se consideram diversas concretizações do texto, em muitas passagens, estamos perante diversas reescritas. Uma abordagem ou perspetiva assente na reescrita pode ser adotada, como se defende em Barbeiro (2025), enquanto estratégia didática para o desenvolvimento da interlíngua, por meio do alargamento de recursos. A estratégia de reescrita pode ser combinada com outras atividades, sendo um eixo ativado no trabalho individual ou colaborativo, mesmo quando já se encontraram outras possibilidades (Barbeiro & Barbeiro, 2024). A procura ativa de reescritas pode também ser combinada com o trabalho sobre as incorreções, fazendo emergir diversas opções corretivas e reformulativas.

Em suma, o estudo realizado sobre as incorreções presentes em textos escritos sobre um mesmo tema, em momentos diferentes, permite concluir que cada novo texto, ainda que retome unidades ideacionais para a geração e seleção de conteúdo, reativa os desafios relativos à sua concretização particular e à sua formulação linguístico-discursiva. Para os estudantes chineses de PLE, os desafios maiores surgem nos domínios da gramática e do discurso. A distância linguística entre o chinês e o português podem explicar o relevo assumido pelo domínio gramatical. A proeminência ainda maior do domínio do discurso decorre de o desafio da aprendizagem da língua não se resumir à aprendizagem da

correção gramatical, mas abranger as escolhas associadas ao seu uso. A conformidade destas escolhas com as da comunidade da língua-alvo é um processo que exige um grau elevado de utilização da língua em contexto, que complemente a aprendizagem do sistema. No caso dos participantes no estudo, esse uso contextual era ainda limitado.

Embora tenha permitido responder às questões de investigação formuladas, o presente estudo apresenta limitações que devem ser tidas em conta e que apontam para o aprofundamento da investigação. Como limitação relevante surge o facto de a amostra de participantes ser reduzida, o que ressalta quando se consideram separadamente cada um dos perfis encontrados. Justifica-se aprofundar a investigação específica em relação a cada um dos perfis, aumentando a respetiva amostra de participantes e procurando a relação com o conhecimento linguístico e metalinguístico que possuem e com o *feedback* fornecido. Por outro lado, justifica-se a realização de uma descrição mais pormenorizada das incorreções, colocando-a também em relação com o conhecimento metalinguístico (incluindo a vertente metadiscursiva) dos aprendentes, em geral, e organizados por perfis, para identificar as dificuldades mais resistentes ao desenvolvimento da interlíngua em português.

Referências

BARBEIRO, Luís F. & Célia BARBEIRO (2024) «As escolhas na reescrita conjunta: Orientação e apreciação pelo professor das propostas dos alunos». Em *Discurso académico: Complexidade teórica e diversidade didática*, org. por C. MARQUES, Matilde GONÇALVES e Noémia JORGE, pp. 214-235. Coimbra: Grácio Editor.

BARBEIRO, Luís F. (2021a) «Reescrita focada: Superação de incorreções por aprendentes chineses de PLE a partir de correção indireta». *Rotas a Oriente: Revista de Estudos Sino-Portugueses*, 1(1): 229-248. Disponível em <https://doi.org/10.34624/ro.v0i1.26214>.

BARBEIRO, Luís F. (2021b) «Estratégia de reescrita focada: Da correção à transformação do conhecimento na aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE)». Em *Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University*, coord. por J. A. Castellanos-Pazos, J. Neto, A. P. Huback, pp. 109-125. Columbia University. Disponível em <https://www.lrc.columbia.edu/portuguese/>

BARBEIRO, Luís F. (2023a) «Reescrita: O potencial dos textos catalisadores». *Rotas a Oriente: Revista de Estudos Sino-Portugueses*, 3: 181-197. <https://doi.org/10.34624/ro.v0i3.31912>

BARBEIRO, Luís F. (2023b) «O desafio da correção: grau de consecução ao escrever novamente o texto». Em *LUSOCONF2022 - IV Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas*, coord. por Carla Araújo, Cecília Falcão,

Paula Fernandes, Ana Monte, Alexandra Rodrigues, João Sousa e Carlos Teixeira, pp. 71-80. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

BARBEIRO, Luís F. (2025) «Reescrita focada: Alargamento de recursos por dentro do texto». Em *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação: Livro de atas*, vol. XIV Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

CHEN, Yun (2022) *O Português como 3.ª língua: A interferência do inglês na aprendizagem de PLE na China*. Universidade de Lisboa, Dissertação de Mestrado.

CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.

COUNCIL OF EUROPE (2018) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment—Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. Disponível em www.coe.int/lang.

DANQI, Cui (2017) *O uso do artigo por aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

ELLIS, Rod (2009) «A typology of written corrective feedback types». *ELT Journal*, 63(2) 97-107.

GRANGER, Sylviane (2008) «Learner corpora». Em *Corpus linguistics: An international handbook*, ed. por A. Lüdeling e M. Kytö, vol. 1, pp. 259-275. Berlin & New York: Walter de Gruyter.

GUAN, Qi (2019) *Aquisição do português por alunos chineses: Erros e dificuldades na expressão escrita*. Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

JIA, Shuyun (2024) *A aquisição dos verbos auxiliares por aprendentes chineses de português língua estrangeira*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

LU, Qiuhua (2023) «Análise de erros nas tarefas escritas por parte dos aprendentes chineses de PLE do nível intermédio: O caso do Instituto Superior de Negócios do Sul da China.» *Revista Metalinguagens*, 10(1): 107-141.

MARTIN, James R. & David ROSE (2007) *Working with discourse*. London: Continuum.

MYHILL, Debra (2018) «Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

PEREIRA, Luísa Á. & Inês CARDOSO (2013) «A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores». Em *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA.

ROSE, David & James R. MARTIN (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

SELINKER, L. (1972) «Interlanguage». *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10: 209-241.

SIMIAO, Zhu (2021) *Fenómenos comuns de interferência linguística na aprendizagem de português escrito por alunos chineses*. Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Mestrado.

SUN, Ruirui (2022) «Análise dos principais erros de alunos chineses no uso do conjuntivo em português». *Rotas a Oriente: Revista de Estudos Sino-Portugueses*, 2: 227-250. <https://doi.org/10.34624/ro.v0i2.27832>

WANG, Lin (2023) *Ensino de português língua estrangeira a estudantes chineses: Aprendizagem das estruturas de múltipla negação*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

YU, Jing (2025) *Inadequações pragmáticas no uso do português por aprendentes chineses de PLE: o caso dos pedidos e das ordens*. Universidade de Lisboa, Tese de Doutoramento.

ZHANG, Diana F. (2019) «Reescrita como oportunidades de aprendizagem da produção textual em português por alunos chineses». *Travessias Interativas* 19(9): 300–320.

ZHANG, Jing & Mu YOU (2023) «Corpus de aprendizes de português da Universidade de Macau e ensino de português L2». *Texto Livre*, 17: e47754. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.47754>

ZHANG, Jing (2015) *Aquisição dos artigos em português por aprendentes chineses*. Universidade de Macau, Tese de Doutoramento.

ZHANG, Ruolin (2020) *As influências do inglês na aprendizagem do português por estudantes chineses*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

ZHANG, Yunfeng (2018) *Aquisição de se anafórico por aprendentes chineses de português L2*. Universidade de Coimbra, Tese de Doutoramento.

ZHIYUAN, Liang (2024) *O emprego do modo conjuntivo na aprendizagem do português por falantes nativos de chinês*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

ZHOU, Chao, Maria J. FREITAS & Adelina CASTELO (2021) «On the acquisition of European Portuguese liquid consonants by L1-Mandarin learners». Em *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends*, ed. por Jorge PINTO e Nélia ALEXANDRE, pp. 25-45. Berlin: Language Science Press.

Em busca do tempo: desafios na interpretação de alguns tempos verbais do português por estudantes com L1 cantonês¹

Fátima SILVA

Faculdade de Letras e Centro de Linguística da Universidade do Porto

mhenri@letras.up.pt

Fátima OLIVEIRA

Faculdade de Letras e Centro de Linguística da Universidade do Porto

moliv@letras.up.pt

Resumo

O artigo analisa produções escritas de aprendentes com L1 cantonês para identificar dificuldades recorrentes no uso do pretérito perfeito simples (PPS) e do pretérito imperfeito (PI) em português europeu (PE). Seguidamente, examina o tratamento desses tempos verbais em três livros de exercícios gramaticais utilizados no ensino de português língua estrangeira (PLE), mostrando que as explicações apresentadas tendem a ser excessivamente simplificadas e podem contribuir para a manutenção de desvios nas produções dos estudantes. Argumenta-se que tal abordagem carece de maior rigor descritivo e didático, defendendo-se a necessidade de materiais que explicitem de forma consistente e progressiva a distinção entre eventos e estados, integrem aspetos semântico-aspectuais e contemplem a complexidade das combinações temporais do português. Propõe-se, assim, um alinhamento mais eficaz entre o ensino e as especificidades do sistema verbal dos aprendentes com L1 cantonês, de modo a apoiar uma aquisição mais sólida e informada do contraste entre PPS e PI.

Palavras-chave: tempos verbais, português língua estrangeira, cantonês, materiais didáticos.

Abstract

The article analyses written productions by Cantonese-speaking learners to identify recurrent difficulties in the use of the *pretérito perfeito simples* (PPS) and the *pretérito imperfeito* (PI) in European Portuguese. It then examines how these verb tenses are treated in three grammar exercise books used in the teaching of Portuguese as a Foreign Language, showing that the explanations provided tend to be overly simplified and may contribute to the persistence of deviations in students' productions. The article argues that such an approach lacks sufficient descriptive and pedagogical rigor, highlighting the need for materials that consistently and progressively make explicit the distinction between events and states, integrate semantic-aspectual features, and address the complexity of temporal combinations in Portuguese. It thus proposes a more effective alignment between teaching

¹ Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, sob o projeto CLUP DOI: 10.54499/UIDB/00022/2020.

practices and the specificities of the verbal system of learners whose L1 is Cantonese, to support a more solid and informed acquisition of the PPS/PI contrast.

Keywords: *verb tenses, Portuguese as a foreign language, Cantonese, teaching materials.*

Introdução

A distinção entre pretérito perfeito simples (PPS) e pretérito imperfeito (PI) é uma área crítica para estudantes de português com L1 cantonês (Gonçalves 2011; Martins 2011; Oliveira & Silva 2019; e.o.), sobretudo em frases complexas e sequências textuais (Oliveira & Silva 2019; Yang et al. 2020; e.o.), sendo uma das causas principais destas dificuldades o facto de o português e o cantonês apresentarem diferenças consideráveis na marcação do Tempo e do Aspeto (Oliveira, 2003, 2013; Sybesma 2004; Oliveira & Silva 2019; Yang 2020; Yang et al. 2020), motivando estratégias de transferência da L1 para a L2, mesmo em estádios interlinguísticos mais avançados.

O desenvolvimento interlinguístico tem sido descrito como um processo em que o aprendente constrói um sistema próprio, distinto tanto da L1 como da L2, mas regido por regras e regularidades. Selinker (1972) designa esse sistema por interlíngua e caracteriza-o como uma gramática autónoma que emerge na produção espontânea em L2, moldada por processos como a transferência da L1, a sobregeneralização de regras da L2, os efeitos do treino e o recurso a estratégias de comunicação e de aprendizagem. A interlíngua é dinâmica, mas pode estabilizar em certos pontos, o que levou o autor a formular a hipótese da fossilização, ou seja, a permanência de formas não alvo apesar da exposição prolongada e da instrução formal. Por sua vez, Corder (1967, 1981) propõe o conceito de *built-in syllabus*, postulando que a aquisição segue uma sequência natural, interna ao aprendente, refletindo regularidades próprias do desenvolvimento interlinguístico (cf. Martins et al. 2022).

A instrução e os materiais didáticos podem atuar como fatores que facilitam ou orientam este processo, mas o seu efeito não é consensual. A produção de materiais didáticos deve ser orientada por princípios de aquisição de L2, por uma transposição didática que selecione e reformule descrições linguísticas em função das necessidades dos aprendentes e por regras de apresentação e prática que apoiem a formulação e a revisão de hipóteses sobre a língua, mesmo quando o público-alvo é heterogéneo (Lyster 2007; Ellis 2016). Neste contexto, a análise de dados de produção e a consideração explícita do

desenvolvimento interlinguístico tornam-se centrais para um desenho instrucional que dialogue com o percurso interno de aquisição.

O presente estudo visa analisar as dificuldades de aprendentes de português língua estrangeira (PLE) com L1 cantonês na distinção entre PPS e PI em português europeu, relacionando-as com diferenças tipológicas entre as línguas e com a apresentação destes tempos em materiais didáticos, e discutir implicações para a conceção de gramáticas pedagógicas e recursos instrucionais mais informados linguisticamente.

A estrutura deste artigo é a seguinte. Após a apresentação do enquadramento do estudo, seguem-se observações sobre o PPS e o PI em PE e breves considerações sobre o cantonês, seguidas da apresentação de desvios recorrentes em produções escritas de aprendentes de PLE com L1 cantonês. Procede-se depois a uma análise crítica das explicações linguísticas e exercícios sobre estes dois tempos em alguns materiais didáticos, sendo, para concluir, apresentadas as considerações finais.

Algumas observações sobre o PPS e PI em PE

Em línguas como o PE, alguns tempos verbais veiculam informações temporais e também aspetuais. Com efeito, os tempos verbais estabelecem a localização temporal em relação a um tempo de referência, que pode ser o tempo da enunciação ou outro tempo, dependendo do tempo verbal e também das estruturas consideradas ou do contexto.

Do ponto de vista aspetual, há tempos verbais que podem influenciar a duração da predicação, podem dar a informação de situação terminada ou ainda proceder a operações aspetuais alterando a base aspetual de natureza lexical do verbo ou do predicado (cf. Oliveira 2003; Oliveira 2013; Cunha 2013; e.o.)

O PPS e o PI veiculam informação de tempo, em geral, passado. No entanto, o PI, em muitos casos, pode também ser um operador aspetual.

Vejamos de forma sucinta o que caracteriza cada um destes tempos verbais em PE.

O PPS localiza temporalmente as situações no passado, tipicamente em relação ao tempo da enunciação. Aspetualmente, dá a informação de uma situação terminada, seja qual for a classe aspetual de base, quer seja evento, quer seja estado², podendo ocorrer com todas as classes aspetuais em frases simples e não opera qualquer alteração aspetual relativamente à classe básica. Os exemplos de (1)-(5) ilustram predicados de diferentes classes aspetuais que, combinados com PPS, mantêm essas classes, a saber, por ordem

² Usa-se aqui a classificação aspetual proposta por Moens (1987) e aplicada ao Português em Oliveira (2003) e Cunha (2013), e.o.

dos exemplos: culminação, processo culminado, processo, ponto e estados, sendo os primeiros quatro eventos.

- (1) O Rui caiu.
- (2) O Rui comeu uma maçã.
- (3) O Rui nadou.
- (4) O Rui espirrou.
- (5) O Rui esteve doente / foi simpático.

Por seu turno, o PI localiza as situações no passado, em geral, mas raramente em relação ao tempo da enunciação, pois seleciona como ponto (tempo) de referência outro tempo, explícito ou implícito, sendo tipicamente um tempo anafórico (dependente de outro tempo).

Do ponto de vista aspetual, o PI confere duração propiciando condições para alterar aspetualmente a classe básica, em particular com eventos, transformando-os em estados. Assim, tipicamente, quando o PI se combina com eventos, funciona como operador aspetual transformando-os em estados, mas, ao combinar-se com estados, não produz alterações aspetuais. Dado ser um tempo em geral anafórico, necessita de um outro tempo de referência que está em geral explícito no contexto, mas pode também estar implícito. No entanto, quando o PI se combina com predicados de indivíduo ou estados estáveis, pode ocorrer em frases simples., como é o caso de (6), por contraste com (11), que, embora sendo um estado, não pode ocorrer em frases simples tal como os eventos nos exemplos (7)-(10), a não ser que sejam convertidos em estados habituais.

- (6) A Rita era simpática / era de Lisboa. (estado)
- (7) A Rita nadava na piscina de Leça. (estado habitual a partir do evento ‘nadar’)
- (8) A Rita comia uma maçã #(todos os dias).(estado habitual a partir do evento ‘comer uma maçã’)
- (9) A Rita saía #(ao fim de semana). (estado habitual a partir do evento ‘sair’)
- (10) A Rita espirrava #(todas as manhãs). (estado habitual a partir do evento ‘espirrar’)
- (11) # A Rita estava doente. vs ✓ A Rita estava doente quando lhe telefonei.

PI e PPS em frases complexas apresentam aspetos relevantes, uma vez que as relações estabelecidas dependem também do tipo de frase complexa. Por exemplo, numa

frase temporal, a relação temporal que se estabelece é diferente da de uma frase completiva, uma vez que no primeiro caso é a frase temporal que é o ponto de referência da frase principal e no segundo caso, é a frase principal que serve de ponto de referência para a completiva. Quanto aos tempos em análise podem combinar-se entre si, mas com algumas particularidades.

Veja-se em primeiro lugar, o caso de frases temporais com ‘quando’. A combinação PI + PPS com eventos apresenta uma relação de inclusão do evento no PPS no intervalo estabelecido pelo PI, como se pode ver em (14)-(18). No entanto, quando a combinação envolve estados, as frases são pouco aceitáveis, como em (12)-(13).

(12) # A Rita era simpática quando esteve bem disposta.

(13) #A Rita era de Lisboa quando esteve bem disposta.

(14) A Rita nadava quando o Rui a chamou.

(15) A Rita comia uma maçã quando o Rui lhe roubou.

(16) A Rita saía quando o Rui a chamou.

(17) A Rita estava doente quando o Rui a visitou.

(18) A Rita espirrava quando o Rui lhe deu um encontro.

Quando a combinação dos tempos verbais envolve o PI em ambas as orações, nos casos aceitáveis há uma alteração aspetual promovendo a mudança para um estado habitual ou, pelo menos, a repetição de situações. Como se pode ver, os casos de mais difícil aceitação são aqueles em que ocorrem estados, em particular, (13’) e (17’).

(12’) A Rita era simpática quando estava bem disposta. (+ do que uma vez)

(13’) #A Rita era de Lisboa quando estava bem disposta. (+ do que uma vez)

(14’) A Rita nadava quando ia à praia. (habitualidade)

(15’) A Rita comia uma maçã quando precisava de vitaminas (habitualidade)

(16’) A Rita saía quando o Rui a convidava. (+ do que uma vez)

(17’) ?A Rita estava doente quando o Rui a visitava.

(18’) A Rita espirrava quando o Rui ligava o ar condicionado. (habitualidade)

Por seu turno, as mesmas combinações de tempos verbais em frases completivas apresentam um padrão semelhante no sentido de promover uma leitura de habitualidade para os eventos no PI, embora, em alguns casos seja necessário recorrer a adjuntos para que as frases sejam aceitáveis, como em (22), (23) e (25).

- (19) A Rita disse que o Rui era simpático.
- (20) A Rita disse que o Rui era de Lisboa.
- (21) A Rita disse que o Rui nadava (leitura habitual de PI).
- (22) ?A Rita disse que o Rui comia uma maçã (✓ ao almoço).
- (23) ?A Rita disse que o Rui saía (✓ à noite).
- (24) A Rita disse que o Rui estava doente.
- (25) ?A Rita disse que o Rui espirrava (✓ de manhã).

Por último, em completivas finitas, como é o caso das que estamos a considerar, a combinação PPS+PPS é comum. Nos exemplos seguintes, a única frase que apresenta problemas é (20'), mas porque 'ser de Lisboa' é um predicado de indivíduo especial, não podendo ocorrer no PPS, em geral.³

- (19') A Rita disse que o Rui foi simpático.
- (20') #A Rita disse que o Rui foi de Lisboa.
- (21') A Rita disse que o Rui nadou.
- (22') A Rita disse que o Rui comeu uma maçã.
- (23') A Rita disse que o Rui saiu.
- (24') A Rita disse que o Rui esteve doente.
- (25') A Rita disse que o Rui espirrou.

Apesar de a caracterização destes tempos verbais em PE ser muito breve, ressalta desde já que distinções aspetuais são fundamentais não só do ponto de vista lexical considerando sobretudo a distinção entre eventos e estados, como também pela possibilidade de o PI poder ser um operador aspetual e o PPS não poder ser.

Breves observações sobre o cantonês

Considera-se em geral que as línguas siníticas não têm marcação de tempo verbal, sendo esta feita através de adverbiais temporais ou determinada pelo contexto. (cf. Matthews & Yip 1994; Sybesma 2004; Tang & Cheng 2014; e.o.). Veja-se as diferentes variantes de (26), com adverbiais temporais ou (26c) que veicula situação atual por ser

³ Ver Oliveira (2004) sobre estes predicados e a combinação com PI ou PPS.

um estado e por, na ausência de qualquer adverbial temporal ou alguma informação do contexto, a interpretação tender a ser a de Presente.

- (26) a. ngo⁵ (kam4-jat⁶) maai⁵. jat1-bun². syu1. ge3-si4-hau⁶, (Sybesma, 2004:169)
1^a ontem comprar um-CL livro enquanto
'quando eu estava a comprar um livro...' (passado, sem marcas associadas ao verbo - evento)
- b. keoi⁵ ji⁵-cin⁴ hai² Rotterdam zyu⁶ (situação passada, adverbial temporal - estado)
3^a antes em Roterdão viver
'ele/a costumava viver em Roterdão'
- c. keoi⁵ hai² Rotterdam zyu⁶ (situação atual)
3^a em Roterdão viver
'ele/ela vive em Roterdão'

No entanto, a marcação aspetual em cantonês é bastante rica, apresentando marcadores para aspeto perfetivo, aspeto progressivo, aspeto contínuo, aspeto habitual, aspeto experiencial, entre outros (Chan 2000; Matthews & Yip 1994; e.o.).

Quanto à perfectividade, o cantonês apresenta tipicamente dois marcadores, **zo²** e **gwo¹**, e a imperfetividade é marcada por marcadores como **gan²** e **zyu⁶**. **zo²** apresenta, em geral, a situação como um todo fechado – terminativo enquanto **gwo¹** veicula a ideia de que aconteceu pelo menos 1 vez antes e sugere experiência (Sybesma 2004; Yip & Matthews 2000; Lei & Lee 2017).

Quanto a **gan²**, salienta-se o aspeto progressivo e contínuo (*ongoing*) e pode combinar-se com eventos e com predicados *stage level*, mas não com predicados *individual level*⁴ (Lam 2009). **Zyu⁶** descreve uma atividade ou estado sem mudança (Yip & Matthews 2000).

Estes marcadores não marcam necessariamente tempo. No entanto, há a seguinte tendência: “Perfective aspect is usually associated with the past and imperfective with no-past” (Huang 1988:125; Chan et al. 2004: 388).

Desvios recorrentes em produções escritas de aprendentes de PLE com cantonês L1

Em síntese, o PE recorre à flexão verbal para marcar o tempo, ao passo que o cantonês, uma língua sem tempos verbais gramaticalizados, expressa a localização temporal sobretudo por meio de advérbios ou pelo contexto discursivo. Enquanto o português não codifica formalmente o aspeto através de morfemas específicos, o cantonês

⁴ Predicados *stage-level* podem ser entendidos como predicados temporários enquanto predicados *individual-level* são predicados estáveis. A distinção entre estes predicados deve-se a Carlson (1977). Ver, entre muitos outros, Cunha (2013).

dispõe de múltiplos marcadores aspetuais que distinguem valores como perfeito, progressivo, habitual ou contínuo (cf. Oliveira & Silva 2019).

Estas diferenças tipológicas sustentam análises de desvios no uso do PPS e do PI por estudantes universitários de português com L1 cantonês, realizadas a partir de produções escritas de estudantes dos níveis A2 (Oliveira & Silva 2019) e B2 (Yang 2019; Yang et al. 2019), de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR). Em ambos os estudos, os desvios são tratados como manifestações de interlíngua, fortemente condicionada pelo contraste tipológico entre o sistema temporo-aspetual do cantonês e o do PE, e os resultados revelam dificuldades sistemáticas na distinção entre o Pretérito Perfeito Simples e o Pretérito Imperfeito do PE, tanto no nível A2 como no nível B2, embora, neste último, apresentem maior controlo e maior diversificação de estruturas.

No que se refere aos desvios no nível A2, salienta-se a ocorrência de desvios em frases simples, complexas e sequências de frases ou textos. Os principais desvios resultam do uso do PPS em contextos em que a estrutura alvo esperada é o PI (27)-(29), sobretudo em estados e leituras habituais, e o uso do PI em contextos em que a estrutura alvo seria o PPS (30)-(32), sobretudo com eventos.

(27) A textura do bacalhau **foi** boa. (EXP_7)

(28) Neste prato **houve** batata frita, cenoura, cebola e bacalhau. (EXP_19)

(29) A primeira vez que comi bacalhau é que quando eu **fui** a criana e comia num restaurante em Macau. Portanto, não me lembrei o sabor. (EXP_8)

(30) Enfim, essa viagem **alargava** o meu conhecimento. (FER_1)

(31) O meu opinião que 1ª vez **comia** este prato é muito delicioso, porque eu pensava que este prato é incrível, há muitos ingredientes dentro deste prato por exemplo, cebola, alho, ovos, batatas, bacalhau, etc. (EXP_16)

(32) Nós chegámos a Milão de noite da 1 a.m estava com medo. No dia a seguir **visitávamos** uma catedral muito famosa Duomo de Milano e **fazíamos** compras nessa área. (FER_1)

Verifica-se ainda o uso do Presente do indicativo como estratégia de substituição em contextos em que se esperaria PPS (33) ou PI (34).

(33) Quando era 10 anos, eu **provo** o prato do bacalhau que é o bacalhau a Gomes de Sá. Isto é a primeira vez eu comi bacalhau. Na verdade, penso que não é uma experiência boa porque é muito salgado. (EXP_2)

(34) Quando eu era criança, passava sempre as férias na casa dos meus avós. Antigamente, costumava brincar com os meus primos. Os meus avós tinham

uma fazenda, **há** muitos animais, tal como patos, galinhas, pássaros, gato e cão. (MEM_16)

Oliveira & Silva (2019) consideram que os aprendentes não transferem diretamente os valores aspetuais do cantonês, mas operam com uma distinção mais geral entre perfeito e imperfeito, sem ligação estável aos tempos verbais do português. Além disso, a associação atípica de PPS a estados e de PI a eventos, bem como o uso do Presente em contextos passados, revela uma compreensão ainda instável das classes e operações aspetuais do PE.

No que diz respeito ao B2, de acordo com os resultados obtidos por Yang (2019) e Yang et al. (2019), mantém-se alguma dificuldade na articulação entre PPS e PI, mas os desvios concentram-se sobretudo em contextos mais complexos: frases temporais com quando e frases completivas, onde é necessária a gestão de inclusão temporal, habitualidade e sequencialidade de eventos.

Na produção, continua a verificar-se dificuldade em usar o PI adequadamente (cf. (35)) e em estruturas subordinadas (cf. (36)-(37)).

(35) Na escola secundária, eu **andava** um período muito triste. (I9-B2)

(36) Mesmo que não tivéssemos atividades especiais, ainda gosto muito desta viagem, sobretudo, curti o tempo que ficava com a minha família. Sendo acompanhado por eles, é uma coisa simples mas feliz. Quando estava com eles, tudo **tornou-se** interessante e, portanto, ficava relaxada sem nenhuma preocupação. Foi uma experiência memorável para mim e espero que haja mais oportunidades para viajarmos juntos no futuro. (I15-B2)

(37) Mais além disso, a minha equipa preparávamos bem e ganhámos o primeiro lugar. Esse momento foi fantástico para mim porque nunca **achava** que **podemos** ganhar a competição. (I4-B2)

Globalmente, podemos concluir que, do A2 para o B2, se verifica diminuição global da percentagem de desvios e aumento da variedade de construções em que os estudantes conseguem usar PPS e PI de forma mais próxima do padrão nativo (por exemplo, em leituras habituais, sobreposição temporal com ‘quando’, e certas completivas com relação de subordinação temporal), mas que a sequenciação de tempos e a interpretação fina de relações temporo-aspetuais (incluindo dependência temporal em completivas) continuam a ser zonas críticas na interlíngua destes aprendentes de português.

O levantamento das dificuldades neste tópico ocorre noutros estudos cujo foco consiste também na análise dos usos e desvios dos aprendentes de português com L1

mandarim, ou genericamente, chinês, em relação a estes tempos verbais, realizadas maioritariamente em contexto de experiência em contexto pedagógico-didático (Gonçalves 2011; Li 2019; Pei 2019; Yang 2019; Wu 2019), mas não exclusivamente (Martins 2011), mostrando convergência com as principais questões já identificadas. Wu (2019) associa as principais dificuldades na aprendizagem do PPS e PI à perceção inadequada do aspeto verbal por aprendentes chineses de português europeu, resultante da ausência de morfologia temporal no mandarim e da dependência contextual, o que gera confusões entre valores terminados e durativos. Pei (2019) destaca erros na flexão e seleção destes pretéritos, atribuídos à interferência da L1 chinesa sem tempos flexionados e à possível influência do espanhol como língua intermédia, como o uso indevido de Presente em ações passadas concluídas ou simultâneas. Li (2019) revela que os aprendentes chineses enfrentam dificuldades significativas na aprendizagem dos tempos verbais do PPS e do PI, especialmente quanto à compreensão dos seus usos, aplicação contextual e conjugação verbal, sendo erros recorrentes a confusão na interpretação dos dois tempos, escolhas inadequadas em contextos específicos e falhas na conjugação, muitas vezes decorrentes das diferenças estruturais entre a gramática chinesa e a portuguesa. Martins (2011), por seu turno, explica estas inconsistências pela Hipótese do Discurso, em que aprendentes de Português L2 priorizam o contexto narrativo sobre a morfologia formal, afetando a marcação precisa de tempo e aspeto no PPS (eventos terminados) e PI (fundos habituais). Em estudos que, além do chinês, focam outras línguas (e.g. Leiria 1991; Carecho et al. 2019), o levantamento dos desvios em produções de estudantes com chinês como L1 conduz a resultados que apontam para problemas similares. Assim, Leiria (1991) identifica desvios na aquisição aspectual por não nativos de PE, ligados à representação lexical dos verbos e à oposição acabado/não acabado, com maior persistência em contextos sem suporte adverbial explícito. Já Carecho et al. (2022) apontam que as dificuldades de estudantes com L1 chinês relativas ao uso do PPS e do PI decorrem da complexidade temporo-aspectual destes tempos, manifestando-se em trocas frequentes entre PPS e PI e substituições por outras formas verbais como Presente ou Infinitivo. Os aprendentes pecam na distinção entre eventos únicos no passado (PPS) e situações habituais, descritivas ou em curso (PI), bem como na marcação clara dos limites temporais, sequências ou sobreposições de eventos.

Em todos os estudos referidos, o papel do conhecimento prévio dos estudantes, isto é, as características da sua L1 em contraste com as L2, é um fator central para explicar os desvios e a manifestação de dificuldades ao longo dos vários estádios interlinguísticos

por que passam estes estudantes na aquisição do português. Apesar do papel que desempenha o conhecimento linguístico prévio na aquisição de uma L2, há outros fatores que devem ser ponderados quando se analisam os fatores que interferem na aquisição da L2 (cf. Madeira 2017; Zhang 2018; Ferreira 2019; e.o.), entre os quais se contam os modelos instrucionais e os materiais didáticos usados.

Materiais didáticos

Avaliação de materiais

O papel que a instrução desempenha na aquisição da L2 não é visto de forma consensual (cf. e.o. Martins 2020; Benati & Basile 2016). Pode oscilar entre a ideia de que não faz muita diferença (e.o., Krashen 1982; White 2003) ou pode ser benéfica (e.o., Long 1988; Van Patten 2004; Mackey & Gass 2015). O modelo instrucional pode, potencialmente, beneficiar o processo de aquisição da L2 ao potenciar a ação do *built-in syllabus* (cf. Corder 1967), uma vez que, embora não possa alterar o percurso inerente da aquisição da língua não materna, atua como facilitadora no desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes, acelerando o ritmo desse processo e promovendo maior convergência com a gramática-alvo, sob certas condições específicas, sendo, por conseguinte, fundamental conhecer o perfil interlinguístico dos aprendentes (cf. Martins 2020; Martins et al. 2022; Ferreira & Martins 2024). Neste contexto, vários investigadores fazem a apologia do recurso a diferentes abordagens no contexto do ensino-aprendizagem (e. o., Ellis 2014; Tomlinson & Masuhara 2017; Benati & Schwieter 2019; Martins 2020; Martins et al. 2022).

No domínio instrucional, além do ou dos modelos adotados, os materiais didáticos a que os aprendentes têm acesso podem, do mesmo modo, facilitar o desenvolvimento interlinguístico ou, pelo contrário, constituir um problema a esse desenvolvimento. Isso justifica que, no contexto do ensino de português como língua não materna, tenha, nos últimos anos, aumentado a atenção ao impacto que os materiais disponibilizados, nomeadamente em contexto comercial, podem ter na aquisição dos tempos verbais, em particular no que se refere aos usos de cada um dos tempos em análise neste estudo e dos dois tempos em contraste. Estes trabalhos, ancorados em corpora empíricos de erros, apontam dificuldades e sugerem propostas para explicações mais precisas em materiais de PLE, nomeadamente manuais e gramáticas (Carecho 2019, e.o.), com base na análise de problemas recorrentes e de princípios subjacentes a uma gramática pedagógica (Carecho et al. 2022) considerando produções de estudantes com várias L1.

Ellis (2002, p. 28) indica os fatores que podem afetar a aprendizagem das estruturas gramaticais: (1) complexidade linguística formal e funcional; (2) saliência perceptual; (3) frequência e distribuição irregular no input; (4) redundância contextual; (5) interferência interlinguística entre L1 e L2; (6) confiança na generalização de regras pedagógicas; e (7) a eficácia da metalinguagem instrucional. Na aplicação destes fatores ao contraste PPS e PI, Martins (2011:3) considera que condicionam a aquisição de valores aspectuais no português europeu como língua estrangeira, sobrecarregando o aprendiz com a complexidade formal e discursiva dos contrastes perfectivo-imperfeito, interferências L1-L2 e input de baixa frequência para formas não prototípicas. Regras pedagógicas generalistas e metalinguagem imprecisa mascaram exceções e nuances, enquanto redundância contextual e baixa saliência reduzem a atenção morfológica explícita, retardando a internalização aspectual em contextos formais. Assim, o ensino eficaz exige input otimizado e explicações contextualizadas para superar estas barreiras.

Carecho et al. (2019, 2022) acentuam a necessidade de considerar uma gramática pedagógica como base para o ensino do PPS e do PI em Português Língua Adicional (PLA). Defendem que essa gramática deve articular uma descrição linguística rigorosa, a análise de erros persistentes de aprendentes, fazendo uma avaliação crítica de alguns manuais e gramáticas. Sublinham a importância de adaptando descrições linguísticas a contextos específicos com regras claras, simples e intuitivas, evitando terminologia que consideram equívoca. Baseando-se em desvios na produção destes dois tempos do português por estudantes de diferentes L1 e com níveis de proficiência de A1 a C1 (QECR) e em princípios subjacentes à sua diatização, procuram estabelecer regras relevantes e propõem sequências cíclicas de exercícios: conjugação contextualizada, lacunas comunicativas e produção textual com feedback, adaptadas por níveis.

Tendo em conta as dificuldades já identificadas no uso e distinção entre PPS e PI por aprendentes de português com L1 cantonês, bem como análises anteriores, propomos de seguida uma reflexão baseada na análise de explicações e exercícios presentes em materiais didáticos amplamente divulgados no mercado, partindo do pressuposto de que estes materiais influenciam a aprendizagem de L2 (Pablos-Ortega 2018: 81). A análise orienta-se por duas questões: i) Como é apresentado e aplicado o contraste PPS-PI nesses materiais; e ii) Que implicações podem daí resultar para o ensino dirigido a aprendentes com L1 cantonês, tendo em conta possíveis dificuldades interlinguísticas. Para responder a estas questões, recorreremos a princípios gerais de instrução gramatical, a uma descrição linguística adequada e à reformulação de alguns aspetos sempre que necessário.

Corpus da análise

A reflexão que propomos, a partir de alguns exemplos concretos, incide sobre o modo como o material disponibilizado aos estudantes pode condicionar, pelo menos parcialmente, a assimilação das condições de uso do PPS e do PI, quer isoladamente quer em contraste. Para isso, consideramos três livros de exercícios de ampla circulação, dirigidos a estudantes com diferentes L1 e orientados para vários níveis de proficiência definidos pelos descritores do QECR: *Verbos do Passado. 100 Exercícios com Explicações* (Oliveira & Rente 2021), *Vamos Lá Começar! Explicações e Exercícios de Gramática* (Rosa 2025) e *Gramática Aplicada. Português para Estrangeiros* (Oliveira & Coelho 2025).

Trata-se de material didático⁵ destinado ao estudo autónomo ou ao uso como complemento em contexto de ensino formal, abrangendo níveis inicial (A1/A2), intermédio (B1/B2) e avançado (C1/C2), e dirigido tanto a estudantes como a professores. Os três livros apresentam os conteúdos organizados em explicações gramaticais e exercícios práticos, incluindo soluções para autoavaliação e pressupondo uma progressão gradual. Há, portanto, um domínio de aplicação claramente identificado, visível nos títulos: ‘exercícios’, ‘explicações’, ‘gramática’.

A análise comparativa dos três materiais revela diversos pontos de convergência, especialmente nas explicações gramaticais e em vários dos exercícios propostos para o tratamento do PPS e do PI. *Verbos no Passado. 100 Exercícios com Explicações* centra-se exclusivamente nos tempos verbais do passado no modo indicativo (A1–C2). Apresenta 100 exercícios progressivos organizados em três partes (tempos tratados isoladamente, em contraste ou combinando ambas as abordagens) e inclui explicações sobre formação e uso. Os exercícios são adaptados aos vários níveis de proficiência, sendo a progressão da dificuldade assinalada pelas etiquetas “fácil”, “médio” e “difícil”. Por sua vez, a *Gramática Aplicada. Português para Estrangeiros*, para público dos níveis A1–

⁵ Adotamos, neste contexto, a conceção que Pablos-Ortega (2018: 81) tem, na linha de Fernández López (2004), de material, que distingue da de manual, embora ambos possam ser genericamente designados por ‘material didático’. Assim, enquanto os manuais abrangem integralmente a aquisição linguística — fonética/fonologia, gramática, léxico, situações comunicativas e competências (oral, escrita, leitura, compreensão) —, adaptados a níveis progressivos de aprendizagem, os materiais funcionam como complementos específicos, oferecendo suporte focalizado ao aluno e professor para reforço pontual da aprendizagem linguística.

B1, adota uma abordagem que integra explicação, exemplos e exercícios, procurando articular de forma geral forma, significado e uso discursivo. Finalmente, *Vamos Lá Começar! Explicações e Exercícios de Gramática* apresenta uma organização centrada em explicações e exercícios de aplicação, com alguma inserção em contextos comunicativos autênticos e propostas de produção oral e escrita, cuja correção é, em geral, remetida para o contexto formal de aula.

Globalmente, estes materiais ilustram diferentes estratégias de ensino da gramática: desde a automatização e prática intensiva, passando pela integração comunicativa e funcional, até à consolidação normativa. E todos assumem que se privilegia uma abordagem comunicativa e um trabalho estruturado com o objetivo de permitir a aquisição e aplicação de estruturas gramaticais de forma contextualizada e próxima de situações reais de uso, com explicações claras, que introduzem um conjunto de exercícios variados e de dificuldade progressiva.

A consideração das explicações gramaticais fornecidas e de alguns dos exercícios no que diz respeito ao tópico deste estudo, em particular considerando o potencial benefício ou obstáculo que podem representar no desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes ou nas práticas docentes, merecem-nos uma reflexão à qual está subjacente o perfil dos aprendentes com L1 cantonês.

Análise e implicações

A reflexão proposta organiza-se em torno de observações sobre a forma como as explicações gramaticais são apresentadas e alguns dos exercícios propostos, extraídos dos materiais referidos, acentuando aspetos que podem contribuir para alguns problemas na compreensão e uso destes tempos verbais. São cinco os aspetos considerados (I-V) sendo os exemplos transcritos com indicação do nome do material e respetiva página.

I. As explicações oscilam entre a ausência de menção de valores semânticos e uma lista assistemática de usos e de características. No entanto, quando mencionam aspeto, a definição é demasiado simplista e muitas vezes a exemplificação não se adequa ao que é dito.

Verbos no Passado (p. 18, p. 49)

Pretérito Imperfeito do Indicativo II (p.18)

QUANDO SE USA?

Este tempo verbal utiliza-se quando falamos do passado para:

a) relatar uma ação em curso que é interrompida (normalmente, a outra ação é expressa no pretérito perfeito do indicativo);

Ex: Os alunos faziam o exercício quando o professor entrou

b) indicar ações simultâneas de duração prolongada

Ex: A Rosa via o telejornal enquanto o marido fazia a sobremesa.

Nas situações a) e b), também podemos utilizar o complexo verbal estar a + infinitivo

Ex: Os alunos estavam a fazer o exercício quando o professor entrou.

A Rosa estava a ver o telejornal enquanto o marido estava a fazer a sobremesa.

c) descrever ações habituais (geralmente, na frase, há uma expressão de tempo)

Ex: Antigamente eu corria todos os dias.

Quando morava em Faro, eu comia muito peixe.

Pretérito Perfeito Simples vs Pretérito Imperfeito do Indicativo (p. 49)

Pretérito Perfeito

É usado para nos referirmos ao passado e:

. descrever estados temporários, de longa duração ou permanentes;

Ex: O funcionário estava ocupado.

Os meus pais eram pacientes.

O Pierre era francês.

Em relação à afirmação “relatar uma ação em curso que é interrompida”, tendo em conta o exemplo, verifica-se que se trata da inclusão de uma situação noutra: a situação ‘o professor entrar’ está incluída na situação de ‘faziam o exercício’ sem que haja interrupção. A indicação de situações “simultâneas de duração prolongada” deve-se ao uso de ‘enquanto’ e não tanto do PI, pois é possível substituir este tempo pelo PPS, sem alterar a possível sobreposição de situações (‘A Rosa viu o telejornal enquanto o marido fez a sobremesa’). No que diz respeito à habitualidade, de facto, o PI opera tipicamente uma mudança aspetual com eventos, transformando-os em estado habituais, mas não é necessário que haja “expressões de tempo”. Quanto ao PPS “descrever estados temporários, de longa duração ou permanentes”, o que há a dizer é que o PPS se combina com todas as classes aspetuais e portanto também com estados.

II. *É usado o verbo ‘costumar’ no PI para explicar o PI.*

Gramática Aplicada (p. 160)

Pretérito Imperfeito do Indicativo

INTRODUÇÃO

Antes ele costumava fazer exercício físico e era elegante.

Agora ele não faz desporto e está gordo. Ele está sempre sentado no sofá!

O Pretérito Imperfeito do Indicativo também se usa para exprimir ação habitual no passado: «... ele costumava fazer exercício ...».

APRESENTAÇÃO

Para exprimir ação habitual no passado usamos costumar + Infinitivo. O verbo costumar aparece no Pretérito Imperfeito do Indicativo.

APLICAÇÃO

Esta estrutura usa-se para exprimir ações habituais no passado. Estas realidades no passado geralmente opõem-se ao presente.

Eles costumavam apanhar o autocarro todos os dias. (Agora já não apanham o autocarro todos os dias.)

No caso desta explicação, note-se que a leitura de habitualidade que o PI pode conferir sobretudo a situações eventivas não se deve associar a ‘costumar + inf’, que confere habitualidade mas lexicalmente. A oposição PI e Presente do Indicativo indicando que a situação no PI se opõe em geral ao presente, não é muito adequada, porque, sendo um estado habitual, pode continuar ainda no momento presente da enunciação (‘a Maria fumava e ainda fuma’).

III. O exemplo para a realização do exercício é dado com frases simples e depois solicita-se que o aprendente complete frases complexas e sequências de frases.

Vamos lá começar! (p.143)

Pretérito Perfeito do Indicativo

Complete as frases com as formas adequadas dos verbos entre parênteses, de acordo com o exemplo.

Ex.: Antigamente, eu ia (ir) muito à praia.

(...)

3. Quando eu _____ (morar) nesta casa, ela não _____ (ter) uma buganvília na fachada.

4. Quando tu _____ (ser) pequeno, _____ (fazer) sempre muito barulho _____ (estar) a comer!

O exemplo “Antigamente, eu ia (ir) muito à praia.” é uma frase simples, mas os exercícios 3 e 4 apresentam frases complexas temporais colocando a questão de haver ou não subordinação temporal.

IV. São propostos exercícios em que há possibilidade de escolher mais do que um tempo verbal, em grande medida porque as frases são isoladas, sendo dadas de forma descontextualizada.

Vamos lá começar! (p.138)

PRESENTE DO INDICATIVO/PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES III

Complete as frases com a forma adequada dos verbos entre parênteses. Escolha a forma verbal correta.

(...)

4. O Manuel ----- (ver) o filme ontem, mas eu ----- -o (hoje) à noite.

(...)

9. Ontem ela não ----- (querer) vir a nossa casa, mas hoje ----- (querer).

Gramática Aplicada (p.25)

Pretérito Perfeito Simples

D. Ligue as duas colunas, colocando os verbos no tempo correto.

- | | | | |
|------------------------------|---|---|---------------------------------|
| 1. Tu <i>saber</i> | . | . | na nossa rua |
| 2. Ontem <i>haver</i> | . | . | o que acontecer à Paula? |
| 3. Anteontem nós <i>cair</i> | . | . | ir à festa porque ficar doente. |
| 4. Eu não <i>poder</i> | . | . | um problema na minha rua. |
| 5. Eles <i>vir</i> | . | . | a Lisboa na semana passada. |

Tal como está desenhado e ocorrendo de forma descontextualizada, a resolução destes dois exercícios permite, em alguns casos, a opção por mais do que um tempo verbal (Por exemplo: ‘Tu sabes o que aconteceu à Paula? / Tu soubeste o que aconteceu à Paula?’).

V. A instrução faz prever uma resposta que não corresponde ao que um falante nativo diria.

Vamos Lá Começar! (p. 144)

PRESENTE DO INDICATIVO/PRETÉRITO IMPERFEITO I

Ex.: Agora, eles jogam futebol. (dantes / andebol)

Dantes, eles jogavam andebol.

1. Esta semana, o Rafael está a trabalhar em casa. (semana passada / empresa)
2. Este ano, eles dão muitos passeios na praia. (o ano passado / campo).

Os exemplos 1 e 2 são construídos na expectativa de ser selecionado o PI, mas o PPS também pode ser selecionado: ‘Esta semana, o Rafael está a trabalhar em casa, mas na semana passada trabalhou/esteve a trabalhar na empresa’, sendo a seleção do PI pouco natural nestes exemplos.

Nos contextos que acabamos de referir, as explicações e instruções dos exercícios parecem poder potenciar alguma confusão, o que compromete o seu objetivo central de facilitadores da aprendizagem. No caso específico dos aprendentes com L1 cantonês, a produção destes estudantes não parece seguir na linha de algumas explicações e exemplificações dadas, na medida em que para o PI com eventos, estes materiais recorrem muito ao imperfeito progressivo ou ao uso de ‘costumar+ inf’ no imperfeito. Nos dados de produção dos estudantes, não encontramos estes dois recursos. Por outro lado, quando são usados estados lexicais, estes materiais recorrem sobretudo ao PI, o que não corresponde, às produções dos estudantes, uma vez que usam preferencialmente o PPS com estados.

Tendo em conta a síntese apresentada sobre o PE e o cantonês e os resultados de dados de produção escrita, podemos concluir que o PE tem várias formas de veicular a imperfetividade, nomeadamente através dos tempos verbais ou construções perifrásticas (imperfeito e progressivo, p.e.) e o cantonês tem 2 marcadores: progressivo e contínuo. Nota-se, além disso, que há tendência em cantonês para associar imperfetividade a não-passado. Estes marcadores aproximam-se do progressivo em português, mas não necessariamente do PI, o que torna mais difícil a compreensão das diferentes operações que o PI pode fazer.

Assim, para estes estudantes, as propostas descontextualizadas ou com vários múltiplas respostas possíveis (ex.: frases isoladas permitindo PPS ou PI) reforçam confusões interlinguísticas, ignorando a ausência de tempos verbais no cantonês e a riqueza dos seus marcadores aspetuais (ex.: zo², gwo¹, gan², zyu⁶), que associam tendencialmente imperfetividade a não-passado ou perfetividade a passado. Materiais que recorrem a construções como ‘costumar+inf’ no PI ou progressivo não refletem as produções reais dos aprendentes com L1 cantonês, que preferem PPS com estados e evitam essas perífrases, podendo ter consequências em estádios interlinguísticos mais avançados.

Ainda que os materiais analisados não se destinem apenas a aprendentes com este perfil específico, consideramos que estas questões são relevantes na construção de explicações gramaticais em exercícios em materiais deste tipo.

Considerações finais

Seguimos, neste artigo, um percurso que integra descrição linguística, análise de dados de produção escrita e avaliação de materiais didáticos, com foco no contraste entre o PPS e o PI no PE por aprendentes com L1 cantonês.

Os resultados da análise mostram que a distinção entre estes tempos permanece problemática ainda no nível B2, sobretudo em contextos complexos e sequenciais, e que certos modelos de explicação e de exercícios, embora se assumam como comunicativos, acabam por obscurecer diferenças semântico-aspetuais relevantes, em vez de as tornar mais transparentes. Estas evidências reforçam a necessidade de uma gramática pedagógica (Bordón 2013; e.o) que articule de forma sistemática descrição rigorosa, análise de erros recorrentes e perfil interlinguístico dos aprendentes, contemplando em particular a assimetria entre um sistema flexional temporo-aspetual como o do PE e um sistema marcadamente aspetual como o do cantonês. Tal implica não só a criação de materiais especificamente dirigidos a aprendentes sino-falantes, mas também a revisão crítica de materiais generalistas, de modo a incorporar uma reflexão mais informada sobre este contraste verbal. Defende-se que o trabalho explícito com noções como evento/estado, perfectividade/imperfectividade e dependência temporal, enquadrado em metodologias de foco na forma em contexto comunicativo, com input controlado e tarefas de output orientadas para valores semânticos, pode favorecer um uso mais informado de PPS e PI e sustentar um desenvolvimento interlinguístico mais sólido (Long & Robinson 1998; Ellis 2016; e.o.). Em termos mais gerais, esse processo deve obedecer a princípios de boas práticas na produção de materiais e na distinção entre gramática descritiva e gramática pedagógica, garantindo que o ensino dialoga efetivamente com o percurso de desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes.

Em termos mais gerais, esse processo deve, como tem sido defendido na literatura, obedecer a princípios de boas práticas na produção de materiais e na distinção entre gramática descritiva e gramática pedagógica, garantindo que o ensino dialoga efetivamente com o percurso de desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes.

Referências

BENATI, Alessandro & BASILE, Benedetta (2016) «Theoretical and Pedagogical Views on the Role of Grammar Instruction». Em *Theory, Research and Pedagogy in Learning and Teaching Japanese Grammar*, ed. por Alessandro Benati & Sayoko Yamashita, pp. 7-38. London: Macmillan.

BENATI, Alessandro & SCHWIETER, John W. (2019) «Pedagogical Interventions to L2 Grammar Instruction». Em *The Cambridge Handbook of Language Learning*, ed. por John W. Schwieter, Wilfrid Laurier & Alessandro Benati, pp. 477-499. Cambridge: Cambridge University Press.

BORDÓN, Teresa (2018) «Gramática Pedagógica». Em *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, ed. Por Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti & Manel Lacorte, pp. 213-228. New York: Routledge.

CARECHO, Judite, FERNANDES, Anabela & SOARES, Rute (2019) «Explicações (im)perfeitas para Pretérito Perfeito e Imperfeito – algumas propostas didáticas em Português Língua Estrangeira». *Indagatio Didactica*, 11 (1): 69-86.

CARECHO, Judite, FERNANDES, Anabela & SOARES, Rute (2022) «Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito: gramática pedagógica entre descrição linguística e ensino-aprendizagem de PLA». Em *Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas*, ed. por Tanara Zingano Kuhn, Juliana Roquele Schoffen, Cristina Becker Lopes Perna, Aline Jéssica Antunes e Michele Saraiva Carilo, pp. 346-395. São Paulo: Pontes Editores.

CARLSON, Gregory (1977) *Reference to Kinds in English*. Ph.D dissertation. Amherst: University of Massachusetts.

CHAN, Yi Heng, YAP, Foong Ha, SHIRAI Yasuhiro & MATTHEWS, Stephen (2004) «A perfective-imperfective asymmetry in language processing: Evidence from Cantonese». Em *Proceedings of the 9th International Symposium on Chinese Languages and Linguistics*, ed. por Shuan-fan Huang, pp. 383-391. Taipei: Academia Sinica and the Graduate Institute of Linguistics, National Taiwan University.

CHAN, Yin-ling Eva (2000) *Verb semantics and aspect in the language of Cantonese-speaking preschoolers*. Hong Kong: The University of Hong Kong.

CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Asa.

CORDER, S. Pit (1967) «The Significance of Learners' Errors». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5: 161-170.

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

CUNHA, Luís Filipe (2013) «Aspeto». Em *Gramática do Português*, ed. por Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, Maria Antónia Coelho da Mota, Luísa Segura & Amália Mendes, pp. 585-622. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ELLIS, Rod (2002) «The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum». Em *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, ed. por Eli Hinkel & Sandra Fotos, pp. 17-34. London: Routledge.

ELLIS, Rod (2014) «Principles of Instructed Second Language Learning». Em *Teaching English as a Second or Foreign Language*, ed. por Marianne Celce-Murcia, Donna M. Brinton, & Marguerite Ann Snow & David Bohlk, 4th ed., pp. 31-45. Boston, MA: Cengage Learning.

ELLIS, Rod (2016) «Focus on Form: A Critical Review». *Language Teaching Research*, 20(3): 405-428.

FERNÁNDEZ LOPEZ, Maria del Carmen (2004) «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos». Em *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, ed. por. Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo, pp. 715–734. Madrid: SGEL.

FERREIRA, Tânia & MARTINS, Cristina (2024) «Contributos para uma descrição do desenvolvimento interlinguístico de aprendentes do português europeu como língua não materna». *Études Romanes de Brno*. 2024, 45(1): 218-239.

FERREIRA, Tânia (2019). *Aquisição/Aprendizagem do sistema de atribuição de género nominal em PLNM*. Universidade de Coimbra. Dissertação de Doutoramento.

GONÇALVES, Liliana Maria do Vale Cerqueira Faria (2011) *A Formação da Interlíngua dos Aprendentes Chineses: Aprendizagem do Uso do Pretérito Imperfeito versus Pretérito Perfeito Simples do Indicativo*. Universidade do Porto, Relatório Final de Estágio.

HUANG, Mei-chin (1988) *A General System and Its Manifestation in Mandarin Chinese*. Taipei: Student Book Co.

KRASHEN, Stephen (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Pergamon.

LEI, Margaret Ka-yan & LEE, Thomas Hun-tak (2017) «Early Knowledge of the Interaction between Aspect and Quantification: Evidence from Child Cantonese». Em *Proceedings of the 41st Annual Boston University Conference on Language Development*, ed. por Maria LaMendola & Jennifer Scott, pp. 424-435. Somerville, MA: Cascadilla Press.

LEIRIA, Isabel (1991) *A aquisição por falantes de Português Europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito*. Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

LI, Yiwen (2019) *Pretéritos Perfeito e Imperfeito: Dificuldades para Aprendentes Chineses*. Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

LONG, Michael & ROBINSON, Peter (1998) «Focus on Form: Theory, Research and Practice». Em *Focus on form in classroom second language acquisition*. ed. por Catherine Doughty & Jessica Williams, pp. 15-41. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LONG, Michael (1988) «Instructed interlanguage development». Em *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*, ed. por Leslie M Beeb, pp. 115–141. Rowley: MA: Newbury House.

LYSTER, Roy (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

MACKEY, Alison & GASS, Susan M. (2015) *Second Language Research: Methodology and Design* (2nd ed.). New York: Routledge.

MADEIRA, A. (2017) «Aquisição de língua não materna». Em *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*, ed. por Maria João Freitas, & Ana Lúcia Santos, pp. 306-330. Berlin: Language Science Press.

MARTINS, Cristina (2020) «Da aquisição/aprendizagem ao ensino de Português Língua Não Materna: Pontes possíveis entre os contributos teóricos e o desenho instrutivo». Em *Macau e a Língua Portuguesa: Novas Pontes a Oriente*, ed. por Joaquim Coelho Ramos, Zhang Yunfeng, Maria João Rego, Paula Costa, Sara Gil e Tânia Marques, pp. 201-224. Macau: IPOR & IPM.

MARTINS, Cristina, SILVA, Fátima & PINTO, Jorge (2022) «O que ainda não sabemos e precisávamos de saber para o ensino de Português Língua Não Materna». *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 9: 301-313.

MARTINS, Custódio Cavaco (2011) «A Hipótese do Discurso na Marcação da Morfologia de Tempo e Aspecto no Processo de Aquisição de Português L2». *Tabuleiro de Letras* 3: 1-29.

MATTHEWS, Stephen & YIP, Virginia (1994). *Cantonese: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.

MOENS, Marc (1987) *Tense, Aspect and Temporal Reference*. University of Edinburgh. Tese de Doutoramento.

OLIVEIRA, Carla & COELHO, Luísa (2025) *Gramática Aplicada. Português para Estrangeiros. Níveis A1, A2, B1 (QECR)*. Porto: Texto.

OLIVEIRA, Diana & RENTE, Sofia (2021) *Verbos no Passado. 100 Exercícios com Explicação*. Lisboa: Lidel.

OLIVEIRA, Fátima & SILVA, Fátima (2019) «O Uso do Pretérito Imperfeito e do Pretérito Perfeito do Indicativo em Português Europeu por Estudantes com Cantonês como L1». *Studia Iberytyczne* 18: 447-466.

OLIVEIRA, Fátima (2003) «Tempo e Aspecto». Em *Gramática da Língua Portuguesa*, ed. por Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte & Isabel Hub Faria, pp. 127-178. Lisboa: Caminho.

OLIVEIRA, Fátima (2004) «O Imperfeito e o tempo dos Indivíduos». Em *Da língua e do Discurso*, ed. por Isabel Margarida Duarte & Fátima Oliveira, pp. 505-528. Porto: Campo das Letras.

OLIVEIRA, Fátima (2013) «Tempo verbal». Em *Gramática do Português*, ed. por Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, Maria Antónia Coelho da Mota, Luísa Segura & Amália Mendes, pp. 509-556. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PABLOS-ORTEGA, Carlos (2018) «Análisis y diseño de materiales didácticos:(Analysis and design of didactic materials)». Em *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, ed. Por Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti & Manel Lacorte, pp. 80-93. New York: Routledge.

PEI, Yu (2019) *O Ensino dos Tempos Verbais em Português e em Espanhol a Falantes chineses. O pretérito*. Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

ROSA, Leonel Melo (2025) *Vamos Lá Começar! Explicações e Exercícios de Gramática*. 4ª ed. Lisboa: Lidel.

SELINKER, L. (1972) «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistic* X: 209-231.

SYBESMA, Rint (2004) «Exploring Cantonese Tense». Em *Linguistics in the Netherlands*, ed. por Leonie Cornips & Jenny Doetjes, pp. 169-180. Amsterdam: John Benjamins.

TANG, Sze-Wing & CHENG, Siu Pong (2014) «Aspects of Cantonese Grammar. Em *The Handbook of Chinese Linguistics*, ed. por C.-T James Huang, Y.-H Audrey Li & Andrew Simpson, pp. 601-628. London: Wiley.

TOMLINSON, Brian & MASUHARA, Hitomi (2017) *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Oxford: Wiley-Blackwell.

VAN PATTEN, Bill (2004) «Input processing in second language acquisition». Em *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, ed. por Bill VanPatten, pp. 5-31. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

WHITE, Lydia (2003) *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

WU, Huiying (2019) *A percepção do aspeto verbal por aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira*. Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

YANG, Aoran (2019) *Uso do Pretérito Perfeito Simples e do Pretérito Imperfeito em Português Europeu por Estudantes de Português chineses com L1 Cantonês*. Universidade do Porto. Relatório Final de Estágio.

YANG, Aoran (2020) «Sistema Temporo-Aspectual: Um Estudo Comparativo entre Português Europeu e Mandarim». *Diacrítica* 34(3), 48-79.

YANG, Aoran, OLIVEIRA, Fátima & SILVA, Fátima (2020) «A Distinção entre Pretérito Imperfeito (PI) e Pretérito Perfeito (PPS) em Português Europeu (PE) por Estudantes de Nível B2 com L1 Cantonês». Em *Macau e a Língua Portuguesa: Novas Pontes a Oriente*, ed. por Joaquim Coelho Ramos, Yufeng Zhang, Maria João Rego, Paula Costa, Sara Gil & Tânia Ribeiro Marques, pp. 41-68. Macau: IPOR & IPM.

YIP, Virginia & MATTHEWS, Stephen (2000) *Intermediate Cantonese: A Grammar and Workbook*. Routledge, London.

ZHANG, Yunfeng (2018) *Aquisição de SE Anafórico por Aprendentes Chineses de Português L2*. Universidade de Coimbra. Dissertação de Doutoramento.

Os desafios no ensino-aprendizagem da oralidade: uma experiência com estudantes de Macau

Alexandra FERREIRA

Faculdade de Letras/ Centro de Linguística da Universidade do Porto
asferreira@letras.up.pt

Resumo

O desenvolvimento da competência oral em Português Língua Estrangeira (PLE) é essencial para que os aprendentes consigam utilizar a língua como instrumento de interação comunicativa. A imersão linguística e cultural no país da língua-alvo é fundamental neste processo, apresentando oportunidades e desafios não só para os estudantes, mas também para professores, sobretudo quando falamos de estudantes cujas língua materna e cultura de aprendizagem diferem tanto da portuguesa. Numa experiência de ensino-aprendizagem com estudantes de Macau, habituados ao método gramática-tradução (Luo, 2020), a adoção de uma abordagem comunicativa centrada na interação pode ser bastante desafiante, tanto para estudantes como para professores, dificultando uma participação ativa na sala de aula (Castelo, Morelo & Souza, 2018). No entanto, reconhecendo essas diferenças e implementando estratégias pedagógicas adequadas, é possível ultrapassá-las. Neste trabalho, serão apresentadas algumas propostas didáticas e será feita uma avaliação da sua eficácia, evidenciando os desafios e os aspetos positivos encontrados.

Palavras-chave: competência oral; Português Língua Estrangeira; estudantes de Macau; abordagem comunicativa; cultura de aprendizagem

Abstract

Developing oral competence in Portuguese as a Foreign Language (PFL) is essential for learners to use the language as a tool for communicative interaction. Linguistic and cultural immersion in the target language country is crucial to this process, presenting opportunities and challenges not only for students but also for teachers, especially when we are talking about students whose native language and learning culture differ significantly from Portuguese. In a teaching-learning experience with Macau students accustomed to the grammar-translation method (Luo 2020), adopting a communicative approach centered on interaction can be quite challenging for both students and teachers, hindering active participation in the classroom (Castelo, Morelo & Souza 2018). However, by recognizing these differences and implementing appropriate pedagogical strategies, they can be overcome. This paper will present some didactic proposals and evaluate their effectiveness, highlighting the challenges and positive aspects encountered.

Keywords: oral competence; Portuguese as a Foreign Language; Macau students; communicative approach; learning culture

Introdução

O ensino-aprendizagem da oralidade em Português Língua Estrangeira (PLE) levanta um conjunto de desafios que não podem ser ignorados se o objetivo for formar aprendentes capazes de utilizar a língua como instrumento de comunicação em contextos reais. Ao contrário de outras dimensões do ensino de uma língua estrangeira (LE), como a leitura ou a escrita, a oralidade assume uma centralidade inquestionável, dado que é a competência mais mobilizada no quotidiano: ouvir, falar, interagir e mediar são atividades presentes em quase todas as situações de uso da língua. No entanto, esta centralidade traduz-se numa elevada complexidade, já que a competência oral envolve múltiplas habilidades cognitivas, discursivas e sociolinguísticas, que vão muito além da simples articulação da fala (Cassany, Luna & Sanz 2008; Monteiro et al. 2013; Bagão 2014).

Responder a esta complexidade exige uma pedagogia do oral que não se limite à reprodução de diálogos artificiais ou ao treino de estruturas gramaticais isoladas. Pelo contrário, torna-se necessário implementar estratégias e atividades variadas que estimulem a participação ativa dos estudantes, recorrendo a materiais autênticos e diversificados que deem conta da multiplicidade de situações de uso real da língua. Só desta forma é possível aproximar a sala de aula das condições reais de comunicação, favorecendo aprendizagens mais significativas e duradouras (Duarte 2015; Duarte & Silva 2021).

Um terceiro aspeto fundamental prende-se com o perfil sociolinguístico dos estudantes. Conhecer as línguas que dominam, as suas experiências prévias de aprendizagem e as culturas educativas em que se inserem é indispensável para adaptar o processo de ensino às suas necessidades concretas. No caso de aprendentes oriundos de contextos distantes da tradição pedagógica ocidental, esta atenção reveste-se de particular importância: a discrepância entre culturas de ensino pode condicionar a participação ativa e a abertura à interação espontânea. Assim, cabe ao professor de PLE assumir o papel de mediador cultural, estabelecendo pontes entre diferentes estilos de aprendizagem, criando um ambiente de confiança e incentivando gradualmente os estudantes a envolverem-se em práticas mais interativas e comunicativas (QECRL 2011; Castelo, Morelo & Souza 2018).

Deste modo, refletir sobre os desafios do ensino-aprendizagem da oralidade implica considerar simultaneamente as especificidades da competência oral, a necessidade de uma pedagogia comunicativa e a valorização do perfil sociolinguístico dos aprendentes. Só a integração destes três planos poderá assegurar que o ensino da oralidade em PLE

seja verdadeiramente eficaz, promovendo não apenas a aquisição linguística, mas também a capacidade de agir e interagir em contextos reais de comunicação.

A competência oral na aula de PLE

A centralidade e especificidade da competência oral

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, os aprendentes mobilizam um conjunto de competências gerais já adquiridas ao longo da sua experiência prévia. Contudo, esse processo implica também o desenvolvimento de estratégias específicas que contribuam para a construção da competência comunicativa global. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), a competência comunicativa desdobra-se em três dimensões fundamentais: a competência linguística, a sociolinguística e a pragmática.

A competência linguística corresponde ao domínio dos recursos formais que permitem produzir mensagens corretas e significativas, bem como à capacidade de os utilizar de forma adequada (QECRL 2001:157). A competência sociolinguística refere-se ao conhecimento e às capacidades necessárias para lidar com a dimensão social do uso da língua (QECRL 2001:169). Já a competência pragmática integra diferentes subcompetências: a discursiva, ligada à organização e estruturação das mensagens; a funcional, relativa à realização de funções comunicativas; e a de conceção, que orienta a sequenciação dos enunciados de acordo com padrões interacionais e transacionais.

Complementando esta perspetiva, o *Companion Volume* (2020) introduz uma abordagem orientada para a ação, salientando que a proficiência em língua envolve, para além das competências gerais e comunicativas, a realização de atividades e o uso de estratégias nos quatro modos de comunicação: receção, produção, interação e mediação. No âmbito das atividades linguísticas que envolvem as competências comunicativas, a oralidade é a mais frequentemente ativada no dia a dia, já que ouvir, falar, interagir e mediar constituem práticas constantes da vida quotidiana (Cassany et al. 2008). Por esse motivo, a competência oral assume uma posição central no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois é através dela que o aprendente acede a uma utilização efetiva da língua em contextos reais.

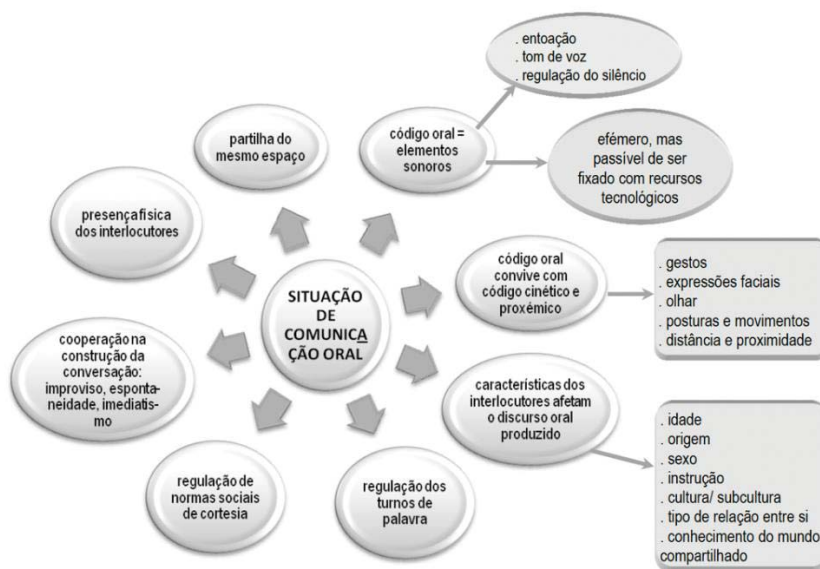
A oralidade distingue-se ainda pela sua especificidade e complexidade: comunicar oralmente é um processo que se alicerça na fala, mas não se reduz à mesma. A produção oral, por exemplo, envolve não apenas aspetos linguísticos (pronúncia, léxico, gramática), mas também fatores pragmáticos e socioculturais que determinam como a mensagem é

formulada e interpretada. Já a compreensão oral vai além da descodificação do código linguístico, implicando processos cognitivos, perceptivos e sociológicos que permitem situar o discurso no seu contexto (Monteiro et al. 2013).

Essas habilidades implicam vários tipos de conhecimento: conhecimento do código dos signos da mensagem (não apenas o código verbal, mas também os signos acústicos, visuais, etc.), conhecimento do mundo partilhado entre interlocutores e conhecimento discursivo da comunidade da língua-alvo. De facto, a comunicação numa língua estrangeira (LE) envolve muito mais do que o domínio do léxico, da gramática e da pronúncia (competência linguística), pois é necessário aprender as normas socioculturais, sociolinguísticas e discursivas da comunidade linguística. (Ferreira 2016: 17)

De forma sintética, Bagão (2014), apoiando-se em Calsamiglia (1994), enumera os parâmetros que caracterizam esta competência e que revelam a sua singularidade.

Figura I - Especificidades da situação de comunicação oral (Bagão, 2014,



p.16)

A oralidade é, assim, simultaneamente a competência mais presente na comunicação humana e a mais complexa de trabalhar em sala de aula, o que justifica a necessidade de abordagens pedagógicas específicas que deem resposta às suas múltiplas exigências. Exige a articulação de diferentes atividades e estratégias comunicativas —

produção, compreensão, interação e mediação — que só adquirem pleno sentido quando desenvolvidas de forma integrada.

Figura II – Atividades e estratégias comunicativas (Conselho da Europa, 2001, 2020)

Receção/ compreensão	Expressão/ produção	Interação	Mediação
<ul style="list-style-type: none"> • compreensão do oral geral; • compreensão da interação entre falantes nativos; • audição ao vivo como membro de um auditório; • audição de anúncios e de instruções; • audição de meios de comunicação áudio e de gravações 	<ul style="list-style-type: none"> • produção oral geral; monólogo em sequência: descrever uma experiência; • monólogo em sequência: argumentar (p. ex.: num debate); • anúncios públicos; • exposições públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • interação oral geral; • compreensão de um interlocutor para com um falante nativo; • conversação; • discussão informal; • discussão formal e reuniões; • cooperação com vista a um fim específico; • transacções para obter bens e serviços; • troca de informações; • entrevistar e ser entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediação de texto: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar informação; • Explicar dados; • Traduzir textos; • Tomar notas. (...) • Mediação de conceitos <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar na construção do significado; • Gerir interação. (...) • Mediação de comunicação <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar um espaço multicultural; • Atuar como intermediário em situações informais (com amigos ou colegas). (...)

A pedagogia do oral e a abordagem comunicativa

No ensino de uma língua estrangeira, a promoção da oralidade deve ser uma prioridade desde os níveis iniciais de aprendizagem. É fundamental que os estudantes sejam incentivados a utilizar a língua em contextos que simulem situações reais de comunicação, de modo a perceberem que o uso da língua não se limita ao cumprimento de regras gramaticais, mas constitui sobretudo uma ferramenta de interação funcional. Criar oportunidades de produção e de compreensão oral contribui para reforçar a confiança dos aprendentes, ao mesmo tempo que lhes fornece os instrumentos necessários para desenvolver fluência, correção linguística e adequação ao contexto, elementos indispensáveis a uma comunicação eficaz em diferentes cenários.

Esta preparação não se restringe ao treino linguístico formal; implica também a exposição a diferentes estilos, registos e géneros discursivos, refletindo a diversidade e a riqueza do uso da língua no quotidiano. Daí a importância de adotar uma variedade de estratégias pedagógicas e materiais que possam reproduzir, de forma aproximada, a complexidade da comunicação real. O recurso a documentos autênticos — vídeos, áudios, conversas espontâneas, entrevistas, excertos de corpora — desempenha aqui um papel decisivo, permitindo que os aprendentes reconheçam as nuances e variações próprias da oralidade, em vez de se confrontarem apenas com materiais didáticos simplificados e artificiais (Duarte 2015).

Mais do que acumular vocabulário ou dominar estruturas gramaticais, a competência comunicativa oral requer uma consciência alargada sobre os contextos de produção e interpretação do discurso, as intenções comunicativas dos interlocutores e a natureza dos géneros em jogo. O contacto com materiais autênticos expõe os aprendentes às hesitações, às marcas de informalidade, às sobreposições de fala e às variações de registo que caracterizam a comunicação real. Este contacto não só aproxima a sala de aula do quotidiano, mas também fomenta uma aprendizagem mais significativa, orientada para a capacidade de agir discursivamente em situações diversificadas.

Contextualização da experiência didática

A experiência de ensino-aprendizagem foi desenvolvida com um grupo de estudantes chineses do 2º ano do curso de Direito da Universidade de Direito de Macau, cuja língua materna é o chinês (cantonês, maioritariamente). Tendo estudado português em Macau durante, pelo menos um ano, vêm para Portugal com o objetivo específico de obter o Diploma de Português Língua Estrangeira (DIPLE), condição absolutamente necessária para prosseguirem os estudos de Direito em Português e Chinês na sua universidade em Macau.

O curso anual de Português Língua Estrangeira para estudantes universitários decorreu na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e dividiu-se em dois semestres: no primeiro semestre, os estudantes frequentam o nível B1, com 260 horas, e no segundo semestre, o nível B2, com o mesmo número de horas. Em ambos os semestres, o curso é constituído por duas Unidades Curriculares: a primeira é o curso de língua portuguesa propriamente dita, subdividida em quatro componentes: Estrutura e funcionamento da língua (EFL); Compreensão, produção e interação escrita (CPIE); Compreensão, produção e interação oral (CPIO); e Atividades de imersão (AI); e uma Oficina de oralidade e escrita. Esta experiência foi implementada nas aulas de CPIO do curso de língua.

Tendo em conta o que foi anteriormente mencionado, é possível antecipar os desafios que surgiram ao longo desta experiência de ensino-aprendizagem da oralidade, tendo em conta:

- I. as especificidades da competência oral;
- II. o perfil sociolinguístico dos estudantes;
- III. a cultura de aprendizagem;

- IV. a metodologia do ensino de línguas estrangeira;
- V. o contexto de ensino-aprendizagem.

Considerando o perfil sociolinguístico do público-alvo, além da idade dos estudantes, outros fatores deixam antever algumas dificuldades. O facto de ser, para a maioria, a primeira experiência a estudar e/ou viver fora do país, pessoalmente e individualmente os alunos terão de lidar com os desafios naturais que se colocam quando se viaja sozinho pela primeira vez. Naturalmente, este fator pode levantar desafios com os quais terão de lidar e de resolver por si próprios. Além disso, a motivação e os seus objetivos ainda se encontram envoltos em alguma prematuridade, visto que muitos deles ainda estão a tentar perceber o que querem fazer no futuro e já têm que fazer escolhas e alcançar metas ainda numa fase inicial do seu percurso académico. Isto juntamente com características pessoais e/ou culturais, tais como ansiedade, insegurança, falta de disciplina ou de iniciativa na participação em aula ou uma atitude mais passiva são fatores determinantes e podem ter um impacto negativo no seu sucesso.

Obviamente que muitas destas questões mencionadas anteriormente são reflexo de uma cultura e de uma educação. O comportamento passivo em sala de aula, reflete, na maioria dos casos destes alunos, o facto de estarem habituados a lidar com contextos de aprendizagem onde o professor se encontra numa posição dominante e os estudantes recebem passivamente os conteúdos lecionados. A cultura de aprendizagem pode ser um obstáculo, pois como refere Luo (2020) o método de educação tradicional chinês influencia significativamente a aprendizagem da oralidade da língua portuguesa. Luo faz ainda referência a um estudo de Lei Zhang (2018) para explicar que o método de ensino na China não é propício para o desenvolvimento de língua estrangeira oral, o que automaticamente leva à baixa capacidade oral dos alunos. O ensino de línguas estrangeiras, conforme referem estes estudos, foca-se na gramática, na capacidade de escrita e na leitura, dando-se menos importância à componente oral da língua.

Consequentemente, e até inevitavelmente, prevê-se que ocorra maior transferência e/ou interferência da L1 ou de outra L2, nomeadamente do inglês, na produção e interação oral que, será, à partida, e tendo em conta o que foi descrito anteriormente, abaixo do nível desejado.

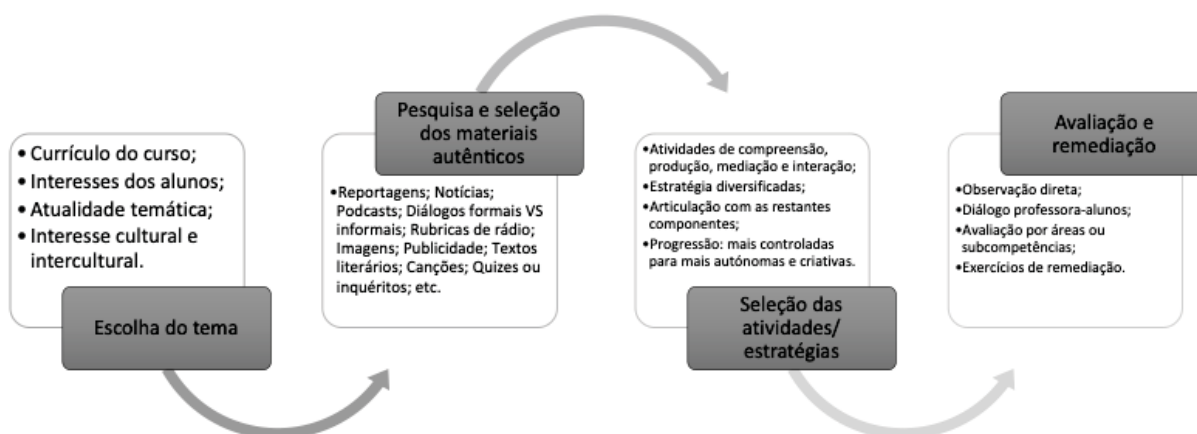
Relativamente ao curso, podemos também antecipar uma falsa imersão e, assim, poucas oportunidades de praticar a língua na sua componente oral em situações reais e autênticas. Apesar de viverem e estudarem em Portugal durante um ano, terão pouco ou nenhum contacto com outros estudantes ou até portugueses em geral. Estes estudantes,

além de partilharem uma turma de PLE que é exclusivamente composta por eles, vivem também juntos. Portanto, fora da sala de aula haverá uma tendência para falarem exclusivamente chinês. O questionário aplicado aos estudantes no decorrer do curso revelou isso mesmo: a maioria dos estudantes usa raramente ou com pouca frequência o português fora da sala de aula e, fora da faculdade, apenas quando vai às compras ou ao restaurante.

Descrição de uma unidade didática

Tendo em conta a pedagogia do oral preconizada anteriormente, recriando situações tão próximas da realidade quando possível e recorrendo a materiais autênticos, a conceção de uma unidade didática – um conjunto de unidade letivas subordinadas a uma temática comum – deve passar por quatro etapas fundamentais

Figura III – Etapas na elaboração de uma sequência didática



A seleção do tema deve, obviamente, obedecer ao currículo do curso, fornecido pela instituição de ensino, que, por sua vez, deve ser adaptado às necessidades do público-alvo. Convém ter em conta a atualidade do tema e/ou o seu interesse cultural e intercultural. A pesquisa e a seleção de materiais vêm, geralmente, após a escolha do tema. Esta etapa exige tempo muito tempo por parte do professor. A seleção das atividades e estratégias pode, em muitos casos, ser prévia à seleção do material. O professor pode pensar em determinada estratégia e procurar o material que se adeque à mesma ou vice-versa. O mais importante é que as atividades que vão integrar a unidade letiva e/ou didática devem ser diversificadas e pensadas numa sequência crescente em termos de dificuldade e autonomia.

Tendo em conta este percurso pedagógico-didático, bem como a pedagogia do oral descrita anteriormente, partilhamos o exemplo de uma unidade didática dedicada ao tema “Ritos e superstições”, tema este que habitualmente proporciona um espaço privilegiado de encontro entre culturas. Tantos a cultura chinesa como a cultura portuguesa possuem crenças e superstições próprias, o que permite, aos estudantes, explorar semelhanças e diferenças, promovendo o desenvolvimento da competência intercultural. Do ponto de vista lexical, o tema possibilita a aprendizagem de vocabulário específico (superstição, sorte, azar, crença, tradição,) e de expressões idiomáticas do uso corrente, como “Cruzes, canhoto!”, “Diabo seja cego, surdo e mudo!” ou até o tradicional “Santinho”, tão usado quando espirramos.

Como pré-atividade, os alunos tinham de fazer a escuta ativa de um podcast¹ do programa da Antena 1² “Palavra do dia”, que fala sobre a origem de expressões populares, a etimologia e história de palavras que usamos no quotidiano. Este episódio a palavra do dia é “supersticioso”. A instrução é para tomarem nota de palavras-chave e depois resumirem oralmente as ideias principais do texto. O objetivo principal, além de introduzir o tema, é fazê-los ouvir e compreender uma das palavras-chave da aula: supersticioso.

Depois, os alunos ouvem a canção “Super superstição” do grupo musical Clã. Na primeira audição, ainda sem acesso à letra, devem compreender o tema da canção de procurar identificar outras palavras relacionadas com o tema. Na segunda audição, já dispõe da letra da canção e devem fazer um exercício para completar espaços com palavras-chave. Ao completarem este exercício, os alunos vão adquirindo novas expressões e compreendendo expressões, tais como: “fazer figas”, “ter sorte”, entre outras. De seguida, os alunos enumeram as superstições ou situações de azar referidas na canção e identificam os amuletos referidos no texto para “proteger” das referidas superstições. Posteriormente, partilham superstições idênticas e/ou diferentes existentes na sua cultura.

Posteriormente, os alunos fazem um exercício de mediação: a partir de um texto escrito disponível online³, devem partilhar e procurar a explicação e/ou origem destas e de outras superstições, resumindo cada uma delas oralmente e respondendo a algumas

¹ Link do podcast disponível no site da RTPPlay: <https://www.rtp.pt/play/p1756/e656069/palavra-do-dia> (último acesso a 22 de agosto de 2024).

² É uma rádio generalista que pertence à RTP (Rádio Televisão de Portugal).

³ Link para o texto: <https://visao.pt/atualidade/sociedade/2018-10-10-ashistoriaspor-tras-de-10-supersticoes-comuns/> (último acesso a 22 de agosto de 2024)

questões do professor. A partir do texto, o professor explora expressões como: “Cruzes, canhoto”, “Deus te ajude”, “Diabo seja cego, surdo e mudo”. De seguida, exploram a palavra “canhoto” a associação desta a alguma superstição a partir da compreensão de áudio de um programa da Rádio Comercial⁴ “Hoje é dia de...”, realizando um exercício de preenchimento de espaços.

A atividade final desta unidade didática foi uma atividade de grupo. Cada grupo deveria simular uma situação do dia a dia em que uma superstição entre em jogo - uma conversa entre amigos, colegas de trabalho, vizinhos, etc., uma viagem, um dia de exame, uma entrevista de emprego, um casamento, uma casa nova, etc. O principal objetivo é usar o vocabulário trabalhado, bem como as expressões idiomáticas relacionadas com o tema. Apresentam o diálogo à turma e, depois da apresentação, devem explicar as superstições que usaram e o seu significado, se necessário. Poderiam optar por superstições portuguesas ou chinesas, ou combiná-las no mesmo diálogo. Era permitido planejar o diálogo, mas não deveriam escrever, pois o objetivo não era ler, mas construir um diálogo o mais próximo possível da oralidade espontânea.

Avaliação das propostas didáticas

A avaliação das propostas de ensino-aprendizagem implementadas permitiu identificar alguns constrangimentos e dificuldades que condicionaram, em diferentes momentos, o desenvolvimento das aulas e o progresso dos estudantes.

Um dos aspetos mais evidentes diz respeito à participação espontânea: esta revelou-se ainda limitada e pouco frequente, concentrando-se sobretudo numa pequena percentagem dos alunos. Embora alguns estudantes demonstrem maior à-vontade na oralidade e se mostrem dispostos a intervir, a maioria permanece reticente, o que dificulta a criação de uma dinâmica de interação mais equilibrada em sala de aula.

Outro desafio recorrente prende-se com a seleção de documentos autênticos. Encontrar materiais adequados ao nível linguístico dos alunos, que estejam em consonância com as temáticas abordadas e com o léxico que se pretende explorar, constitui uma tarefa exigente. Muitas vezes, o grau de complexidade dos textos disponíveis não corresponde às necessidades do grupo, o que obriga a adaptações constantes.

⁴ A Rádio Comercial é uma rádio nacional de um grupo empresarial privado. Este programa já não se encontra disponível online.

Mesmo quando os materiais autênticos são selecionados, surgem dificuldades de compreensão por parte dos estudantes, quer devido ao ritmo de elocução (no caso de documentos orais), quer pelo vocabulário mais específico ou distante do repertório lexical já adquirido. Essa situação é particularmente visível em exercícios menos guiados, nos quais os alunos revelam maior dificuldade em apreender o sentido global ou os pontos principais do documento.

Em atividades de mediação linguística, como a tarefa de reproduzir oralmente as ideias essenciais de um texto escrito, os estudantes tendem a recorrer de imediato à tradução literal. Tal comportamento, embora compreensível no processo de aprendizagem, limita o desenvolvimento da competência de reformulação e síntese em português, aspetos fundamentais para uma comunicação eficaz.

Por fim, a correção e remediação em aulas de oralidade apresenta-se como outro desafio. Nos exercícios de produção e interação mais livres, a necessidade de corrigir erros sem inibir os alunos torna-se uma dificuldade acrescida. A gestão entre permitir a fluência e garantir a precisão linguística exige um equilíbrio delicado, nem sempre fácil de alcançar no contexto de sala de aula.

Apesar dos constrangimentos identificados, a experiência de ensino-aprendizagem revelou igualmente aspetos muito positivos, que contribuíram de forma significativa para o envolvimento dos estudantes e para o desenvolvimento das suas competências em língua portuguesa.

Em primeiro lugar, destaca-se a utilização de atividades e estratégias comunicativas variadas, fator essencial para manter o interesse e a motivação dos alunos, evitando a monotonia em sala de aula. A diversidade metodológica favorece a participação, permitindo que cada estudante encontre oportunidades de aprendizagem de acordo com a supreferência, o seu estilo e o seu ritmo.

A oralidade era o foco central do processo, sendo trabalhada nas suas diferentes dimensões: produção, compreensão, mediação e interação. Essa abordagem integrada garantiu que os alunos tivessem contacto com múltiplas formas de uso da língua, consolidando não apenas a fluência comunicativa, mas também a capacidade de interpretar e reformular mensagens. Outro ponto a salientar é a articulação da componente oral com as restantes competências, nomeadamente a Compreensão e Produção de Interação Escrita (CPIE) e a Estrutura e Funcionamento da Língua (EFL). Essa interligação enriqueceu o processo de aprendizagem, tornando-o mais coeso e

significativo, uma vez que os estudantes puderam observar como as diferentes competências se complementam no uso real da língua.

O recurso a textos orais autênticos e variados foi igualmente relevante, na medida em que permitiu refletir sobre os usos reais da língua. Os alunos tiveram a oportunidade de contactar com características próprias da comunicação oral — marcada pela sua espontaneidade, pluridirecionalidade e ausência de uma organização rígida em turnos de fala —, o que os aproximou da realidade linguística e cultural que o português comporta. Como refere Duarte

os documentos autênticos são, geralmente, muito mais motivadores do que os que são forjados pelos autores de manuais de modo, prioritariamente, a cobrirem o estudo de certas e específicas questões gramaticais ou lexicais e é muito mais fácil recuperar o respetivo contexto comunicativo e enunciativo (Duarte 2015, 60)

As atividades foram organizadas num crescendo de complexidade, favorecendo a progressão gradual e promovendo a autonomia dos estudantes. Essa estrutura deu-lhes confiança para lidar com tarefas mais exigentes, estimulando a perceção de evolução e de conquista ao longo das unidades didáticas.

Por fim, observa-se que os alunos se envolvem nas atividades e demonstram esforço em alcançar os objetivos propostos. Mesmo perante dificuldades, quer linguísticas quer pessoais, a sua participação reflete empenho, interesse e abertura ao processo de aprendizagem, elementos que representam, em si mesmos, um indicador positivo e promissor no desenvolvimento da competência comunicativa em português.

Em síntese, apesar dos desafios, sobretudo ao nível da participação espontânea e da utilização de documentos autênticos, a experiência pedagógica evidenciou avanços significativos na motivação, na integração das competências e no desenvolvimento da oralidade, confirmando-se como um percurso globalmente positivo e formativo, tanto para os estudantes como para a prática docente.

Considerações finais

O ensino-aprendizagem da oralidade em Português Língua Estrangeira, particularmente no com estudantes chineses, revela-se um domínio de elevada complexidade, não apenas pelas exigências próprias da competência oral, mas também pelas especificidades culturais e metodológicas que caracterizam este público-alvo. De

facto, como refere Ferreira (2016), trabalhar a oralidade em sala de aula, aproximando-a de situações reais de uso da língua, constitui um desafio constante para o professor de LE, mas é igualmente uma condição indispensável para que os estudantes possam reconhecer o funcionamento da língua em contexto comunicativo autêntico.

Um dos principais desafios encontra-se no uso de materiais autênticos. O contacto com este tipo de documentos é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que expõe os estudantes à riqueza e à diversidade da língua em uso real. Contudo, a sua integração na sala de aula exige um processo de didatização criterioso por parte do professor, que deve ajustar a seleção e o grau de orientação das atividades em função do nível de proficiência dos alunos e dos objetivos de aprendizagem. Muitas vezes, a compreensão desses materiais pode ser comprometida pelo ritmo de elocução e pela densidade lexical, sobretudo em exercícios menos guiados, o que reforça a necessidade de mediação didática.

Outro aspeto a considerar prende-se com as diferenças culturais nos modos de ensinar e aprender línguas. O sistema educativo chinês, de tradição mais expositiva, tende a atribuir ao professor um papel central, enquanto os estudantes assumem uma postura mais passiva, associada a uma perceção do docente como figura de autoridade e principal detentor do saber. Tal contraste cultural representa um desafio para a implementação de metodologias comunicativas, mais centradas na interação e na participação ativa do aprendente. Como sublinham Castelo, Morelo e Souza (2018), é fundamental que o professor de LE consiga estabelecer uma ponte entre culturas de ensino distintas, demonstrando aos estudantes as vantagens de métodos que privilegiam a competência comunicativa.

Apesar desses constrangimentos, a experiência evidencia que os estudantes de Macau reconhecem os benefícios de um ensino orientado para a oralidade. Quando questionados sobre as vantagens do método de ensino da oralidade em Portugal, os alunos destacam vários aspetos:

- I. maior oportunidade de falar português;
- II. diversidade e interatividade das aulas;
- III. necessidade acrescida de participação;
- IV. contacto com uma língua e uma gramática mais autênticas;
- V. realização de tarefas que potenciam a compreensão oral e a prática efetiva do português.

Deste modo, ainda que a adesão inicial dos estudantes seja condicionada por hábitos de aprendizagem tradicionais, observa-se uma progressiva apropriação das práticas comunicativas e um empenho crescente no desenvolvimento da competência oral. O desafio central para o professor de PLE reside, assim, em equilibrar as dificuldades associadas ao uso de materiais autênticos e à adaptação cultural dos aprendentes, com a necessidade de proporcionar um ensino motivador, participativo e próximo das situações reais de comunicação, condição indispensável para o desenvolvimento de uma competência comunicativa sólida e significativa.

As reflexões decorrentes desta experiência sugerem a pertinência de investigações futuras centradas em dois pontos que se complementam: por um lado, a criação e sistematização de estratégias de didatização de materiais autênticos, que conciliem autenticidade e acessibilidade; por outro, o estudo de práticas de mediação cultural e/ou intercultural que auxiliem os estudantes a transitar de modelos de aprendizagem mais tradicionais para metodologias comunicativas.

Referências:

BAGÃO, M. T. (2014) *Compreensão do oral em aulas de PLE. Contributos para atividades no nível C. 2014*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

CASSANY, D. Luna, M. & Sanz, G. (2008) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, pp. 193-256.

CASTELO, A., MORELO, B. & SOUZA, J.P. (2018). «Pontes entre os aprendentes chineses e o ensino do PLE». Em *Entre línguas e culturas: Pontes Europa-China*. Instituto Politécnico de Leiria.

Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.

Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr.

DUARTE, I. (2015). «Textos orais: Análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira». *Todas as Letras*, 17 (1), 56-72.

DUARTE, I. & SILVA, F. (2021). «Visitação do discurso relatado no ensino aprendizagem do PLE: proposta de uma abordagem de base comunicativa.» *Tempo, espaço identidade na cultura portuguesa. 40 anos de estudos lusófonos na Roménia: perspectivas e desafios*. 502-518.

FERREIRA, A. (2015). *O relato de discurso como estratégia de desenvolvimento da competência oral em PLE*. Relatório de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Porto: FLUP.

LUO, S. (2020). *Estratégias e constrangimentos na aprendizagem da oralidade da língua portuguesa por estudantes chineses*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira. Lisboa: Universidade Nova FCSH.

MONTEIRO, C. et al. (2013). «Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório». *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 11-138.

Professores de PLE: o modelo de formação da FLUP

Sónia Valente Rodrigues
srodrigues@reit.up.pt

Resumo:

O português é ensinado e aprendido em contextos muito diversificados nos planos nacional e internacional nas suas diversas vertentes (língua materna, língua segunda, língua estrangeira, língua de acolhimento, língua de herança, entre outras), envolvendo instituições, professores, investigadores e estudantes em múltiplos países, com particular relevo para os países asiáticos e, nestes, para a República Popular da China. Este artigo apresenta o modelo de formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) desenvolvido pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), destacando a sua relevância para as relações sino-portuguesas. Com base na análise do percurso do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira (MPLE), nos dados de mobilidade e produção científica, e em casos ilustrativos de investigação aplicada de estudantes chineses, demonstra-se que o trabalho formativo da FLUP constitui hoje uma referência no espaço lusófono e um contributo estruturante para o ensino de PLE no Oriente. Discute-se ainda o papel das tecnologias educativas e dos recursos digitais na renovação dos métodos de ensino, bem como o impacto das parcerias internacionais, dos MOOC e dos Recursos Educativos Abertos. O artigo conclui que a formação realizada na FLUP, pela sua qualidade científica, dimensão intercultural e capacidade de inovação, contribui decisivamente para a consolidação da presença do português na Ásia e para a construção de pontes pedagógicas, culturais e científicas entre Portugal e a China.

Palavras-chave: *português língua estrangeira; formação de professores; Portugal-China; inovação pedagógica; ensino de línguas.*

Abstract:

Portuguese is taught and learned in very diverse contexts at national and international levels in its various forms (mother tongue, second language, foreign language, host language, heritage language, among others), involving institutions, teachers, researchers and students in multiple countries, with particular emphasis on Asian countries and, within these, the People's Republic of China. This article presents the model for training teachers of Portuguese as a Foreign Language (PLE) developed by the Faculty of Arts of the University of Porto (FLUP), highlighting its relevance to Sino-Portuguese relations. Based on an analysis of the Master's degree in Portuguese as a Second Language/Foreign Language (MPLE), mobility and scientific production data, and illustrative cases of applied research by Chinese students, it is demonstrated that FLUP's training work is now a benchmark in the Portuguese-speaking world and a structural contribution to the teaching of PLE in

the East. The role of educational technologies and digital resources in the renewal of teaching methods is also discussed, as well as the impact of international partnerships, MOOCs and Open Educational Resources. The article concludes that the training provided at FLUP, due to its scientific quality, intercultural dimension, and capacity for innovation, makes a decisive contribution to the consolidation of Portugal's presence in Asia and to the development of pedagogical, cultural, and scientific resources between Portugal and China.

Keywords: *Portuguese as a foreign language; teacher training; Portugal–China; pedagogical innovation; language teaching.*

Nota introdutória

O texto que aqui apresento resulta de uma intervenção realizada no Seminário Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Estrangeira no Contexto Chinês, coorganizado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto através do Centro de Linguística da Universidade do Porto, pelo Centro Pedagógico e Científico da Universidade Politécnica de Macau e pelo Núcleo de Promoção da Língua Portuguesa da Reitoria da Universidade do Porto, em celebração do Dia Mundial da Língua Portuguesa, em 2025. No tema central do seminário – *Orientes do Português em sala de aula: desafios e perspectivas* – encontra-se a razão pela qual assumi como eixo temático a formação de professores de português língua estrangeira, uma das vertentes associadas ao curso de mestrado de Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Desenvolve-se aqui uma reflexão ampliada sobre a relevância do modelo de formação da FLUP para o ensino de português no Oriente, organizando-se em três eixos:

- i. enquadramento científico e pedagógico do modelo de formação de professores de português língua estrangeira da FLUP;
- ii. dados e produções de estudantes-futuros-professores de PLE chineses ou a estudantes chineses que revelam a vitalidade do curso;
- iii. perspectivas de inovação articulando pedagogia e tecnologia digital educativa e parcerias internacionais.

1. Enquadramento

O Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é um curso conferente de grau constituído por um

conjunto organizado de unidades curriculares a que correspondem 60 créditos ECTS. Tem por objetivo “especializar licenciados ou equiparados nas áreas científicas em causa, dotando-os de competências para o exercício da atividade profissional ou da investigação científica.” (Regulamento - Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, 15-10-2010).

O primeiro ano do curso é constituído por um conjunto de dez unidades curriculares, de 6 ECTS cada uma. No 1.º semestre, as unidades curriculares são: Variação e Mudança em Português, Pragmática e Análise do Discurso, Temas de Cultura dos Países de Língua Portuguesa, Temas de Literatura de Países de Língua Portuguesa e uma opção escolhida de entre cursos de 2.º nível de qualquer área científica da FLUP e/ou competências transversais e transferíveis¹ e/ou opção EUGLOH². No 2.º semestre, são estas: Didática do Português Língua Não Materna, Gramática da Comunicação Oral e Escrita, Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas, Prática Letiva e uma opção escolhida de entre cursos de 2.º nível de qualquer área científica da FLUP e/ou competências transversais e transferíveis e/ou opção EUGLOH. De notar que, no 1.º ano, três unidades curriculares (Variedades do Português, Temas de Literatura dos Países de Língua Portuguesa e Temas de Cultura dos Países de Língua Portuguesa) têm como foco o pluricentrismo da língua portuguesa. Ao longo do 1.º ano do curso, pretende-se levar os estudantes a:

- aprofundar conhecimentos linguísticos (sintaxe, fonética, semântica, pragmática);
- desenvolver compreensão das variedades do português e do seu pluricentrismo;
- adquirir competências didáticas específicas para o ensino de PLE;
- integrar dimensões culturais e literárias relevantes para o ensino de línguas.

¹ As competências transversais e transferíveis integram a oferta formativa de educação contínua, não conferente de grau, definindo-se como “formações em áreas diversas ou complementares às dos conhecimentos e competências técnicas do ciclo de estudos em que o estudante está inscrito, orientadas para o desenvolvimento de competências interdisciplinares ou de qualidades pessoais ou interpessoais (*soft skills* e *transferable skills*).” (<https://ser.letras.up.pt/uec/competencias-transversais-e-transferiveis-da-u-porto/>).

² EUGLOH (*European University Alliance for Global Health*) é um consórcio europeu de cooperação académica criado em 2019, de que a Universidade do Porto é membro fundador e que conta também com as universidades de Paris-Saclay (França), Ludwig Maximilian de Munique (Alemanha), Lund (Suécia), Szeged (Hungria) e, desde 2023, as universidades de Hamburgo (Alemanha), UiT – Universidade Ártica da Noruega (Noruega), Novi Sad (Sérvia) e Alcalá (Espanha). Para mais informações, consultar <https://www.up.pt/portal/pt/conhecer/a-uporto-no-mundo/eugloh-uporto/>

O segundo ano do curso é composto pelo Seminário de Projeto, unidade curricular com 12 ECTS, e pelo Estágio Pedagógico, unidade curricular com 48 ECTS. O estágio pedagógico é objeto de um relatório final que é apresentado e defendido em provas públicas, o que permitirá a obtenção do grau de mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (Despacho n.º 1681/2023 - Alteração do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2023-02-02).

A representação esquemática de Silva et. al. (2016) na figura 1 revela as articulações entre saberes convocados de áreas diversas diretamente ligadas ao conhecimento pedagógico de conteúdo integrante da formação de um professor, como a linguística, a literatura, a cultura, o ensino de línguas, entre outros, e competências pedagógico-didáticas enraizadas em contexto de sala de aula, com vista ao fortalecimento da relação teórico-prática do saber docente.



Figura 1 – Estrutura do curso de MPLE (Silva et al., 2016)

O Estágio Pedagógico é realizado através de prática de ensino supervisionada, sob orientação e supervisão de docentes experientes e especializados, regulada por documentos de referência produzidos pelo grupo de investigação em didática das línguas e formação de professores (GRIDd-FLUP), constituído por docentes de diferentes unidades curriculares que trabalham colaborativamente em pesquisas científicas, em documentos orientadores e em materiais pedagógicos no âmbito desses cursos, tais como:

- i. Almeida, J. D. et al. (2016). *Projetos de investigação-ação. Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- ii. Carvalho, A. et al. (2017a). *Referencial de avaliação do desempenho do estudante no estágio pedagógico*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- iii. Carvalho, A. et al. (2017b). *Critérios gerais e específicos para a apreciação do relatório final de estágio*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O estágio contém componentes de observação de aula e de lecionação supervisionada por um orientador, que é um professor de PLE com experiência e conhecimento em didática de português como língua não materna, e por um supervisor, um docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto que orienta a escrita do relatório final de estágio. Ao longo do estágio pedagógico, os estudantes-futuros-professores desenvolvem competências profissionais através de um modelo reflexivo baseado em investigação-ação.

O estágio pode ocorrer em Portugal e no estrangeiro, em diversos países e instituições com as quais existe protocolo para formação de professores. Em Portugal, pode ocorrer: em turmas do Curso Semestral de Português para Estrangeiros da própria Faculdade de Letras; em instituições e associações que disponibilizam aulas de português para estrangeiros, como, por exemplo, no Secretariado das Migrações do Seminário Diocesano de Vilar (Porto). No estrangeiro, por exemplo, há estágios na Universidade de Macau, na Universidade de Hamburgo, na Escola Oficial de Idiomas da Corunha, na ÁgoraLíngua (Madrid), na Universidade Complutense de Madrid. Quando o estágio decorre fora da FLUP, é necessário celebrar um protocolo ou os estudantes vão ao abrigo do Erasmus.

2. Números e factos

O histórico de inscrições no MPLE revela uma procura substancial e consistente, como revela o gráfico 1. Entre os anos 2008/2009 e 2023/2024, os dados foram fornecidos pelo Serviço de Formação e Organização Académica da Reitoria da Universidade do Porto, extraídos do Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, no dia 7 de novembro de 2025. Os dados relativos aos anos 2024/2025 e 2025/2026 foram fornecidos pelo Serviço de Gestão

Académica da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no dia 7 de novembro de 2025.

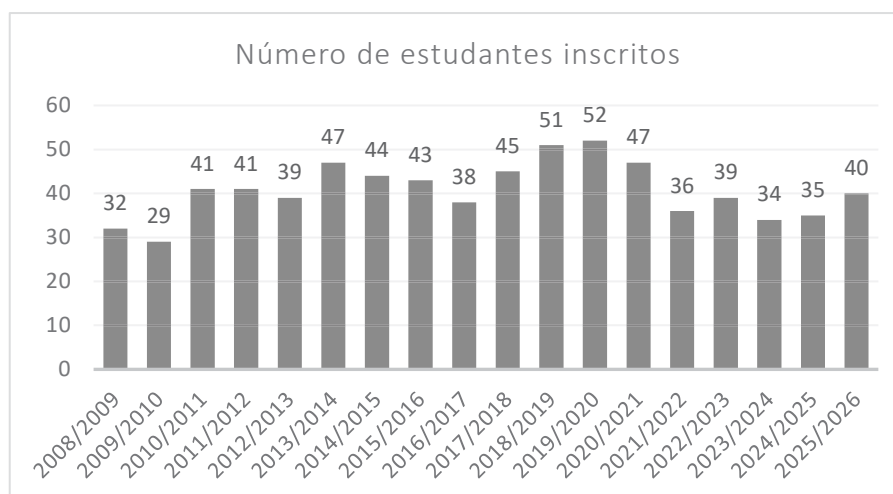


Gráfico 1 – Número de estudantes inscritos de 2008/2009 a 2025/2026

Dos 35 estudantes inscritos em 2024/2026, 16 eram nacionais e 19 eram internacionais provenientes dos países seguintes: Brasil (2), Cabo Verde (1), China (10), Timor-Leste (5) e Vietname (1). Em 2025/2026, estão a frequentar este curso 40 estudantes, dos quais 19 são nacionais e 21 estrangeiros das nacionalidades seguintes: Brasil (2), Cabo Verde (1), China (10), Guiné-Bissau (2), Peru (1), Roménia (1) e Timor-Leste (3).

Da nacionalidade dos estudantes, facilmente se depreende o nível de internacionalização e de diversidade linguística e cultural das aulas no curso de MPLE, não só relacionadas com línguas diferentes, mas também com diferentes variedades da língua portuguesa. Estas salas de aula são laboratórios vivos de interculturalidade e multiculturalidade, naturalmente integrados nas atividades pedagógico-didáticas que os docentes preparam para o desenvolvimento de competências para o exercício da atividade profissional ou da investigação científica com base no português como língua segunda/língua estrangeira. O ambiente multicultural em que as aulas do curso decorrem:

- favorece a comparação linguística;
- desenvolve sensibilidade intercultural;
- expõe o futuro professor a diferentes perfis de aprendentes;
- estimula abordagens pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Para estudantes chineses, esta dimensão revela-se particularmente relevante, permitindo que compreendam a diversidade interna do português e que construam pontes culturais necessárias ao exercício profissional no seu país.

Desde a 1.^a edição – em 2007-2008 – até ao ano letivo 2023-2024, foram concluídas 343 teses de mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, que incidem não só sobre a descrição da língua portuguesa, mas também sobre o ensino do português língua estrangeira. A presença de estudantes chineses é particularmente expressiva nas áreas de:

- aquisição verbal e aspetual;
- dificuldades específicas de aprendentes sino-falantes;
- desenvolvimento lexical;
- géneros textuais académicos;
- análise comparativa entre tradições discursivas portuguesa e chinesa.

Se alargarmos ao mestrado em Linguística os trabalhos de investigação produzidos por estudantes chineses da FLUP, podem mencionar-se, a título ilustrativo, dissertações no campo da semântica, como a de Yichang Ge, e no campo da linguística textual, como a de Annan Zhang. A tese de mestrado de Yichang Ge teve como tema *Alguns contributos para uma análise de adjetivos de temperatura em português europeu* (Yichang Ge, 2023) e foi o ponto de partida para publicações posteriores (Yichang Ge; Silva, Fátima, & Oliveira, Fátima, 2023, 2025). A tese de mestrado de Annan Zhang teve como objeto de estudo o género textual ‘recensão crítica’ numa perspetiva comparativa entre recensões portuguesas e recensões chinesas (Annan Zhang, 2022).

No que diz respeito ao ensino do português como língua estrangeira, vários trabalhos têm vindo a ser produzidos por estudantes de MPLE, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tendo como foco a sua aprendizagem por estudantes chineses. É, por exemplo, o caso de Aoran Yang (2019), que aprofundou o tema *Uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em português europeu por estudantes de português chineses com L1 cantonês*. A inquietação pedagógica subjacente à prática de ensino supervisionada é assim explicada pelo autor:

Sendo de nacionalidade chinesa e partilhando, portanto, a língua materna com os aprendentes, assim como o próprio percurso como aprendente de PLE, fui sensível às dificuldades que estes estudantes, à semelhança de muitos falantes

nativos do Chinês, apresentam dificuldades na distinção do valor semântico destes dois tempos verbais, o que se reflete não apenas na competência da produção e interação escritas, mas também na oralidade. A dificuldade detetada no uso de tempos verbais deriva em grande medida da interferência da LM, uma vez que, no caso do Chinês (Mandarim e Cantonês), se veiculam as informações aspetuais através de marcadores e não há tempos verbais. Aliás, de acordo com a observação do investigador, esse problema nota-se ainda mais nos contextos em que os estudantes produzem frases simples, frases temporais com a conjunção “quando” e frases completivas com verbos declarativos. Por conseguinte, o objetivo central deste projeto de investigação-ação consistiu em ajudar estes estudantes a entender melhor as diferenças entre o pretérito perfeito simples e o pretérito imperfeito em Português, especialmente nas três estruturas gramaticais acima referidas, assim como testar a eficácia de algumas estratégias pedagógico-didáticas nesse contexto. (Aoran Yang 2019, 105).

Outros temas relacionados com a aprendizagem do português como língua estrangeira em diferentes níveis (A.1.1., A.1.2., B.1) têm tido a atenção de estudantes de MPLE, como o desenvolvimento do léxico (Yao Yao, 2021), a aprendizagem da distinção entre *ser* e *estar* por aprendentes chineses. Estes exemplos são reveladores da existência de uma ligação direta entre a formação académica e ambientes reais de ensino de línguas, incluindo naturalmente o contexto de ensino e aprendizagem de português no Oriente.

Nesta conjuntura, não pode deixar de ser referida a ligação que a revista *Orientes do Português*, criada em 2017, estabelece entre a instituição fundadora, a Universidade Politécnica de Macau, e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tendo como entidades editoras o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa da Universidade Politécnica de Macau e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, *Orientes do Português* tem “o objetivo de promover, a partir do Oriente, a publicação da investigação científica que se realiza no âmbito dos estudos do português.” (<https://ojs.letras.up.pt/index.php/ori/index>). Contudo, logo no primeiro número, em 2019, “Cinco dos trabalhos, ou seja, metade, versam questões de ordem didáctica, o que revela, indubitavelmente, o interesse que as questões do ensino da língua portuguesa suscitam nesta parte do mundo, em especial entre aqueles que a esse mesmo ensino se dedicam.”, como refere Carlos Ascenso André no Editorial (2019, X). Esse interesse tem vindo a intensificar-se a ponto de se dedicar integralmente o presente número à

investigação educacional, particularmente direcionada para o ensino do português no contexto chinês.

3. Perspetivas

A equipa docente de MPLE é constituída por docentes-investigadores dedicados também ao desenvolvimento de pesquisa científica sobre o ensino de português como língua estrangeira em diferentes vertentes. A inovação pedagógica no ensino de português (na vertente de língua não materna) também por via das tecnologias educativas e, em particular, das digitais emergentes, é uma das vertentes de trabalho desta equipa.

No âmbito da investigação em didática de línguas dos docentes da FLUP, destaca-se, por exemplo, o trabalho sobre o uso de banda desenhada digital (Girard & Carvalho 2019; Rocha & Carvalho 2019; Matos & Carvalho 2023) e de recursos cinematográficos (Mello, 2025) no ensino de português língua estrangeira.

Na vertente da criação de percursos educativos inovadores, salienta-se a conceção de cursos de ensino a distância, com módulos que incluem vídeo, multimédia, documentos textuais, atividades de compreensão, questionários, produção escrita ou oral colaborativa através de fóruns, *blogs* e *wikis*. Destaco dois exemplos.

- i. *Iniciação à Língua Portuguesa* é um *Massive Open Online Course* (MOOC), produzido por docentes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e produzido pela unidade de Inovação Educativa da Universidade do Porto. Este curso, disponível no edX.org, tem por objetivo dar a conhecer a língua portuguesa a partir de uma viagem pelo “coração” do Porto e tendo como inspiração a riqueza cultural da cidade que é Património da Humanidade. Com um tempo estimado de dedicação e estudo de 32 horas, o itinerário de aprendizagem do curso baseia-se numa série de ficção constituída por oito episódios/módulos semanais, protagonizados por atores profissionais, em espaços típicos da cidade do Porto. Está disponível a partir da ligação seguinte: <https://www.edx.org/learn/language/fundacao-para-a-ciencia-e-a-tecnologia-iniciacao-a-lingua-portuguesa>
- ii. *Português Académico para estudantes de língua eslava* é um MOOC, produzido no âmbito de um projeto ERASMUS +, numa cooperação que

integrou a Faculdade de Letras da Universidade do Porto³. O curso tem a duração de 6 semanas e é composto de 6 módulos didáticos. A cada semana será disponibilizado um módulo. O volume de trabalho previsto para cada módulo é de cerca de 6 h por semana, num total de 36 h. Cada estudante tem total autonomia para gerir o seu trabalho no curso em função da sua disponibilidade de tempo e do seu ritmo individual de aprendizagem. Neste curso, terá a oportunidade de conhecer como é o dia a dia numa universidade portuguesa, na companhia de professores, funcionários e estudantes, e aprenderá a interagir e a comunicar com sucesso dentro e fora da sala de aula, com base na apresentação de situações comunicativas autênticas, da apresentação de conteúdos linguísticos e de técnicas de aprendizagem, acompanhada de atividades de prática orientada. Está disponível a partir da ligação seguinte:

https://learn.eduopen.org/eduopenv2/course_details.php?courseid=537

- iii. Os recursos didáticos produzidos para este último curso estão também disponíveis como Recursos Educativos Abertos (OER).

Ainda sobre recursos didáticos relevantes para o ensino de português, importa referir o *Dicionário Fonético do Português Europeu*, um recurso *online* gratuito da Universidade do Porto que explica a produção de cada consoante e vogal, sem recurso a linguagem técnica, com conceção e autoria de João Veloso, Ana Isabel Fernandes e Fátima Silva, e com desenho e implementação da unidade de Inovação Educativa da Universidade do Porto. Pode ser acedido através da ligação

https://id.letras.up.pt/clup/dicionario_fonetico/ .

Nota conclusiva

A política de internacionalização da Universidade do Porto com vista a *Orientes do português* em sala de aula, fortalecida pela valorização da formação de professores, contribui para:

- criação de projetos de investigação-ação aplicados ao contexto chinês;
- formação avançada de docentes de português na China;

³ O projeto LMOOC4Slav, com duração de 30 meses (12/2021 - 05/2024), foi coordenado pela Universidade para Estrangeiros de Perugia e implementado por uma parceria que reúne instituições de cinco países: Itália, República Tcheca, Polónia, Portugal, República da Macedónia do Norte. Para mais informações, consultar a página seguinte: <https://www.lmooc4slav.eu/project.php>

- desenvolvimento de plataformas digitais de cooperação;
- realização de seminários temáticos e encontros anuais.

O ensino de PLE no Oriente é, hoje, um espaço de construção de pontes culturais, científicas e profissionais que consolidam a presença do português como língua global.

Com base no percurso já consolidado, propõe-se o desenvolvimento de parcerias que favoreçam a criação de materiais interculturais e multimédia que combinem referências culturais chinesas com textos e contextos lusófonos; a expansão da formação de professores em regime híbrido e *online*, promovendo a abertura de estágios pedagógicos através da garantia de condições favoráveis à estada; e a realização de estudos conjuntos de investigação aplicada em aquisição de L2 por sino-falantes, em variação e ensino do português, e em ensino bilingue português-chinês.

O curso de MPLE, atualmente na sua 17.^a edição, é exemplo de um modelo formativo que alia rigor científico, prática pedagógica supervisionada, inovação e compromisso internacional. A formação de professores realizada na FLUP tem contribuído de forma decisiva para o crescimento qualitativo do ensino de português na China e no Oriente, sustentando a criação de comunidades profissionais bilaterais e reforçando a importância do português como língua de diálogo e cooperação.

Ao promover o encontro entre pedagogia, cultura e tecnologia, este modelo formativo projeta um futuro de continuidade e expansão, no qual a língua portuguesa continuará a desempenhar um papel estruturante nas relações sino-portuguesas.

Referências bibliográficas

Annan ZHANG (2023) *Contributo para a caracterização do género recensão crítica: um estudo comparativo de recensões portuguesas e chinesas*.

GIRARD, Salomé; CARVALHO, Ângela (2019) «A banda desenhada digital ao serviço do ensino-aprendizagem de português língua estrangeira». In *Tecnologias para o português: Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía* (SEEPLU) (53-46). Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/125391>

MATOS, C.; CARVALHO, Ângela (2023) «A curta-metragem como recurso didático na aula de PLE: Duas propostas didáticas (Trad. The short film as a didactic resource in the PFL classroom: Two didactic proposals)». *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto* 14: 43-58.
<https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/13770>

MELLO, Janaina (2025) *A utilização de recursos cinematográficos como apoio ao ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira em contexto não-imersivo*:

Estudo de caso na University College Dublin. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Mestrado.

ROCHA, Diogo Miguel; CARVALHO, Ângela. (2019) «O papel dos materiais áudio no desenvolvimento da competência de interação oral na aprendizagem de Português Língua Estrangeira». In *Tecnologias para o português: Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía* (SEEPLU). Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/125391>

SILVA, F.; RODRIGUES, S. V.; CARVALHO, Â.; FARDILHA, L. & Teixeira, A. P. (2016) «Formação de professores de PL2/PLE na FLUP: um modelo integrado de saberes». In José António Brandão Carvalho, Maria de Lourdes Dionísio, Elisete de Carvalho Mesquita, Juliana Cunha & Ana Arqueiro (orgs). *Atas do V Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa e do V Fórum Ibero-Americano de Literacias* (V SIELP-FIAL) (pp. 559-567). CIED /Universidade do Minho, ISBN: 978-989-8525-49-9 [Suporte Eletrónico]. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/44992>

YAO, Yao (2021) *Contributo dos recursos visuais para o desenvolvimento da competência lexical de estudantes de PLE do nível A1.2*.

YICHANG Ge (2023) *Alguns Contributos para uma Análise de Adjetivos de Temperatura em Português Europeu*.

YICHANG Ge; Fatima Silva; Fátima Oliveira (2025) «Thermal and metaphorical meanings». *The Mental Lexicon*. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ml.24026.ge>

YICHANG Ge; SILVA, Silva; OLIVEIRA, Oliveira (2023) «Thermal and Metaphorical Meanings: Analysing Temperature Adjectives in European Portuguese». In *Words in the World International Conference*.

Uma leitura quantitativa do ensino de português na China: desafios e reflexões

Manuel Duarte João Pires
Universidade Politécnica de Macau, China.
<https://orcid.org/0000-0002-1242-5319>

Resumo:

Este estudo recupera uma pesquisa documental com o objetivo de interpretar os números e as problemáticas que ilustram a situação do Português na China. As conclusões deste artigo abordam o número de professores e estudantes; a distribuição dos alunos segundo o tipo de cursos que frequentam, entre outros dados comparativos, promovendo também uma leitura sobre o presente contexto do ensino de Português na China. Saliente-se que esta investigação se baseia, grandemente, em outros estudos do mesmo autor, de título e âmbito similar, publicados em 2022.

Palavras-Chave: *Ensino de Português, China, Leitura Quantitativa.*

Abstract:

This study revisits a documental research with the aim of interpreting the figures and issues that illustrate the situation of Portuguese in China. The conclusions of this article address the number of teachers and students; the distribution of students according to the types of courses they attend, among other comparative data, also promoting a reading of the present context of Portuguese language teaching in China. It should be noted that this research is largely based on other studies by the same author, of similar title and scope, published in 2022.

Keywords: *Portuguese Teaching; China; Quantitative Perspective.*

Introdução

A presença de cursos de português no ensino superior da China cresceu consideravelmente ao longo dos últimos anos. O fortalecimento das relações económicas com os países de língua portuguesa conduziu a uma proliferação de instituições de ensino superior com programas de português. A expansão do ensino de Português na China está profundamente relacionada com intensificação das relações económicas e comerciais da China, em especial, com o Brasil e Angola (Ye 2014: 53). Apesar deste crescimento, verifica-se alguma imprecisão em relação ao número de instituições, e, sobretudo, das características de professores e alunos. A ativa criação de cursos de Português nas universidades chinesas e a grande extensão do território, criam dificuldades em

compreender com exatidão quais as instituições que introduziram o Português nos seus programas de estudo e qual a verdadeira dimensão dos dados quantitativos relativos a esta área de estudo.

Neste âmbito, este artigo tem como objetivo pesquisar, explorar e sistematizar os números mais precisos e atuais sobre as universidades, professores e estudantes de Português na China através de uma análise comparativa de dados anteriores, mas também de uma análise explicativa e da sistematização da informação relativa a esta temática.

Num tempo em que o ensino de Português na China adquire uma papel cada vez mais significativo, pretendemos contribuir com esta pesquisa para analisar e interpretar a dimensão quantitativa, o que poderá permitir uma maior compreensão da atual realidade e uma perspetiva mais clara do desenvolvimento do português no ensino superior da China.

Uma leitura quantitativa

Desde a década de 60 do século anterior até 2005, apenas três universidades chinesas incluíam programas estudos de Português, duas em Pequim e uma em Xangai. A partir de então, assistiu-se a um intenso crescimento do ensino de Português na China devido ao contexto geral da expansão do ensino superior do país, iniciada no final dos anos 90 do século passado, no decorrer da reforma do sistema económico chinês. A maior abertura da China ao exterior e o fortalecimento das relações bilaterais com os países de língua portuguesa conduziu a uma proliferação de instituições superiores interessadas em disponibilizar cursos de português. Esta expansão do ensino na China esteve intimamente ligada ao crescimento económico de alguns países em particular, sobretudo à intensificação das relações económicas e comerciais da China com o Brasil e Angola (Ye 2014: 53). As razões de natureza económica para o estabelecimento de negócios e elos comerciais com o Brasil e com os países africanos de língua portuguesa levaram a uma elevada procura e empregabilidade de jovens licenciados em língua portuguesa, motivo pelo qual se observou um aumento de cursos de licenciatura em Português por toda a China.

Neste contexto, estabeleceram-se novos acordos de cooperação entre a China e os países de língua portuguesa, como são exemplo os pactos de comércio e cooperação assinados em 2005 entre os presidentes Hu Jintao (China) e Jorge Sampaio (Portugal), nos quais se firmou a cooperação e o intercâmbio nas áreas do ensino superior, ciência, tecnologia e justiça (Jiang 2005).

A partir desse ano começaram a criar-se novos cursos de forma exponencial, pelo que se antes existiam apenas três universidades na parte continental da China com programas de estudo de Português, registavam-se cerca de 30 universidades em 2015, num universo que envolvia cerca de 2000 alunos (André 2017) e sensivelmente uma centena de docentes na parte continental da China, tal como argumenta Gonçalves (2019): “o número exato de docentes de Português (chineses e estrangeiros) é difícil de apurar, mas por altura da realização do nosso estudo (junho de 2015), tudo indicava que rondavam os 100.” (Gonçalves 2019: 332).

A literatura parece registar um certo consenso acerca do número de Instituições do Ensino Superior (IES) com português em redor das 50 universidades (Yan 2019, Jatobá 2020; Ramos 2020) na parte continental da China. Em relação ao número de estudantes, há estudos que convergem para a existência de 5000 alunos (Ramos 2020).

Os dados em bruto, ou seja, não sistematizados disponibilizados pela Embaixada do Brasil em Pequim (EBP), em janeiro de 2021, sobre a situação do português na China, referem 55 instituições com cursos de Português na China, frequentadas por cerca de 5500 alunos e quase três centenas de professores. Os dados da EBP apresentam ligeiras discrepâncias com os dados publicados por Jatobá (2020) relativos ao número de instituições. Além disso, contêm omissões, uma vez que não referem informação sobre o tipo de cursos e o número de alunos ou de professores presentes em algumas universidades chinesas com cursos de Português. Por estes motivos, empreendemos uma investigação na qual comparámos, explorámos e sistematizámos as divergências e omissões dos dados anteriores.

A China representa atualmente um mercado importante para a língua portuguesa pelas vantagens económicas e pelos interesses globais de competitividade e empregabilidade que lhe estão associados. Deste modo, salientamos a necessidade de apurar com maior precisão os números do Português na China e interpretar o que nos dizem em relação às instituições e às características de professores e estudantes.

Metodologia

O presente artigo segue uma análise descritiva e exploratória dos dados existentes, promovendo a atualização e compreensão da perspetiva quantitativa através de uma pesquisa que explora as lacunas, dissemelhanças ou incongruências dos dados anteriores. Para este fim, promove-se um método comparativo de variáveis uma vez que a sua utilização nas ciências sociais possibilita o estudo comparativo de variáveis, sendo

também indicado para a investigação “de indivíduos, classes e fenómenos de modo a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” (Gil 2008: 16).

Para efeitos de análise e comparação das variáveis dos dados, utilizam-se métodos descritivos para organizar, resumir e descrever os aspetos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos. De acordo com Reis e Reis (2002: 5) quando se condensam os dados perde-se informação, mas esta perda é compensada com o ganho que se tem com a clareza da interpretação proporcionada. A descrição dos dados também tem como objetivo identificar irregularidades que podem resultar do registo incorreto de valores ou de dados dispersos que não seguem a tendência geral do conjunto. A análise descritiva permite aprofundar as informações de nível superficial para descobrir os conhecimentos ocultos mais valiosos dos dados.

Na perspetiva de Gil (2008), a análise descritiva é particularmente proveitosa para o estudo de fenómenos socialmente importantes que não foram previamente reconhecidos, visando a identificação de padrões nos dados que podem fornecer uma narrativa mais desenvolvida e uma “representação holística do fenómeno estudado” (p. 28). O autor salienta ainda que algumas pesquisas descritivas não se reduzem à simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza e as características dessa relação. Neste caso, podem proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas explicativas ou exploratórias. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os “pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática e também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais” (Gil 2008. 29).

Considerando que uma investigação contribui para o conhecimento apenas quando outros podem ler e entender os resultados, uma parte determinante do trabalho do pesquisador é usar métodos de visualização adequados para revelar os dados num formato que seja prático e inteligível (Davis & Smith 2005). Assim, a apresentação dos resultados é efetuada através de quadros e tabelas para facilitar o processamento e sistematização da informação, mas também para uma melhor exploração dos dados futuramente.

Análise dos resultados

Os resultados apresentados neste artigo constam o estudo de Pires (2022), alertando-se, por isso, para a volatilidade da delimitação temporal inerente a uma descrição quantitativa, e da existência de estudos que promovem números mais recentes

sobre esta temática. Em 2022 contabilizavam-se 56 IES com cursos de português que abrangiam 6370 alunos e 304 professores. Entre o número total de instituições, 51 situavam-se na parte continental da China (91%) e 5 em Macau (9%).

Nesse ano, aprendiam português cerca de 6370 alunos na China, dos quais 69% frequentavam cursos de licenciatura, 28% cursos opcionais e 3% cursos de doutoramento ou mestrado. Do número total de alunos, 4482 estudavam na parte continental da China, correspondente a 70% e 1888, ou 30%, em Macau. Embora, na parte continental da China, 76% dos estudantes frequentassem cursos de licenciatura, e 62% cursos opcionais, apenas 9% frequentava cursos de pós-graduação, uma vez que os cursos de mestrado e doutoramento se situam quase todos em Macau.

Estes números davam-nos também uma perspetiva do papel de Macau no ensino de português na China, no qual cinco instituições possuíam quase um terço da totalidade dos estudantes, concentrando também 91% dos cursos de pós-graduação.

O número total de professores a ensinar português na China era de 304. Deste total, 223 encontravam-se na parte continental da China (73%), enquanto 81 trabalham em Macau (27%).

Em relação aos dados sobre a origem dos professores, presentes no quadro em baixo, 67% eram de nacionalidade chinesa, 22% portuguesa e 11% brasileira. Estes valores revelavam uma natural maioria de professores chineses, sendo os professores de origem portuguesa praticamente o dobro dos professores de origem brasileira.

Se se atentasse apenas na parte continental da China, podia-se verificar que o número de professores brasileiros era ligeiramente maior do que o de portugueses, além de existir menos representatividade de professores estrangeiros em relação aos docentes chineses.

No caso de específico de Macau, os valores eram substancialmente diferentes nesta categoria. Os professores portugueses representavam 55%, os chineses 34% e os brasileiros 11% do total de docentes de Português no território. Esta maioria de professores portugueses talvez se possa explicar pela tradição de origem histórico-colonial de ensino de português em Macau.

No que respeita aos números de professores em Macau, salientamos que se referiam a professores de licenciatura a tempo inteiro. O número de docentes a ensinar português em Macau seria ligeiramente maior se incluíssemos todos os outros (em regime de part-time, disciplinas opcionais, pós-graduação, centros de investigação, visitantes, etc.).

Contudo, ainda que fossem contabilizados estes professores, não cremos que os valores tivessem alterações muito pronunciadas ou significativas.

Outro resultado a destacar foi a ausência de nacionais de outros países de língua portuguesa além de Portugal ou do Brasil no corpo docente de Português na China, tais como Angola, Cabo-Verde ou Moçambique, embora sejam destinos cada vez mais frequentes para os estudantes de português e a presença da China se faça sentir de forma cada vez mais indelével em várias áreas da sociedade destes países.

Em relação ao rácio entre professores e estudantes de Português na China, o valor era de 20,9. Este número era consideravelmente mais elevado do que a média do ensino superior registada pela Organização Económica para a Cooperação e o Desenvolvimento, de 15 alunos por professor (OCDE, 2020, p. 372), e do que a média de 17,9 alunos por professor nas instituições do ensino superior chinês (Ministério da Educação da China, 2020). Tendo em conta apenas os números da China Continental tínhamos 19,2 estudantes para cada professor, enquanto em Macau o valor era de 23,3.

Seguidamente, promove-se também uma leitura do rácio entre alunos e professores chineses ou estrangeiros, ou seja, por nacionalidade: na China havia 31,4 alunos para cada professor de nacionalidade chinesa e 63,1 para cada professor estrangeiro. Ao analisarmos somente a parte continental da China de forma separada víamos que existiam 25,6 alunos para cada professor chinês e 93,3 para cada professor estrangeiro. No caso de Macau, o valor era de 67,4 alunos para cada professor chinês e de 35,6 para cada professor estrangeiro. Constata-se que em Macau os alunos do ensino superior tinham maior interação com professores estrangeiros, embora estes números não possam revelar se esse contacto se traduzia numa aquisição de competências linguísticas e socioculturais mais elevada ou produtiva.

Os números revelavam uma grande quantidade de alunos por professor estrangeiro na parte continental da China, o que sugere uma necessidade ou, pelo menos, uma margem para a contratação de mais professores estrangeiros. No caso de Macau, a situação era diferente, pois havia muitos alunos por docente chinês, o que pode sugerir a necessidade de os professores chineses marcarem mais presença neste território para equilibrar os valores deste rácio.

Conclusões

A pesquisa quantitativa deste estudo, elaborada em 2022, fundou-se na análise comparação e exploração de informações documentais, obtendo novos dados adicionais

para colmatar as omissões e, por conseguinte, possibilitando que outros investigadores possam fazer outras leituras e abordar os números sobre novas perspetivas.

Em relação aos valores indicados anteriormente pela literatura desta temática, as principais conclusões deste estudo indicavam aumentos percentuais bastante acentuados:

- 26 % do número de alunos (6370 alunos – a literatura anterior referia cerca de 5000).
- 120% do número de professores na parte continental da China (221 – cerca de 100 na parte continental da China em 2015).
- 12% de IES chinesas com português (56 IES – 50 em 2020)

Este estudo permite também uma maior clareza sobre a nacionalidade dos professores de Português na China e sobre a comparação quantitativa entre os dados da parte continental da China e do território de Macau. A distribuição dos alunos por tipo de curso, a maioria em cursos de licenciatura, ou o elevado rácio entre alunos e professores, que denota necessidade ou margem para a presença de mais professores de Português na China, representam outras conclusões pertinentes desta pesquisa.

Pós-reflexão

O ensino de português na China está a atravessar transformações significativas, marcadas por desafios que indicam uma desaceleração na sua expansão anterior (Pestana 2025). Esta mudança resulta de uma combinação de fatores económicos, políticos e educativos que moldam a percepção e a procura pela língua portuguesa no mercado chinês.

A recessão económica que afetou os países de língua portuguesa, especialmente após 2014, foi um sinal de alerta. O Brasil, por exemplo, atravessou uma crise política e económica que reduzira drasticamente os investimentos chineses, diminuindo as oportunidades de trabalho para falantes de português. Pela mesma altura, em Angola, a queda dos preços do petróleo resultou numa crise que teve impacto em diversos sectores.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios adicionais, com restrições que limitaram a circulação cultural e educacional. Ao mesmo tempo, o avanço tecnológico, especialmente na automação e inteligência artificial, tem questionado muitas funções tradicionalmente desempenhadas por tradutores humanos. Nesta medida, é urgente formar docentes e alunos em literacia digital para revitalizar as aprendizagens através da integração de ferramentas online que favoreçam modelos híbridos de ensino e tenham em consideração os novos paradigmas do mercado de trabalho (Sun 2024).

A mudança de mentalidade na sociedade chinesa, que agora parece valorizar competências técnicas em detrimento das humanidades, tem levado à suspensão de muitos cursos de línguas estrangeiras nas universidades chinesas.

No entanto, esta crise também pode ser vista como uma oportunidade de inovação. O ensino de português deve-se priorizar abordagens pedagógicas e metodológicas que se alinham com as exigências do mercado atual. Isto pode passar pela criação de cursos especializados que conectem a aprendizagem da língua a sectores como a engenharia, a saúde, as relações internacionais ou o comércio digital, entre outros, promovendo uma formação mais prática, interdisciplinar e relevante.

É essencial também estabelecer parcerias com o sector privado para criar sinergias práticas e promover a interação entre estudantes e o mundo profissional. Um ensino superior que consista unicamente em ter os alunos sentados a olhar para *PowerPoints* durante três ou quatro anos, é um ensino desatualizado, ultrapassado, uma dimensão teórica e aborrecida que não motiva nem transmite nenhuma experiência ou competência prática. É necessário envolver empresas, organizações, e instituições que trabalham com a língua portuguesa e os alunos precisam de estar nesses contextos, de aprender pela experiência, de criar contactos e dar consequência aos conhecimentos da sala de aula. É preciso mais experiência e mentoria profissional nas licenciaturas de português, não interessa se é uma restaurante, um escritório de advogados, uma empresa de “importação/exportação”, ou um meio de comunicação, essas experiências são tão ou mais importantes do que toda a teoria adquirida nas aulas, pois vão motivar os alunos, vão dar significado e substância ao que os alunos aprendem na sala de aula e poderão orientar ou definir o trajeto profissional dos estudantes.

Os desafios do ensino de português na China exigem uma reforma profunda que considere as transformações económicas, sociais e tecnológicas. Estes tempos oferecem uma oportunidade para repensar métodos e currículos, fortalecendo a posição do português no cenário global contemporâneo. A colaboração estreita entre instituições de ensino, a sociedade civil e os espaços de língua portuguesa é crucial para garantir a sustentabilidade do ensino de português na China.

Referências

ANDRÉ, C. A. (2017). «O Português na China - Um caso de sucesso». *Administração*, 197-202.

DAVIS, S., & Smith, R. (2005). *An introduction to statistics and research methods*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Embaixada do Brasil em Pequim (2021). *Relatório sobre o Ensino-aprendizagem de PLE na China*. Pequim: Sector Educacional da Embaixada do Brasil em Pequim. Acesso em 20 de jan. de 2021, de: http://pequim.itamaraty.gov.br/pt-br/setor_educacional.xml

GIL, A. C. (2008) *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6^a ed.). São Paulo: Atlas.

GONÇALVES, L. (2019) «Breve perfil de docentes a lecionar na China Continental». In: Y. Qiaorong, & F.D. Albuquerque (Org.), *O Ensino do Português na China – Parâmetros e Perspectivas* (pp. 329-352). Natal, RN: Edufrn.

JATOBÁ, J. R. (2020) *Política e Planejamento Linguístico na China: Promoção e Ensino da Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado, Universidade de Macau, China.

JIANG, Z. (2005, jan. 13) *China, Portugal sign seven pacts*. Acesso em 18 de mar. de 2021, de China Daily: www.chinadaily.com.cn/english/doc/2005-01/13/content_408338.htm

Ministry of Education of People's Republic of China (2020) *Pupil-Teacher Ratio of Regular Schools by Level*. Acesso em 12 de fevereiro de 2021, de Educational Statistics: http://en.moe.gov.cn/documents/statistics/2018/region/201908/t20190812_394221.html

OECD (2020) *Education at a Glance 2020*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

PESTANA, L. F. (2025, Abril 15) »Mercado saturado pode levar universidades chinesas a rever cursos de português». *Observador*. <https://observador.pt/2025/04/18/mercado-saturado-pode-levar-universidades-chinesas-a-rever-cursos-de-portugues/>

PIRES, M. J. (2020) «A cultura chinesa: das dimensões culturais de Hofstede às perspectivas asiáticas de comunicação». *Anuario Latinoamericano - Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, 10, 147–166.

PIRES, M. J. (2022) «Português na China: os números do ensino superior». *Revista Thema*, 21(3), 602–614. <https://doi.org/10.15536/thema.V21.2022.602-614.2442>

RAMOS, L. F. (2020) «Na China é impressionante: 50 universidades ensinam português a 5000 alunos». Acesso em 29 de dez. de 2020, de *Diário de Notícias*: <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/05-mai-2020/na-china-e-impressionante-50-universidades-ensinam-portugues-a-5000-alunos-12138499.html>

REIS, E.A., & Reis I.A. (2002) *Análise descritiva de dados*. Relatório técnico do Departamento de Estatística da UFMG. Acesso em 17 de out. 2020, de UFMG: www.est.ufmg.br

SUN, N. (2024) *Workplace AI in China: The changing profile of work and labour*. Chatham House, 1-38. <https://tinyurl.com/4cp8veuu>

THOMPSON, C. (2009) «Descriptive Data Analysis». *Air Medical Journal*, 28, 56-9.

WANG, R. (2017). *Crenças e Atitudes dos Aprendentes Universitários Chineses de PLE* (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

YAN, Q. (2019) «O desenvolvimento do ensino de português na China: história, situação atual e novas tendências». In Y. Qiaorong, & F.D. Albuquerque (Org.), *O Ensino do Português na China – Parâmetros e Perspectivas* (pp. 329-352). Natal, RN: Edufrn.

YE, Z. (2014) «Algumas Considerações sobre a Expansão do Ensino da Língua Portuguesa na China». In M. J. Grosso, & A. P. Godinho (Eds.), *O Português na China: Ensino e Investigação* (pp. 42-54). Lisboa: Lidel.

DIVERSOS

***Os Lusíadas* na China: Tradução, Disseminação e Recepção**

Zhang Minfen

Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai

Resumo

Desde que *Os Lusíadas* foram traduzidos na China, na década de 1980, têm despertado um crescente interesse tanto no meio acadêmico chinês quanto entre o público em geral. O presente texto tem por objetivo traçar a trajetória da tradução e publicação de *Os Lusíadas* na China, analisando a sua apresentação nas obras de referência à luz da história da literatura estrangeira na China, bem como os estudos realizados por acadêmicos especializados e os comentários de leitores comuns, visando assim aprofundar a compreensão sobre a tradução, disseminação e recepção de *Os Lusíadas* na China.

Palavras-chave: Camões; *Os Lusíadas*; Tradução; Disseminação; Recepção

Abstract

Since *Os Lusíadas* was translated in China during the 1980s, the work has garnered increasing interest both within Chinese academic circles and among the general public. This study aims to outline the trajectory of the translation and publication of *Os Lusíadas* in China, analyzing its representation in reference works in the context of the history of foreign literature in China, as well as examining the studies conducted by specialized scholars and the reviews from general readers, with the ultimate goal of enhancing the understanding of the translation, dissemination, and reception of *Os Lusíadas* in China.

Keywords: Camões; *Os Lusíadas*; Translation; Dissemination; Reception

Camões (1524?-1580) é amplamente reconhecido como uma figura cimeira da literatura portuguesa, ocupando, para Portugal, um lugar de importância comparável ao que Shakespeare representa para a Inglaterra, Goethe para a Alemanha e Dante para a Itália. As suas obras constituem um monumento literário de extraordinária relevância, exercendo uma influência profunda e duradoura tanto na literatura portuguesa quanto no panorama literário mundial. Ele foi um dos primeiros poetas portugueses a serem apresentados e estudados na China, destacando-se entre os primeiros escritores lusófonos a atrair a atenção dos leitores chineses. A sua epopeia, *Os Lusíadas*, não apenas deixou uma marca indelével em Portugal, mas também consolidou a sua relevância no cenário literário global. Para os portugueses, esta obra representa a sua epopeia nacional,

frequentemente considerada uma “Bíblia cultural”, equivalente à *Iliada* e à *Odisseia* de Homero, na Grécia Antiga, ou à *Eneida* de Virgílio, na Roma Antiga. O impacto dessa obra monumental foi tal que a língua portuguesa é frequentemente denominada “Língua de Camões”, e o dia 10 de junho, data da sua morte, foi consagrado como o Dia de Portugal.

Desde que *Os Lusíadas* foram parcialmente traduzidos na China, na década de 1980, têm despertado um crescente interesse tanto no meio académico chinês quanto entre o público em geral. A tradução integral, publicada em 1995, foi reeditada diversas vezes, tornando-se uma das obras da literatura portuguesa mais republicadas na China. No entanto, os estudos sobre esta obra permanecem ainda escassos, sendo a maioria deles limitada a abordagens de carácter geral. Embora alguns estudos tenham abordado a obra sob a perspetiva da literatura comparada ou a partir do ponto de vista histórico, até ao presente, não há investigações dedicadas à tradução, disseminação e recepção desta monumental epopeia, que foi traduzida e introduzida na China desde a década de 1980. O presente artigo utiliza uma metodologia híbrida, combinando análises quantitativas e qualitativas, para mapear o percurso tradutório e editorial de *Os Lusíadas* de Camões na China. A partir da análise da representação nas principais obras de referência, dos estudos especializados e dos comentários de leitores comuns chineses, este estudo visa delinear e discutir as particularidades que envolvem o processo de tradução, disseminação e recepção da obra. Busca-se, com isso, fornecer subsídios para o campo da tradução e a promoção da literatura estrangeira, com ênfase particular na literatura lusófona, no contexto chinês.

1. A tradução de *Os Lusíadas* na China

Os Lusíadas são uma epopeia de grandiosa envergadura, composta por 10 cantos e cerca de 9 mil versos, redigida no português do século XVI. Inspirada nas epopeias clássicas da Grécia e Roma, a obra aborda uma vasta gama de temas, exibindo uma riqueza cultural impressionante, com uma narrativa entrelaçada de reviravoltas complexas. O poema não é apenas a viagem de Vasco da Gama, é o enlace entre a viagem e a história de Portugal. Esta epopeia valoriza profundamente o espírito indomável dos portugueses, que, ao aventurarem-se e superarem numerosos obstáculos e adversidades, demonstram uma coragem extraordinária diante tanto da natureza quanto das divindades.

Naturalmente, a tradução de uma obra tão monumental para o chinês envolve um processo complexo e prolongado. A trajetória tradutória de *Os Lusíadas* na China

percorreu diversas etapas, desde versões parciais até uma tradução integral, seguida por uma revisão e reedição. Este processo pode ser dividido em três fases principais.

A primeira fase decorreu na década de 1980¹, um período de descongelamento cultural na China, marcado pela abertura e reforma, que ampliaram os intercâmbios culturais com o exterior. Tanto o meio académico quanto o público em geral revelavam uma sede insaciável por obras literárias estrangeiras de qualidade, inaugurando uma verdadeira "primavera" para a tradução e o estudo da literatura mundial. Com o estabelecimento das relações diplomáticas entre a China e Portugal em 1979, os intercâmbios culturais entre ambos os países intensificaram-se. Neste contexto, a Fundação Calouste Gulbenkian ofereceu à revista *China em Construção* uma coleção de livros sobre a cultura portuguesa, incluindo uma coletânea completa das obras de Camões. Esse acervo despertou o interesse dos estudiosos chineses especializados na língua portuguesa e tradução literária, motivando-os a explorar o fascinante universo poético de Camões e a conceber a ideia de traduzir e publicar uma antologia dos seus poemas na China.

O êxito inicial da tradução de *Os Lusíadas* na China deve-se em grande parte aos esforços do Dr. António Graça de Abreu, então professor de Português e corretor-tradutor nas Edições em Línguas Estrangeiras de Beijing, da China. Em 1979, nas vésperas do quarto centenário do falecimento de Camões, ele sugeriu ao tradutor Wang Quanli, da Secção de Tradução de Português, a seleção e tradução de algumas poesias líricas de Camões para o chinês, como forma de homenagear o grande poeta. Wang Quanli, por sua vez, organizou uma equipa de tradutores, enquanto Abreu selecionou os poemas a serem traduzidos, incluindo quintilhas, cantigas, motes, sonetos, bem como estrofes selecionadas de *Os Lusíadas*.

Graças aos esforços de Abreu, o projeto de tradução contou com o apoio substancial da Fundação Calouste Gulbenkian, que financiou a publicação da tradução de poemas camonianos. Em 1981, a Academia Chinesa de Ciências Sociais, em colaboração com a Fundação Calouste Gulbenkian, lançou em Beijing uma edição bilingue, intitulada *Poesia de Camões*, em chinês e português. A tradução foi realizada por Zhang Weimin, Zhao

¹ É de notar que, em Macau, *Os Lusíadas* postos em prosa por João de Barros, intitulado *Os Lusíadas Contados às Crianças e Lembrados ao Povo*, foram traduzidos para chinês por Luís Gonzaga Gomes e Zhang Yizhi e publicados pela Imprensa Oficial de Macau em 1942. Posteriormente, a obra foi retraduzida por Wang Quanli e Li Junbao e publicada pela Tipografia KAVA em 1980. Esta última versão chinesa foi igualmente divulgada na revista *China em Construção*, por ocasião do IV Centenário da Morte de Camões, em 1980.

Hongying e Li Ping, com a revisão e edição de Wang Quanli. O prefácio, escrito por Chen Guangfu, do Instituto de Literatura Estrangeira da Academia Chinesa de Ciências Sociais, ofereceu uma apresentação sobre a vida e as obras de Camões, constituindo a primeira análise abrangente feita por um investigador chinês sobre o poeta e as suas criações. Os tradutores adotaram o pseudônimo Xiao Jiaping.

António Graça de Abreu escreveu uma breve nota sobre a publicação da coletânea de poemas, na qual afirmou que «a publicação deste livro representará um significativo avanço no intercâmbio cultural entre a China e Portugal» (Abreu 1981:2). A referida antologia inclui a tradução de parte dos cantos primeiro, terceiro, quarto, sétimo e décimo de *Os Lusíadas*, totalizando 21 estrofes. Importa destacar que esta versão parcial conta com três ilustrações, criadas por Zhao Ruichun e Wang Weixin. A ilustração referente ao primeiro canto retrata as armas e os nobres navegadores lusitanos, desbravando mares até então desconhecidos; a do quarto canto figura um venerável e respeitável ancião, que, da praia, dirigia as suas palavras aos marinheiros; enquanto a ilustração do sétimo canto simboliza o poeta na sua peregrinação, segurando, em uma das mãos, a espada, e, na outra, a pena, refletindo a sua trajetória errante e literária.

O conteúdo traduzido nesta fase, embora limitado em sua extensão, proporcionou ao meio académico e aos leitores chineses um primeiro contacto com a monumentalidade desta epopeia. Esta tradução ofereceu ao público chinês, especialmente aos estudiosos e entusiastas da literatura lusófona, uma apresentação do épico clássico de Portugal e ao vasto e intrincado universo mitológico ocidental que o permeia. Assim, desempenhou um papel fundamental na divulgação da literatura clássica portuguesa, da história das navegações portuguesas e do espírito nacional lusitano, abrindo portas para um entendimento mais profundo da cultura portuguesa.

Conforme sublinhou Chen Guangfu, do Instituto de Literatura Estrangeira da Academia Chinesa de Ciências Sociais: «Esta edição bilingue, em chinês e português, será de inestimável valor para todos os que se dedicam ao estudo e à tradução da literatura portuguesa, bem como para aqueles que desejam conhecer melhor Portugal e o seu maior poeta, Luís de Camões» (Chen 1981:2). Além disso, a publicação desta tradução parcial representa um marco significativo no intercâmbio literário entre a China e Portugal, que não apenas consolidou a relação literária sino-portuguesa, mas também lançou as bases para a futura tradução integral de *Os Lusíadas* em chinês, contribuindo significativamente para a difusão do legado camoniano em terras orientais.

A segunda fase da tradução ocorreu na década de 1990, num período de intensificação das reformas e da abertura na China, que proporcionaram um intercâmbio mais intenso e multidimensional com outros países, nas esferas política, económica, científica e cultural. O crescente envolvimento da China no cenário internacional criou condições favoráveis para o desenvolvimento literário, impulsionando de forma significativa a tradução de literatura estrangeira, inclusive a obra camonianiana, resultando em traduções mais abrangentes e promovendo a difusão da literatura portuguesa na China.

Em agosto de 1992, a Editora de Documentos de Ciências Sociais de Beijing publicou uma edição parcial da tradução de *Os Lusíadas* em chinês. Esta edição, organizada pelo Comité Editorial da *Coleção de Literatura Portuguesa* do Instituto da Literatura Estrangeira da Academia das Ciências Sociais da China, não é uma tradução integral, mas sim uma versão condensada. O projeto *Coleção de Literatura Portuguesa* foi uma cooperação entre o Instituto da Literatura Estrangeira e a Fundação Calouste Gulbenkian, com o objetivo de promover e divulgar a literatura portuguesa na China. As obras selecionadas para tradução e publicação foram escolhidas de forma colaborativa entre as duas instituições e consistiam em traduções diretas de português. Composta por 10 volumes, a coleção incluía obras de autores portugueses renomados, como Luís de Camões, Eça de Queirós, Miguel Torga, entre outros. *Os Lusíadas*, traduzidos por Zhang Weimin, ocupavam um lugar de destaque nesta coleção, consolidando ainda mais os esforços de tradução e promoção da literatura portuguesa na China.

Nesta edição parcial, foram selecionados trechos cuidadosamente escolhidos da obra original, abrangendo os seguintes excertos: o primeiro canto (estrofes 1 a 12); o segundo canto (estrofes 16 a 65); o terceiro canto (estrofes 20, 21, e 98 a 135); o quarto canto (estrofes 7 a 44 e 84 a 104); o quinto canto (estrofes 1 a 23 e 37 a 61); o sexto canto (estrofes 6 a 57 e 70 a 91); o sétimo canto (estrofes 1 a 3 e 77 a 87); o oitavo canto (estrofes 97 a 99); o nono canto (estrofes 16 a 95); e o décimo canto (estrofes 145 a 156). Embora esta edição não contenha a tradução integral da epopeia, a seleção dos cantos foi cuidadosamente realizada para garantir a continuidade e coesão narrativa da epopeia, mantendo, assim, a sua essência, e transmitindo os seus elementos mais suscetíveis de impressionarem o leitor. Esta publicação ofereceu, pela primeira vez na China, uma apresentação relativamente ampla desta obra monumental, cuja influência é inegável na formação da identidade e da literatura portuguesas.

Além da tradução dos versos, esta edição foi enriquecida com notas explicativas que visavam esclarecer o significado de diversos nomes geográficos, personagens, mitos

e histórias bíblicas, proporcionando um apoio crucial à compreensão plena da obra. A edição inclui ainda uma nota editorial, elaborada pelo Comité Editorial da série *Literatura Portuguesa*, que apresenta em detalhe as origens e o contexto do projeto tradutório. O prefácio, redigido por Lin Yi'an, vice-editor da série, apresenta uma biografia concisa do poeta, acompanhada de uma síntese dos cantos traduzidos e do conteúdo principal de *Os Lusíadas*. Na sua análise, Lin Yi'an destacou que

o mais significativo conteúdo ideológico desta epopeia, ou o seu aspeto mais profundo e revelador, reside na representação do espírito indomável do homem, que triunfa sobre a natureza e os deuses, simbolizando a capacidade humana de prever e moldar o futuro. Este é elemento essencial que os leitores contemporâneos devem absorver de *Os Lusíadas*, uma obra que combina o pensamento humanista com o espírito cavaleiresco (Lin 1992: IV).

Para uma compreensão mais profunda e abrangente de *Os Lusíadas* — que permita apreender as reflexões do poeta sobre filosofia, religião, etnicidade, sociedade e personagens, bem como captar o seu inegável encanto linguístico, literário e artístico —, torna-se imprescindível contar com uma tradução integral da obra. O ano de 1995 representou um marco relevante nesse processo tradutório na China. Após a publicação da versão parcial realizada por Zhang Weimin em 1992, alcançou-se, em 1995, a conclusão da tradução completa de *Os Lusíadas*, da responsabilidade deste mesmo tradutor. Em abril desse ano, com o patrocínio da Fundação Oriente de Portugal, a Editora da Federação de Literatura da China lançou a versão integral de *Os Lusíadas* em chinês, oferecendo aos leitores uma oportunidade singular de imersão total neste clássico monumental da literatura portuguesa. A publicação desta tradução completa constitui um avanço decisivo na disseminação da literatura portuguesa na China, não apenas consolidando o papel de Camões como uma figura central no intercâmbio literário entre os dois países, mas também ampliando o horizonte dos estudos lusófonos no mundo chinês. Este feito editorial permitiu que os leitores chineses pudessem, pela primeira vez, contemplar integralmente a grandiosidade épica de *Os Lusíadas* e a sua profunda influência sobre a identidade cultural e literária de Portugal.

Ao comemorar a publicação da primeira tradução integral deste monumental épico, o Dr. Justino Mendes de Almeida, então reitor da Universidade Autónoma de Lisboa, sublinhou no prefácio a relevância de se apresentar o universo fantástico de Camões a um

vasto público leitor, transformando-o num tema inesgotável de estudo para académicos, tanto nacionais quanto internacionais. Além de apresentar o conteúdo do poema e destacar a importância da sua tradução integral, Mendes de Almeida forneceu orientações para uma leitura mais aprofundada da obra, oferecendo chaves interpretativas que amplificam a sua receção crítica. O prefaciador também refletiu sobre as diversas traduções de *Os Lusíadas* ao redor do mundo, expressando a sua satisfação com a publicação da versão em chinês, recebida com grande entusiasmo pela comunidade académica dedicada aos estudos camonianos. Mendes de Almeida destacou a importância dessa tradução, que abriu as portas do fascinante universo camoniano a novos leitores e estudiosos, sublinhando que Camões continuava a ser uma fonte inesgotável de interesse e prazer intelectual, tanto para investigadores quanto para o público global (Almeida 1995: 1-4).

Comparada com a tradução parcial da década de 1980, o maior mérito desta edição completa reside na inclusão extensiva de notas explicativas ao final do livro, as quais facilitam consideravelmente a compreensão do épico e enriquecem o conhecimento dos leitores sobre a cultura europeia e o contexto histórico e mitológico da obra. *Os Lusíadas* (1572) distinguem-se não apenas pela sua riqueza linguística, mas também pela complexidade e obscuridade das suas alegorias. Os nomes geográficos, as personagens, as divindades e as referências à mitologia grega e romana presentes na obra constituem desafios consideráveis para o leitor comum. Para enfrentar tais obstáculos, o tradutor incluiu 880 anotações explicativas, uma adição de imensa importância para os leitores chineses, particularmente para aqueles sem um conhecimento prévio da história e cultura ocidentais. Essas notas explicativas desempenham um papel fundamental na compreensão da essência cultural da obra, permitindo uma interpretação mais profunda e enriquecedora da poesia camoniana. Assim, a edição não apenas traduz o poema, mas também o contextualiza, facilitando um diálogo mais frutífero entre o leitor contemporâneo e a rica herança literária portuguesa.

Em 1998, a Editora da Federação de Literatura da China lançou uma nova edição da tradução integral de *Os Lusíadas*, anteriormente publicada em 1995. A edição original de 1995 apresentava na capa uma impressionante ilustração de uma caravela portuguesa navegando em um vasto oceano, conferindo à obra uma representação visual que evocava a grandiosidade das explorações marítimas. Na reedição de 1998, a capa foi reformulada, apresentando o retrato do poeta Camões, assinalando a primeira vez que a imagem deste ilustre poeta foi apresentada em uma publicação na China.

A terceira fase assinala um período de notável proatividade das editoras chinesas no século XXI. Com o acelerado desenvolvimento económico da China, essa era foi marcada por uma prosperidade sem precedentes na indústria editorial e nos estudos de literatura estrangeira. Além disso, o século XXI testemunhou um crescimento significativo do ensino da língua portuguesa na China, evidenciado pela criação de cursos de graduação em português em diversas universidades e o estabelecimento de programas de mestrado em algumas instituições de ensino superior. Esse avanço não apenas fomentou o interesse e o entusiasmo pela literatura em língua portuguesa, mas também estimulou a tradução e a publicação de obras neste idioma, consolidando um intercâmbio cultural mais intenso e dinâmico entre a China e os países lusófonos.

Em 2016, quatro estudiosos chineses, movidos pela profunda admiração por Camões, e, em particular, pela sua obra-prima *Os Lusíadas*, manifestaram o desejo de lançar uma nova versão da tradução. Com a autorização do tradutor original Zhang Weimin, e sob a sua orientação direta, a equipa fez uma revisão da tradução anterior, realizando ajustes em algumas expressões e termos, além de adaptar parte das notas explicativas. Esta versão revista foi publicada em janeiro de 2020 pela Editora de Literatura e Arte de Sichuan e lançada simultaneamente em Macau pelo Instituto Cultural do Governo da Região Administrativa Especial de Macau.

Nas edições anteriores, não consta qualquer nota do tradutor. Todavia, nesta nova versão, os quatro revisores incluíram um prefácio no qual discorrem sobre a biografia de Camões, o contexto que suscitou a reedição desta tradução, bem como os pormenores do processo tradutório da epopeia, realizado por Zhang Weimin. Ao final do prefácio, propõem aos leitores orientações valiosas para uma apreciação mais profunda e enriquecedora desta obra. Esta edição foi lançada em um formato luxuoso, primorosamente encadernada, com uma capa com ilustração de apurado gosto estético e uma paleta de cores frescas e vibrantes. A capa destaca o vasto oceano desbravado pelos intrépidos navegadores lusitanos. Na contracapa, um excerto de José Saramago, laureado com o Prémio Nobel de Literatura, presta homenagem a Camões e à sua obra magna *Os Lusíadas*, com o propósito de despertar o interesse do público e promover uma adesão mais ampla à leitura deste monumento literário.

Sem dúvida, a reedição de uma tradução de *Os Lusíadas*, após mais de duas décadas de silêncio, representa uma satisfação inegável para os estudiosos da literatura lusófona. Esta nova edição, que introduziu alterações tanto no design da capa quanto em algumas expressões linguísticas, reinseriu o fascinante universo poético de Camões no panorama

literário chinês, reacendendo o interesse e a atenção dos leitores, tanto pelo poeta quanto pela sua obra. Além disso, a publicação desta tradução, promovida de forma proativa por uma editora chinesa, evidencia o crescente envolvimento da indústria editorial da China com a literatura portuguesa. Este movimento não apenas amplia a presença da obra camonianiana no contexto literário chinês, mas também impulsiona o intercâmbio cultural entre a China e Portugal, fortalecendo os laços literários entre as duas nações.

Embora o número de edições traduzidas de *Os Lusíadas* para o chinês seja relativamente reduzido, as versões disponíveis apresentam uma diversidade em termos de conteúdo, formato, critérios editoriais e outros aspetos. A título de exemplo, a edição de 1980 é bilingue, enquanto outras se encontram apenas em chinês. No que respeito à apresentação física, as traduções variam entre a capa dura e a simples brochura. Além disso, existem edições com tradução parcial, focando nos principais cantos da epopeia, também há versões integrais, acompanhadas de notas explicativas do tradutor, contribuindo significativamente para uma compreensão mais profunda da obra.

2. *Os Lusíadas* nas obras de referência

Embora as relações entre a China e Portugal possuam uma longa história, o intercâmbio literário entre ambos os países tem-se mostrado bastante restrito. A introdução e a disseminação da literatura portuguesa na China ocorreram de forma tardia, em grande parte devido ao início tardio do ensino da língua portuguesa no país, com os primeiros cursos surgindo apenas na década de 1960. A partir do período de reforma e abertura, os estudos sobre a literatura portuguesa começaram a ganhar relevância, embora ainda não se tenham desenvolvido de maneira sistemática. Até o presente momento, nenhum académico chinês publicou uma obra especializada sobre a história da literatura portuguesa. A presença dessa literatura no contexto chinês limita-se a algumas publicações que abordam a literatura estrangeira ou europeia de forma relativamente superficial e fragmentada. No entanto, em qualquer obra que se proponha tratar da literatura portuguesa, a menção a Camões e a *Os Lusíadas* é inevitável, refletindo a importância duradoura e a influência deste autor na tradição literária portuguesa.

Na *Grande Enciclopédia - Volume de Literatura Estrangeira*, apresenta-se de forma sucinta a biografia de Camões, atribuindo-lhe uma distinção notável. Os editores caracterizam-no como «o maior poeta da história de Portugal, ressaltando que a sua data de falecimento, 10 de junho, foi instituída como o Dia Nacional de Portugal» (Xia 2007: 387). O texto sublinha a vasta produção literária de Camões, destacando a sua epopeia *Os*

Lusíadas que narra a expedição do navegador português Vasco da Gama à Índia. A obra não apenas exalta a gloriosa história de Portugal e o espírito heroico do seu povo, mas também é amplamente reconhecida como a mais importante criação do Renascimento português.

A obra *História do Intercâmbio Literário entre a China e o Ocidente: China-Portugal* (Yao 2014) constitui, até ao presente momento, o estudo mais aprofundado sobre a literatura portuguesa na China. O autor dedica um capítulo integral a Camões e à sua produção literária, sublinhando-o como o verdadeiro expoente do «século de ouro» da literatura clássica portuguesa. A sua epopeia, *Os Lusíadas*, documenta a era gloriosa das navegações portuguesas do século XVI, oferecendo uma síntese magistral entre mitologia e realidade. A épica não apenas celebra os feitos heroicos de Vasco da Gama, como também mitifica a história de Portugal, baseando-se, no entanto, nos eventos históricos reais, e exaltando as grandes conquistas dos portugueses diante das adversidades. Para o imaginário nacional português, *Os Lusíadas* são considerados a «Bíblia da Pátria», oferecendo um profundo consolo espiritual e um sentimento de identidade à nação. Na observação do autor, a epopeia camoniana reflete tanto o esplendor quanto as tribulações de Portugal, situando-se na confluência entre história e cultura, e suscitando uma reflexão crítica sobre o nacionalismo e a noção de superioridade cultural.

No primeiro volume da *História da Literatura Europeia*, intitulado *Literatura Europeia da Antiguidade ao Século XVIII*, encontra-se um capítulo dedicado à literatura portuguesa, em que Luís de Camões se destaca como a figura central. Os editores descrevem-no como um «eminente escritor do Renascimento em Portugal». O século XVI é apresentado como o apogeu da história portuguesa, sendo Camões considerado a figura mais proeminente dessa época, retratado tanto como poeta quanto cavaleiro. O seu legado maior, *Os Lusíadas*, combina ideias humanistas com o espírito cavaleiresco. Embora Camões se tenha aventurado por diversos géneros, tanto poéticos como dramáticos, foram *Os Lusíadas* que lhe garantiram a fama eterna. A obra narra a história, a realidade e as predições visionárias sobre o futuro de Portugal, denunciando as corrupções na corte e na administração burocrática, bem como teias de interesse, enquanto exalta a gloriosa história do reino português e a resiliência do povo lusitano. Além da riqueza do seu conteúdo, *Os Lusíadas* são celebrados pela profundidade filosófica e, acima de tudo, pela opulência e beleza da sua linguagem, atributos que consagram Camões como «um dos maiores poetas e mestres da língua portuguesa». Os seus trabalhos foram amplamente imitados por gerações subsequentes. Os editores concluem que «este ilustre poeta do

Renascimento europeu é um orgulho para o povo português e um precursor do humanismo na Península Ibérica» (Liu&Luo 2019: 180-182).

É relevante destacar as traduções para o chinês de obras sobre a história da literatura portuguesa, elaboradas por estudiosos portugueses, que têm desempenhado um papel fundamental na divulgação deste campo na China.

A primeira tradução para o chinês de uma história da literatura portuguesa foi a de *História da Literatura Portuguesa*, de António José Saraiva, publicada em 1982 pela Sociedade de Cultura de Macau, com tradução de Zhang Weimin. O oitavo capítulo desta obra, intitulado "Camões", é dedicado exclusivamente à análise da produção literária de Camões, oferecendo um panorama abrangente do Renascimento português e proporciona uma compreensão aprofundada do processo evolutivo da literatura portuguesa até o século XVII. O capítulo enfatiza sobretudo a poesia e os autos camonianos, com destaque para a epopeia *Os Lusíadas*.

Em 1983, o Instituto de Literatura Estrangeira da Academia Chinesa de Ciências Sociais, em colaboração com a Fundação Calouste Gulbenkian, lançou uma outra versão chinesa desta obra, com tradução realizada por Lu Xiuyuan e Lin Li.

Em 1998, a Editora da Federação de Literatura da China publicou a tradução chinesa da *História da Literatura Portuguesa*, de autoria de Maria Leonor Buescu, traduzida por Yao Yuexiu. Esta versão oferece uma análise detalhada de trechos de *Os Lusíadas*, explorando como a narrativa reflete o pensamento humanista e avaliando os contributos literários e ideológicos de Camões. A epopeia, além de enriquecer a literatura portuguesa, oferece recursos culturais e ideológicos valiosos para o humanismo do Renascimento europeu.

A publicação destas traduções para o chinês desempenhou um papel crucial na apresentação e no estudo da literatura portuguesa na China, além de promover o ensino desta literatura em diversas instituições de ensino superior. Algumas universidades passaram a utilizar essas traduções como material didático em cursos de história da literatura portuguesa. As informações e análises sobre Camões e as suas obras contidas nestes livros contribuíram certamente para a disseminação e o aprofundamento dos estudos sobre *Os Lusíadas* na China.

3. Estudos sobre *Os Lusíadas* no meio académico chinês

Desde que *Os Lusíadas* foram traduzidos e apresentados na China na década de 1980, a obra tem despertado crescente interesse no meio académico chinês. Embora o

número de estudos seja ainda relativamente modesto, os investigadores têm abordado a epopeia camoniana sob diversas perspetivas.

Entre os estudos de carácter geral, destaca-se a monografia *O Grande Mestre da Épica Portuguesa: Camões*, que apresenta uma visão panorâmica de *Os Lusíadas*. Esta obra oferece uma apresentação detalhada dos principais episódios da epopeia, analisando os capítulos mais importantes, constituindo uma valiosa orientação para a compreensão do público chinês. Os autores enaltecem *Os Lusíadas* como um hino à humanidade, afirmando que o destino dos lusitanos se encontra nas suas próprias mãos. Sublinha-se ainda que a obra «transmite a conceção de que o ser humano, por meio dos seus próprios recursos, é capaz de superar os obstáculos, inclusive aqueles impostos pelas divindades, forjando, assim, o seu próprio futuro e destino » (Xu & Wang 2021: 47).

A partir de uma perspetiva geral, no artigo intitulado "Camões e *Os Lusíadas*" (Li 1980), argumenta-se que, embora seja possível identificar a influência de Homero e Virgílio nas técnicas narrativas e nas escolhas temáticas da epopeia, Camões não deve ser entendido como um simples imitador dos clássicos. Pelo contrário, o poeta consegue integrar, de maneira harmoniosa, o passado e o presente, a narrativa épica e a lírica, conferindo à obra um estilo inconfundível e um encanto singular. A epopeia, nesse sentido, não apenas retrata um espírito nacional português, mas também reflete uma profunda melancolia e saudade que, ao longo do tempo, se converte em uma nostálgica recordação dos tempos áureos.

Do ponto de vista geral, Sun Cheng'ao exalta a grandiosidade e amplitude a epopeia, realçando que *Os Lusíadas* não se limitam a oferecer uma descrição vívida da jornada de Vasco da Gama à Índia, como também descreve personagens e eventos históricos, além de profetizar o futuro de Portugal. A obra distingue-se pelo retrato tanto de figuras humanas comuns quanto das diversas representações dos deuses do Olimpo, integrando explicações sobre conceitos geográficos antigos e novos conhecimentos científicos da época. O autor sublinha ainda que as «grandes descobertas marítimas de Portugal exerceram um papel incontestável no progresso mundial, e que o espírito pioneiro dos navegadores portugueses é digno de louvor » (Sun 1994). Contudo, Sun adverte que a obra adota uma perspetiva que embeleza a expansão colonial portuguesa, sendo, portanto, essencial considerar esse viés ao apreciar a obra.

No artigo intitulado "Lendo Camões" (Wei 2012), Wei Pizhi faz uma apresentação geral sobre a vida e a produção literária de Camões. Na observação do autor, os personagens em *Os Lusíadas* são impregnados de idealismo, enquanto o realismo

camoniano se revela principalmente na sua atenção à história de Portugal e na crítica à frota de Vasco da Gama, evidenciando as nuances colonialistas das grandes descobertas marítimas. O autor exalta o elevado valor literário da epopeia, destacando a maneira como Camões integra a celebração dos ideais da Antiguidade clássica, característica do Renascimento, com o enfoque realista e humanista que se consolidava no século XVI. *Os Lusíadas* são, portanto, descritos como uma «épica nacional» e uma «bíblia nacional».

Do ponto de vista da literatura comparada, destaca-se o artigo "O Poeta Camões: Realidade e Lenda" (Yao 2012:103-114), em que o autor analisa a representação da China em *Os Lusíadas*, argumentando que «a imagem da China no poema está intrinsecamente ligada à imaginação coletiva da época, sendo descrita, em muitos textos, como um vasto e fértil território governado por um monarca moralmente elevado». De acordo com o autor, tanto Camões quanto a sua poesia são elevados à condição de "mitos".

Atualmente, em Macau, encontra-se a chamada Gruta de Camões, onde se alega que o poeta teria escrito parte de *Os Lusíadas*. Yao observa que essa lenda «evoluiu para um mito», sendo o local conhecido como «Jardim de Camões». Nesse espaço, uma estátua de bronze do poeta foi erigida em frente à gruta onde supostamente escrevia, cercada por monumentos esculpidos por chineses e portugueses que enaltecem a sua figura. O jardim torna-se uma parte integrante da memória cultural de Macau e um símbolo marcante da imagem projetada pelos colonizadores.

Além disso, a história de que Camões se teria apaixonado por uma jovem chinesa confere um toque romântico ao mito, fortalecendo a crença de que o poeta residiu em Macau e teve um romance na região. Embora o autor reconheça que o artigo está permeado de um certo «centrismo português», o seu valor literário e humanístico é inegável, refletindo o elevado nível de organização e um vasto conhecimento geográfico e cultural do poeta.

No artigo intitulado "As Semelhanças e Diferenças Entre *Os Lusíadas* e as Epopeias Gregas" (Zhou 2021: 28-29), Zhou Ning adota uma abordagem de literatura comparada para analisar as afinidades e distinções entre *Os Lusíadas* e as epopeias gregas, como *Iliada* e *Odisseia*, com ênfase na estrutura épica, nos sistemas teológicos e nas características dos personagens. Conforme a autora, apesar de *Os Lusíadas* partilhar um sistema mitológico altamente semelhante ao das epopeias homéricas, a obra foi elaborada durante o período da Renascença em Portugal, uma nação católica, refletindo, assim, um notável viés religioso católico.

Camões, ao incorporar o sistema mitológico grego na sua criação épica, integrou de forma hábil o espírito católico e as narrativas bíblicas, conferindo a *Os Lusíadas* a preservação da tradição politeísta da literatura clássica, enquanto adicionava uma dimensão de devoção católica ao Deus cristão.

Na opinião da autora, Camões apresenta intencionalmente as ninfas do rio Tejo, que banha Portugal, como as suas musas, demonstrando que, para ele, essas figuras mitológicas portuguesas são tão dignas quanto as musas gregas, evidenciando um forte sentimento de orgulho nacional. O poeta estabelece comparações recorrentes entre as façanhas navais dos portugueses e as viagens marítimas narradas nas epopeias gregas, contrastando a travessia de oceanos pelos lusitanos com a navegação mediterrânea de Eneias e Ulisses, a fim de enaltecer a grandeza dos navegadores portugueses. Dessa forma, o espírito renascentista em *Os Lusíadas* manifesta-se não apenas na continuidade das tradições épicas gregas, mas também na ambição do poeta de rivalizar e, até mesmo, superar essas tradições.

Na análise da autora, a inclusão de um enigmático velho sem nome, que critica implacavelmente os motivos das aventuras marítimas, sugere que Camões, ao introduzir tal personagem, poderia estar a revelar o lado menos glorioso das grandes navegações. Essa abordagem destaca o espírito crítico dos poetas da Renascença. Segundo a autora, este aspeto crítico não é tão claramente perceptível nas epopeias gregas.

Outro estudo abordado sob a perspetiva da imagiologia em literatura comparada é o de Zhou Yunlong, intitulado "O Olhar das Ninfas: Sexo, Império e Imagens da Ásia em *Os Lusíadas*" (Zhou 2020: 94-102). De acordo com o autor, embora *Os Lusíadas* descrevam a viagem de Vasco da Gama na «descoberta» da Índia, a sua análise não deve limitar-se à perspetiva do «nacionalismo». No contexto imperial, observa-se que as representações da Ásia na obra desempenham uma função ideológica na formação do sujeito reflexivo da Europa Moderna Inicial.

As cenas de amor em ilhas míticas são interpretadas como uma representação simbólica da viagem portuguesa de «descoberta» da Índia. Nesse contexto, as mulheres, enquanto figuras conquistadas, contrastam com a masculinidade do império português; ao mesmo tempo, essa masculinidade é subvertida, tornando-se «presa» de figuras femininas ou asiáticas. A ambiguidade e contradição presentes no texto épico refletem estruturalmente os fatores perturbadores internos da epopeia, evidenciando um

sentimento de alienação do narrador em relação à sua própria cultura. Essa alienação é atribuída às experiências de viagem de Camões na Ásia, assim como ao declínio do império português, com os estereótipos associados à Ásia e às mulheres reiterados.

Sob uma perspectiva histórica, Gu Weimin oferece uma análise sobre a trajetória de Vasco da Gama, que parte de Portugal, percorre a costa ocidental de África, caracterizando essa jornada como um percurso repleto de romantismo, integridade e turbulência. O artigo contextualiza a obra no âmbito da Contra-Reforma católica da Europa do século XVI, do espírito humanista renascentista voltado para a exploração e descoberta, da origem nacional dos portugueses e da história das navegações rumo à Índia e ao Extremo Oriente. Além disso, o estudo explora os conhecimentos antropológico, geográfico e religioso da época, a fim de analisar o conteúdo e o significado histórico do épico *Os Lusíadas*.

Quanto à estrutura do poema, o autor sustenta que «Camões não é um mero imitador; ele transcendeu tanto a estrutura quanto o conteúdo de *A Eneida* ». O poema incorpora o conhecimento antropológico, geográfico e religioso sobre o Oriente adquirido pelos portugueses durante a Era dos Descobrimentos. Desde a sua publicação, *Os Lusíadas* foram traduzidos para várias línguas e são amplamente reconhecidos como uma das obras mais proeminentes da literatura portuguesa da sua época (Gu 2015:121-130).

Também há outros estudiosos que fazem breves referências a *Os Lusíadas* nos seus trabalhos. Por exemplo, Chen Zhongyi, especialista em literatura espanhola, discute o poema épico no seu artigo intitulado "A Estratégia Cultural de Precedência do Poder Ocidental na Literatura Clássica Hispânica e Portuguesa" (Chen 2011:1-6). Neste estudo, Chen observa que *Os Lusíadas* contêm diversas menções à China, destacando a profunda admiração que o poeta manifesta pela China.

Pode-se ver que os estudos sobre *Os Lusíadas* realizados por investigadores chineses ainda se encontram em um estado relativamente inicial e com estudos reduzidos, concentrando-se principalmente em apresentações gerais da obra, abordagens da literatura comparada ou interpretações do seu significado ideológico. Há uma carência de análises aprofundadas da epopeia a partir das perspectivas linguística, estética, literária, de personagens ou do carácter nacional português. Além disso, faltam estudos especializados e cuidadosos do conteúdo do épico, e os resultados das investigações são escassos, não havendo, até ao momento, obras de pesquisa mais abrangentes ou teses académicas sobre o tema. As causas dessa falta são múltiplas: por um lado, a literatura em língua portuguesa ainda não ocupa uma posição de destaque no cenário literário chinês, resultando em um número reduzido de especialistas na área; por outro, a promoção de traduções e o acesso

a materiais de pesquisa pertinentes permanecem restritos na China, limitando assim o desenvolvimento de um estudo mais aprofundado sobre *Os Lusíadas* e a sua importância no contexto literário e cultural.

4. Receção de *Os Lusíadas* entre os leitores comuns chineses – uma análise dos comentários no Douban²

Após a introdução de *Os Lusíadas* na China, na década de 1980, esta obra monumental começou a despertar o interesse e a atenção dos leitores chineses. Como uma das primeiras manifestações da literatura portuguesa a tornar-se acessível ao público chinês, as avaliações e comentários registados no *site* Douban refletem uma vasta gama de opiniões e perceções. Esses registos constituem uma base valiosa para a análise do processo de receção desta epopeia pelo público em geral na China, proporcionando uma visão clara das impressões suscitadas pela obra.

A edição de 1992, que apresenta uma tradução parcial de *Os Lusíadas*, conta com apenas dois comentários no Douban, mas já revela algumas perceções dos leitores. Um dos comentários apontou que a emoção transmitida pela epopeia era menos intensa em comparação com a dos poemas líricos, enquanto o outro questionou a qualidade da tradução, argumentando que a versão em chinês não conseguia evocar o mesmo impacto emocional da obra original. Esses testemunhos são indicativos das dificuldades que as traduções literárias frequentemente enfrentam ao tentar preservar a profundidade e a nuance do texto original, especialmente em uma obra tão rica e complexa quanto *Os Lusíadas*. Essa situação ressalta a importância de um enfoque cuidadoso na tradução, a fim de capturar não apenas o sentido literal, mas também as subtilidades emocionais que caracterizam a obra de Camões.

Com o lançamento da tradução integral de *Os Lusíadas* em 1995, seguido da sua reedição em 1998, a obra passou a atrair muito mais interesse e atenção dos leitores, que expressaram uma variedade de perspetivas no Douban. Um total de 34 leitores contribuiu com comentários, resultando numa classificação geral de 7,9 pontos (numa escala de 0 a 10). Contudo, os comentários foram diversos e revelaram tanto apreciações quanto controvérsias, evidenciando a complexidade e o carácter polémico que envolve a epopeia. Essa pluralidade de opiniões não apenas reflete a riqueza temática da obra, mas também

² www.douban.com - a maior plataforma chinesa dedicada a informações, comentários e análises sobre literatura, música e filmes, com centenas de milhões de leitores, consultado em 20/09/2024.

suscita discussões sobre a sua relevância cultural e histórica no contexto contemporâneo, reforçando a importância de um diálogo crítico acerca de *Os Lusíadas* entre os leitores chineses.

Alguns leitores expressaram apreço pelo contexto criativo de *Os Lusíadas* e pelas escolhas literárias de Camões. Um dos comentários destacou que a obra demonstrava a coragem e o espírito pioneiro e aventureiro dos portugueses, além de refletir a visão global que Portugal tinha do mundo naquela época. Em relação ao conteúdo, um leitor observou que o enredo principal era a jornada de Vasco da Gama à Índia, seguindo o estilo das epopeias clássicas gregas e romanas, intercalado com a intervenção divina na vida humana. Além disso, o épico elogia a sagacidade e o espírito dos lusitanos, refletindo também os ideais do humanismo. Outro leitor destacou que Camões empregou «uma narrativa épica semelhante à de Homero, revelando um estado de espírito único». Na visão desse leitor, o autor mesclou habilmente mitologia greco-romana, elementos cristãos e o contexto histórico do império português, criando um mundo de história imaginativa e profunda. Ele ficou especialmente maravilhado com a cena em que as ninfas apresentavam um modelo celestial a Vasco da Gama, explicando detalhadamente os mapas estelares e marítimos, mas, ao mesmo tempo, dizendo que os mitos gregos e romanos eram ilusórios. Na opinião desse leitor, isso refletia as pressões religiosas enfrentadas pelo poeta. De qualquer forma, o leitor considerou a leitura da epopeia camoniana um prazer, tornando a experiência de leitura tanto agradável quanto inspiradora. Alguns leitores acharam que valia a pena reler a obra, pois encontraram nela «uma ironia e um lamento que ainda são aplicáveis para os nossos dias, e até muito apropriados». Essa diversidade de percepções revela a riqueza e a complexidade da obra, reforçando a sua relevância e capacidade de ressoar em diferentes públicos ao longo do tempo.

Contudo, alguns leitores apresentaram críticas e questionamentos acerca de *Os Lusíadas*. Algumas dessas críticas incidem sobre a aparente dissonância estilística e temática do poema épico, argumentando que «a obra, em sua totalidade, constitui uma contradição intrínseca, ao fundir, de modo arbitrário, a exaltação do cristianismo com a intervenção dos deuses olímpicos, sem justificativa clara, o que resulta numa percepção de desarmonia e incoerência». Há quem considere que o poema incorre em uma visão demasiadamente laudatória de Portugal, oferecendo uma representação unilateral e simplificada da expedição de Vasco da Gama. Acrescentam-se a essas observações as críticas dirigidas ao aparato crítico, especialmente no que respeita às notas explicativas,

que, pela sua extensão excessiva, interfeririam na fluidez da leitura e comprometeriam a experiência estética e intelectual do leitor.

Em comparação com as edições anteriores, a versão de 2020 despertou consideravelmente mais interesse entre os leitores. A apreciação de *Os Lusíadas* por parte do público chinês, particularmente entre os leitores não especializados, cresceu de forma notável com o lançamento dessa nova edição pela Editora de Literatura e Arte de Sichuan. Esta nova edição não apenas atraiu 119 comentários de leitores, como também alcançou uma alta classificação de 8,5 pontos no Douban. Além disso, verificou-se um aumento expressivo no número de avaliações e resenhas, que refletiram uma diversidade de perspectivas, englobando tanto elogios quanto críticas à obra.

É inegável que a maioria dos leitores consegue apreender com clareza o tema central de *Os Lusíadas*, que narram a história da abertura da rota marítima ao Oriente por Vasco da Gama em 1498. Na observação dos leitores, esta narrativa é enriquecida por uma abundância de elementos históricos, lendas, figuras mitológicas e discussões entre deuses, conferindo à obra uma dimensão simbólica e alegórica. Entretanto, também reflete as duras vicissitudes enfrentadas pelo poeta ao longo da sua vida: «durante a Era dos Descobrimentos, Camões foi despachado por longos períodos para servir nas possessões portuguesas ultramarinas, participando de batalhas, onde perdeu um dos olhos». Na percepção dos leitores, a obra de Camões é um produto da Era dos Descobrimentos e está intrinsecamente vinculado à construção da identidade nacional portuguesa. Os leitores ficaram impressionados pelos seus versos, cuja imaginação se aproxima da de um romance, sugerindo que, quando bem elaborados, os eventos históricos poderiam superar, em dramaticidade, os épicos de natureza ficcional. Alguns leitores disseram que a obra os lembrava da *Odisseia*, enquanto outros destacaram que «é notável a grandiosidade da obra, mas é raro um épico nascer tão tardiamente». Um leitor comentou ainda: «Posso entender que tal forma poética tenha surgido na época de Homero, porém, é muito difícil imaginar que ainda estivesse em produção no século XVI. Isso evidencia o quão lento o progresso humano é».

Tal como os leitores das épocas anteriores, os leitores deste período também reconheceram o elevado valor literário de *Os Lusíadas*, considerando o seu estilo narrativo grandioso e magnífico, as suas descrições vívidas, e a sua magnitude e encanto próprios da epopeia. Não são poucos comentadores que destacaram a magnificência narrativa e os ricos simbolismos religiosos presentes da obra, considerando-a grandiosa e poderosa, repleta de elementos da mitologia grega e da fé cristã, o que reflete tanto o

patriotismo quanto o espírito pioneiro de exploração dos portugueses. De facto, bastantes leitores consideram *Os Lusíadas* «uma ode escrita pelo poeta em louvor de Portugal». Alguns a encararam como um épico nacional português, que exhibe o glorioso passado e a tradição espiritual do país, sendo, por conseguinte, uma importante representação da literatura lusitana. A epopeia foi frequentemente enaltecida pelo espetáculo grandioso que oferece, sendo vista como um marco épico da Era dos Descobrimentos e um importante testemunho da história da navegação portuguesa. Alguns leitores elogiaram a grandiosidade e a trama da epopeia, afirmando que «é realmente uma descrição de uma impressionante epopeia sobre a jornada para o Oriente». Um leitor salientou que «ficava tão admirado pela meticulosidade e pelo brilhantismo do autor ao descrever a navegação», porém, admitiu que «as intrincadas digressões e o início da narrativa sem graça quase me fizeram desistir da leitura. Porém, a partir do quarto capítulo, o autor parece possuído pelo espírito de Homero, e a poesia tornou-se cada vez mais fantástica, com narrativas magníficas e engraçadas». Ao concluir o comentário, o leitor realçou que Camões era um poeta ambicioso, dotado de uma habilidade abrangente que despertava inveja. «A sua generosidade e entusiasmo ao descrever lugares como Grécia, Roma e Portugal, juntamente com as suas vívidas representações das lutas contra os mouros, tornam-no verdadeiramente digno do título de poeta laureado de Portugal». A emblemática expressão poética «onde a terra se acaba e o mar começa» é frequentemente citada pelos leitores, que a interpretam como a representação de um vasto e orgulhoso domínio espiritual de uma nação. Um leitor, em particular, expressou o desejo de conhecer Portugal, afirmando: «um dia, espero poder pisar na Península Ibérica e testemunhar o majestoso Cabo da Roca, que parece tão próximo e distante ao mesmo tempo».

Quanto à qualidade da tradução, esta nova edição recebeu mais elogios por parte dos leitores, que elogiaram a habilidade do tradutor na sua capacidade de transposição linguística, permitindo que o ritmo e o conteúdo do original fossem vividamente preservados. Alguns afirmaram que a tradução os deixou entusiasmados e elevou o prazer da leitura. Outros acreditaram que a tradução conseguiu capturar fielmente a essência do original.

Por outro lado, os leitores deste período têm demonstrado um olhar mais crítico sobre o significado histórico de *Os Lusíadas*, indo além da sua apreciação puramente literária. Houve, entre eles, um crescente debate sobre o conteúdo colonialista da obra, com vários comentadores expressando aversão à sua glorificação da expansão colonial, bem como à representação discriminatória de outros grupos étnicos, tornando-a, segundo

esses críticos, difícil de ser plenamente aceite nos dias atuais. Um crítico questionou o viés colonialista e os preconceitos evidentes no poema, sugerindo que tais aspetos revelam as limitações do pensamento do autor e restringem o valor da obra em um contexto contemporâneo. Além disso, alguns leitores expressaram reservas quanto à qualidade literária de *Os Lusíadas*, argumentando que a narrativa se apresenta como monótona e desprovida de atrativos estilísticos capazes de cativar o leitor, chegando a classificá-la como entediante em certos trechos. Também se manifestaram críticas à construção dos personagens, apontando para a ausência de personalidades distintivas, o que, para esses leitores, resulta em uma narrativa que carece de autenticidade e profundidade emocional.

De modo geral, na perspectiva dos leitores comuns chineses, *Os Lusíadas*, enquanto uma joia clássica da literatura portuguesa, destacam-se pelo seu encanto e profundidade tanto na criação literária quanto na expressão cultural. O estilo narrativo magnífico e a riqueza de elementos históricos e mitológicos presentes na obra foram amplamente elogiados, ressaltando a sua capacidade de exaltar o espírito nacional e os feitos heroicos da Era dos Descobrimentos. Contudo, a representação do colonialismo na obra e os preconceitos contra culturas estrangeiras também provocaram controvérsias significativas. Esta epopeia também foi alvo de críticas pela sua evidente inclinação colonialista e pelo forte nacionalismo, sendo vista por alguns como uma glorificação inquestionável da expansão colonial de Portugal, o que é moralmente problemático à luz das perspectivas pós-coloniais contemporâneas. As avaliações mais recentes dos leitores têm refletido esse debate de maneira mais incisiva, especialmente à medida que o mundo contemporâneo revisita criticamente o passado colonial. Para muitos, embora *Os Lusíadas* sejam inegavelmente uma obra de grande valor estético e literário, do ponto de vista moral e ideológico, apoiam e glorificam um processo histórico marcado pela exploração e subjugação de outros povos, o que os torna, para alguns, de apreciação difícil sem reservas no contexto atual.

Para os leitores comuns chineses, *Os Lusíadas* não são apenas uma obra de grande valor literário, mas também um documento histórico que desperta controvérsia. Ao mesmo tempo que celebra a história de Portugal e as suas façanhas durante a Era dos Descobrimentos, a obra reflete a cultura e as ideologias daquela época, servindo como um retrato fiel do espírito da era em que foi escrita. Essa complexidade torna a epopeia um texto de imenso valor não apenas para a literatura, mas também para o estudo da história e da natureza humana, possuindo, por isso, um inegável valor académico e

instrutivo. O seu significado continuará a suscitar reflexões e debates, consolidando a sua relevância para a compreensão das questões morais e culturais que perduram até aos dias de hoje.

Conclusão

Graças ao apoio conjunto dos governos chinês e português, bem como ao entusiasmo dos admiradores da literatura de Camões na China, o processo de tradução, disseminação e receção de *Os Lusíadas* evoluiu de forma notável ao longo do tempo. Esse processo reflete o papel crescente da literatura portuguesa no intercâmbio cultural sino-lusófono e a importância de Camões como um objeto de diálogo entre as duas nações.

A versão chinesa, acompanhada de notas editoriais, prefácios e anotações, confere à obra um elevado valor académico, funcionando não apenas um modelo exemplar para a apreciação da grandiosa epopeia camoniana, mas também como uma base sólida para os investigadores chineses dedicados ao estudo de Camões e da sua produção literária. Para os leitores chineses, *Os Lusíadas* são reconhecidos não apenas pelo seu elevado valor literário, mas também como um documento histórico carregado de controvérsias. Esta complexidade torna a obra um texto fundamental para o estudo da literatura, da história e da natureza humana, conferindo-lhe um valor académico e instrutivo significativo. A sua importância e o seu significado continuarão a suscitar debates e reflexões.

A história das relações e intercâmbios entre a China e Portugal estende-se por mais de quinhentos anos, com a interação literária desempenhando um papel crucial nesse processo. O estudo da tradução e da receção da literatura portuguesa na China é parte essencial da história do intercâmbio cultural sino-português, contribuindo para um entendimento mais profundo entre os povos de ambos os países e promovendo o diálogo entre civilizações. Com o crescente interesse da indústria editorial chinesa pela tradução e publicação de obras literárias portuguesas, espera-se um número cada vez maior de obras seja introduzido no mercado chinês, ampliando a disseminação e a receção da literatura portuguesa na China.

Referências

ABREU, António Graça de (1981), Nota Breve de *Poesia de Camões*. Beijing, Academia das Ciências Sociais da China & Fundação Calouste Gulbenkian.

CHEN, Guangfu (1981), Prefácio de *Poesia de Camões*. Beijing, Academia das Ciências Sociais da China & Fundação Calouste Gulbenkian.

CHENG, Yongyi (2011), "A Estratégia Cultural de Precedência do Poder Ocidental na Literatura Clássica Hispânica e Portuguesa", in *Revista da Universidade de Ningbo (Ciências Humanas)*, julho, pp. 1-6.

LIN, Yi'an (1981), Prefácio de *Os Lusíadas*. Beijing: Editora de Documentos de Ciências Sociais de Beijing.

LIU Yiqing & LUO Jingguo (ed.) (2019), *História da Literatura Europeia*. Beijing: Editora Comercial.

LI, Xiangyu, "Camões e *Os Lusíadas*" in <https://www.cnki.net>, consultado em 20/09/2024.

SUN, Cheng'ao, "Camões e *Os Lusíadas*" in <https://www.cnki.net>, consultado em 20/09/2024.

WEI, Pizhi (2012), "Lendo Camões", in *Voz do Rio Amarelo*, No. 24, pp. 108-110.

XIA, Zhengnong (ed.) (2007), *Grande Enciclopédia - Volume de Literatura Estrangeira*. Shanghai: Editora de Dicionários de Shanghai.

XU, Yixing & Wang, Jiafei (2021), *O Grande Mestre da Épica Portuguesa: Camões*. Wuhan: Editora da Universidade de Ciência e Tecnologia Huazhong.

YAO, Feng (2012), "O Poeta Camões: Realidade e Lenda", in *Comentários sobre a Literatura Estrangeira*, No. 4, pp. 103-114.

YAO, Feng (2014), *História do Intercâmbio Literário entre a China e o Ocidente: China-Portugal*. Jinan: Editora de Educação de Shandong.

ZHOU, Ning (2021), "As Semelhanças e Diferenças Entre *Os Lusíadas* e as Epopeias Gregas", in *Ensino de Literatura*, julho, pp. 28-29.

ZHOU, Yunlong (2020), "O Olhar das Ninfas: Sexo, Império e Imagens da Ásia em *Os Lusíadas*", in Atas do Seminário Académico "Construção de uma Sociedade Moderadamente Próspera e Construção da Cultura Estética", pp. 94-102.

GU, Weiming (2015), "Camões e *Os Lusíadas*" in *Jornal da Universidade Normal Huadong da China (Filosofia e Ciências Sociais)*, vol. 44, nº 4, pp. 121-130.
www.douban.com

Estratégias de comunicação de aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso

Xinxin Shi

FLUP

up201608196@up.pt

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo conhecer e compreender os erros de aprendentes chineses em contexto de interação oral em português língua estrangeira (PLE), no âmbito da análise de erros e das estratégias de comunicação. Para isso, ancoramo-nos nas teorias de Selinker (1972), na esfera da Interlíngua, bem como de Tarone *et al.* (1976) e Corder (1981), no campo das estratégias de comunicação. Através do exame de quatro dramatizações de nove estudantes chinesas no terceiro ano da licenciatura, procuramos compreender os fatores que conduzem a erros e de que forma esses fatores se inserem no enquadramento da estratégia de comunicação, incluindo a consideração das diferenças linguísticas entre o chinês mandarim e o português europeu como fator de explicação dos desvios. Através da análise do *corpus*, as estratégias de comunicação mais prevalentes correspondem à sobregeneralização bem como à transferência da língua materna, junto com as estratégias de comunicação de paráfrase, redução da informação, sobre-elaboração e empréstimo.

Palavras-chave: PLE; análise de erro; estratégia de comunicação; aprendentes chineses; interação oral.

Abstract

The aim of this study is to understand the errors of Chinese learners in the process of oral interaction in Portuguese as a foreign language (PFL), in the framework of error analysis and communication strategies. To this end, we based ourselves on the theories of Selinker (1972), in the sphere of Interlanguage, as well as Tarone *et al.* (1976) and Corder (1981), in the field of communication strategies. By analysing four dramatisations performed by nine Chinese third-year undergraduate students, we sought to understand the factors that lead to errors and how these factors fit within the framework of communication strategies, including consideration of the linguistic differences between Mandarin Chinese and European Portuguese as an explanatory factor for these deviations. Through the analysis of the *corpus*, the most prevalent communication strategies correspond to overgeneralisation as well as transfer from the native language, along with the communication strategies of paraphrase, information reduction, overelaboration and borrowing.

Keywords: PFL; error analysis; communication strategies; Chinese learners; oral interaction.

Introdução

Como aprendente e, mais recentemente, docente de línguas estrangeiras, tenho vindo a observar que os erros nos acompanham, de forma constante, ao longo do processo

de ensino-aprendizagem das línguas. Sob a perspectiva da análise contrastiva dos erros (Lado 1957), as diferenças entre a língua-alvo (LA) e a língua materna (LM) dos aprendentes são apontadas como um fator relevante na origem desses erros. No entanto, com o desenvolvimento das teorias da análise de erros (AE) e da interlíngua (IL), reconhece-se que os fatores que motivam os erros nem sempre se prendem com a transferência negativa da LM. Assim, a compreensão e a análise sistemática dos erros ou desvios linguísticos podem contribuir para a identificação de fatores limitadores neste processo, e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de línguas estrangeiras.

Corder (1967: 166) propõe a distinção entre “errors” e “mistakes”, argumentando que os primeiros se vinculam à competência, são sistemáticos e possibilitam-nos compreender em que fase do desenvolvimento da competência se encontra o aprendente. Os “mistakes”, por sua vez, dizem respeito ao desempenho do aluno, são de caráter não sistemático e não manifestam desvios na competência (Corder 1967: 166). O autor defende que os erros produzidos por aprendentes de uma segunda língua (L2) constituem evidências “of the system of the language that he is using (i.e. has learned) at a particular point in the course” (Corder 1967: 167). Deste modo, os erros não devem ser vistos apenas como elementos a corrigir, mas antes como fenômenos a analisar sistematicamente, uma vez que a sua observação e interpretação podem contribuir tanto para a aprendizagem como para o ensino da língua.

No mesmo artigo, Corder (1967) sublinha ainda que os aprendentes recorrem a um sistema linguístico próprio, embora este não corresponda completamente à norma da LA. Esta perspectiva é posteriormente desenvolvida em Corder (1971), onde o autor descreve a língua dos aprendentes de L2 como um dialeto idiossincrático, cujas regras integram características de duas línguas. O autor faz referência à designação “interlíngua”, proposta por Selinker (1969: 71), que salienta que as regras desse sistema partilham características de dois dialetos ou línguas (Corder 1971: 151).

Dando continuidade à reflexão sobre o sistema linguístico dos aprendentes, Selinker (1972: 213-214) desenvolve a noção de IL, entendida como um sistema linguístico independente, observável nas produções orais e escritas dos aprendentes quando estes procuram expressar-se na LA. O autor destaca ainda o fenômeno da fossilização na IL, isto é, a fixação de determinados itens linguísticos, regras ou subsistemas que o aprendente tende a transferir da sua LM para a IL. Selinker (1972: 215) sublinha que esses

elementos fossilizados podem persistir e reaparecer, sobretudo em situações de ansiedade, nervosismo, excitação ou relaxamento extremos.

Selinker (1972: 214-215) distingue cinco processos essenciais que conduzem à fossilização e “central to second-language learning” (Selinker 1972: 217): a transferência da LM, a transferência do ensino, as estratégias de aprendizagem da L2, a estratégia da comunicação da L2 e a sobregeneralização do material linguístico da LA. No âmbito da IL, Tarone *et al.* (1976) desenvolvem as estratégias de comunicação (EC) e identificam 6 tipos distintos:

(i) transferência, particularmente a transferência negativa da LM, observável em “the book of Jack” em vez de “Jack’s book” (Tarone *et al.* 1976: 79);

(ii) sobregeneralização, indicando a aplicação de uma regra da LA a formas ou contextos inapropriados, como ocorre em “He goed” (Tarone *et al.* 1976: 79) que envolve a aplicação inapropriada do sufixo “-ed” para indicar o tempo passado do verbo “go”, cuja forma correta nesta situação é “went”;

(iii) padrões pré-fabricados, correspondendo a um segmento regular e padronizado da fala utilizado sem compreensão da estrutura subjacente, mas com conhecimento de que, em determinadas situações, se devem empregar certos padrões;

(iv) sobre-elaboração, caracterizada pela produção de enunciados pouco naturais e excessivamente formais. Um exemplo citado pelos autores é “The people next door are rather indigent” (Tarone *et al.* 1976: 81), enquanto “poor” seria mais adequado;

(v) epêntese, i.e., um fenómeno em que o aprendente insere uma vogal ao tentar pronunciar agrupamentos consonânticos pouco familiares;

(vi) evitação, que se refere à opção do aprendente por não utilizar determinadas regras ou formas de LA, cujos subtipos e exemplos são ilustrados de seguida.

Dentro da evitação, os autores distinguem 6 subtipos, que correspondem a:

(i) evitação do tópico, sobretudo daqueles que exigem conhecimentos da LA que o aprendente ainda não domina. Por exemplo, o aprendente pode evitar determinada discussão devido ao vocabulário excessivamente técnico do tema;

(ii) evitação semântica, correspondente à opção por utilizar um conceito relacionado com o conteúdo de comunicação cujas regras e formas da LA não se encontram disponíveis. Este fenómeno observa-se, por exemplo, em “I like to swim” como resposta à pergunta “What happened yesterday” (Tarone *et al.* 1976: 87);

(iii) apelo à autoridade, que consiste na solicitação, por parte do aprendente, de confirmação quanto à correção de itens lexicais ou formas;

(iv) paráfrase, caracterizada pela reformulação da mensagem através de uma expressão semanticamente equivalente da LA, mas de estrutura menos complexa. Um exemplo apresentado pelos autores é o caso em que o aprendente descreve um item lexical por meio de outras palavras, como em “a thing you dry your hands on” em vez de “towel” (Tarone *et al.* 1976: 84);

(v) abandono da mensagem, que ocorre quando o aprendente interrompe um tópico ao deparar-se com uma dificuldade relacionada com a LA, terminando a frase a meio sem recorrer à estratégia de apelo à autoridade;

(vi) alternância de línguas, correspondente ao fenómeno em que o aprendente introduz uma expressão ou um elemento lexical da LM num enunciado de IL, como neste exemplo de francês como L2: “Je ne pas go to school.” (Tarone *et al.* 1976: 87)

Baseando-se em estudos no âmbito da EC, Corder (1981: 103) delimita a EC como uma técnica sistemática que o falante usa para expressar a sua intenção quando se encontra com alguma dificuldade. O autor divide as EC em duas categorias principais, sendo a primeira a estratégia da adaptação da informação e a segunda a estratégia da expansão do recurso. As evitações do tópico e da semântica, bem como a redução da informação encontram-se englobadas na estratégia de adaptação, enquanto os fenómenos de empréstimo pertencem à estratégia da expansão do recurso (Corder 1981: 104-105). Observa-se uma sobreposição dos componentes da EC classificados por Selinker (1972), Tarone *et al.* (1976) e Corder (1981), como por exemplo, a sobregeneralização das regras da LA, a transferência da LM, a evitação do tópico e semântica, entre outros. Com efeito, todos os componentes e subcomponentes da EC referidos acima servirão para interpretar os erros presentes no nosso *corpus*.

As teorias de Selinker (1972), Tarone *et al.* (1976) e Corder (1981) permitem traçar uma taxonomia mais pormenorizada em termos da origem dos erros. No entanto, observa-se ainda um número limitado de estudos que aplicam esta taxonomia à análise dos erros produzidos em situações de interação oral entre aprendentes chineses de português língua estrangeira (PLE) que nunca se encontraram em contexto de imersão. Face a esta lacuna, formulam-se as seguintes questões de investigação: no nosso *corpus*,

(1) Quais são os erros mais frequentes?

(2) Qual é a EC mais usada?

(3) Os erros que pertencem à mesma categoria apresentam uniformidade em relação à EC?

Com base na análise de um *corpus* constituído por 4 transcrições de vários momentos de interação oral de nove estudantes chinesas universitárias, o presente trabalho visa analisar os erros que as mesmas manifestaram em atividades de oralidade em português europeu (PE), procurando conhecer as dificuldades das aprendentes e compreender as EC que utilizam mais. Sob esta orientação, o trabalho divide-se em 5 secções, sendo esta introdução a primeira. Na segunda secção, apresenta-se a metodologia adotada, nomeadamente, as questões que guiam o presente estudo, os participantes, o instrumento e método de recolha de dados, entre outros. A terceira secção é dedicada à descrição dos resultados e a quarta secção centra-se na discussão e reflexão sobre os erros e as EC resultantes das tarefas orais. O trabalho conclui-se na quinta secção, incluindo algumas sugestões didáticas a partir dos dados e pistas mais relevantes do nosso *corpus*.

Metodologia

Corpus

O *corpus* utilizado no presente trabalho é constituído por unidades problemáticas identificadas num conjunto de gravações audiovisuais realizadas durante uma atividade de dramatização organizada pela autora, realizada no dia 7 de maio de 2023, em formato híbrido. As participantes presentes encontravam-se reunidas numa sala de aula da sua universidade na China e a autora dinamizava e observava a sessão à distância, através da plataforma de reunião virtual *Tencent Meeting*.

2.1.1. Caracterização dos participantes e da dramatização

Os participantes são nove alunas do terceiro ano¹ da Licenciatura em Português numa universidade chinesa. Até à data, as participantes nunca tinham participado em qualquer avaliação de proficiência em língua portuguesa, tais como os exames organizados pelo CAPLE - Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira. Adicionalmente, mesmo pertencendo à mesma turma, o nível de proficiência em português variava de aprendente para aprendente. Tendo isto em mente, priorizámos as sugestões dos docentes responsáveis pelo curso em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa das participantes. Assim sendo, duas docentes responsáveis pelas unidades curriculares Português Elementar I-IV e Oralidade do Português III-IV foram entrevistadas. Por um lado, as unidades curriculares Português Elementar I-IV são as mais importantes do curso nos primeiros dois anos letivos, ocupando 7.5 horas de aula

¹ No momento de observação.

por semana, no primeiro ano letivo e 6 horas de aula por semana, no segundo ano letivo. Nas unidades letivas desta disciplina, ensinam-se conteúdos gramaticais, em conjunto com o desenvolvimento das competências de produção e compreensão oral e escrita. Subsequentemente, esta é a unidade curricular mais abrangente na fase de iniciação. Por outro lado, as unidades curriculares Oralidade do Português I-IV são as disciplinas complementares mais pertinentes ao desenvolvimento da competência de produção e interação oral. No entanto, devido ao número limitado de docentes, as disciplinas de Oralidade do Português I-IV foram lecionadas por docentes de nacionalidade chinesa cuja língua materna é o mandarim. A autora do presente trabalho lecionou as unidades curriculares de Oralidade do Português I-II às participantes do presente estudo e uma das docentes entrevistadas estava encarregada da leção das da Oralidade do Português III-IV.

Conduzimos uma breve entrevista às duas docentes através da aplicação *Wechat* – a multiplataforma de mensagens e chamadas mais utilizada na China, solicitando sugestões relativamente à formação do grupo e classificação do nível de proficiência das participantes. Com base nas sugestões das docentes, conseguimos dividir as participantes em dois níveis de proficiência, sendo o mais elevado o nível B1.1/B1.2 e o nível inferior A2.1/A2.2. É de salientar que os níveis de proficiência das alunas se encontram numa faixa gradual, tendo em conta que a aprendizagem é um processo dinâmico e em transição. Com efeito, tal como se descreve no volume complementar do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Council of Europe 2020: 36), os níveis da proficiência constituem um *continuum*. Verificam-se os descritores da competência da interação oral geral dos respetivos níveis no Quadro 1.

Quadro 1: Descritores do Quadro Europeu Comum de Referências (Conselho da Europa 2001: 114) da competência da interação oral.

Nível	Descritores
B1	<p>É capaz de comunicar, com uma certa confiança, sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou não relacionados com os seus interesses e o seu domínio profissional. É capaz de trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema.</p> <p>É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.</p>

	<p>É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem.</p> <p>É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes).</p>
A2	<p>É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude.</p> <p>É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.</p> <p>É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres.</p> <p>É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.</p>

Estes descritores dão conta da planificação das tarefas atribuídas às participantes, que passaremos a tratar de seguida. À luz das sugestões acerca do nível e da formação do grupo fornecidas pelas docentes, decidimos planificar quatro dramatizações que se situam em dois tipos de interação: (i) reclamação de um produto ou um serviço, (ii) troca de opiniões numa discussão escolar. Os grupos codificam-se pela combinação do alfabeto e número. As letras R e O indicam os dois tipos de interação e os números 1, 2 e 3 classificam os grupos da mesma situação. Transcrevem-se, de seguida, quatro dramatizações no Quadro 2:

Quadro 2: Distribuição dos dados do *corpus* e a codificação dos dados.

	1	2	3	Nível
Reclamação (R)	R1 (2 participantes)	R2 (2 participantes)	R3 (2 participantes)	B1.1/B1.2
Comunicação de opinião (O)	O1 (3 participantes)	/	/	A2.1/A2.2

Os grupos R1, R2 e R3 formam-se por pares e correspondem às participantes mais competentes para realizar tarefas de interação oral no nível B1. O grupo O1 integra 3 participantes de nível A2. As tarefas atribuídas a cada participante encontram-se nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3: Tarefas para os três grupos da situação R².

	Interlocutora 1	Interlocutora 2
R1	Compraste uma camisola numa loja de roupa, depois de a lavar, a camisola minguou-se. Vais à loja e queres que te reembolsem.	A cliente comprou uma camisola na tua loja, mas a camisola minguou-se depois da lavagem. Por esta razão, a cliente quer a devolução do dinheiro da camisola. No entanto, na tua loja, não será efetuado nenhum reembolso caso o produto tiver sofrido danos.
R2	Reservaste um quarto individual num hotel. No dia da entrada, reparas que o quarto tem um cheiro muito desagradável. Por isso, vais ao balcão de receção para fazer uma queixa.	Tu és rececionista de um hotel. Hoje, uma cliente vem queixar-se sobre o mau cheiro no quarto. Porém, todos os quartos individuais no hotel estão reservados.
R3	Aguardas uma encomenda há já muitos dias. Hoje, vais aos correios para te queixares. A funcionária do balcão vai explicar que a razão de não a entregar é a morada não estar correta. No entanto, tens feito várias encomendas e as mesmas são sempre entregues nessa mesma morada.	Trabalhas no balcão dos correios. Hoje, uma cliente vem reclamar da demora da entrega da sua encomenda. Verificas no sistema e descobres que a entrega não pôde ser efetuada devido a uma morada incorreta. Explica esta informação à cliente.

Quadro 4: Tarefa para o grupo da situação O1³.

	Interlocutoras 1, 2 e 3
O1	<p>O tema da conversa será “estratégias para ter sucesso escolar”.</p> <p>a) Cada uma deve indicar uma estratégia para ter bons resultados.</p> <p>b) De seguida, devem analisar, em conjunto, a importância de cada uma das estratégias que indicaram.</p> <p>c) Para terminar, devem decidir em conjunto qual das estratégias é mais importante, isto é, se só pudessem utilizar uma delas, qual escolheriam.</p>

As tarefas atribuídas aos dois grupos eram de níveis um pouco mais elevados, sendo as tarefas do nível B2 direcionadas para o grupo B1 (R1, R2 e R3) e as do B1 para o A2 (O1). A nossa intenção era atribuir às participantes tarefas menos conhecidas e com um

² A tarefa N1 foi adaptada de um exercício de interação oral de um exame de CAPLE de 2018. A tarefa N3 foi adaptada da queixa apresentada em:

<https://portaldaqueixa.com/brands/paack/complaints/paack-entrega-de-encomenda-8-92531023>

³ A tarefa O1 foi adaptada do teste de avaliação para o nível B1 da Porto Editora:

<https://www.portoeditora.pt/ensino-portugues-no-estrangeiro/materiais-de-apoio>

pouco mais de dificuldade, de modo a comprovar se seria possível obter dados mais diversificados.

Procedimentos

A atividade realizou-se no dia 7 de maio de 2023 pelas 15h45 na China com a duração de cerca de uma hora. Foi orientada à distância pela autora com o apoio de uma participante responsável por instalar e operar os aparelhos, dado que a autora se encontrava em Portugal e as participantes na China. Lembramos que esta participante não teve acesso às tarefas com antecedência. Todas as participantes se reuniram numa sala de aula, usando um computador para aceder ao *Tencent Meeting* e um telemóvel para gravar as conversas em formato vídeo. A autora observou a atividade através do *Tencent Meeting* e os vídeos permitiram-lhe uma análise mais pormenorizada.

No início da atividade, a autora e as participantes cumprimentaram-se em chinês mandarim. De seguida, a autora explicou-lhes brevemente, também em chinês, as indicações para realizar a atividade: cada participante realizaria uma dramatização/interação oral com uma ou duas colegas. Todas receberiam por *Wechat* as suas tarefas de interação sem conhecimento prévio dos pares e das tarefas dos seus colegas. Teriam sete minutos⁴ para preparar a atividade, individualmente e em silêncio. Durante a preparação, não podiam recorrer aos telemóveis para aceder a dicionários ou aplicações de tradução automática, nem consultar dicionários ou manuais. Depois, a autora dedicou um momento ao esclarecimento de eventuais questões sobre as indicações. Como era habitual realizar atividades orais com as participantes, ninguém colocou perguntas. A autora começou então a enviar por *Wechat* as tarefas para cada uma. Quando todas confirmaram que haviam recebido as instruções, a autora declarou que podiam começar a preparação. Após sete minutos, as participantes do primeiro grupo foram chamadas para realizar a interação. Foi apenas nesse momento que estas conheceram os seus pares. Depois de terminarem, seguiu-se a vez das participantes do segundo grupo. E assim por diante. A ordem da realização das interações foi O1 > R1 > R2 > R3. Depois de todas terem realizado as dramatizações, a autora explicou a finalidade da atividade e declarou que a mesma havia terminado.

⁴ O tempo de preparação foi determinado pela disponibilidade limitada das participantes.

2.3. Anotação do *corpus*

As dramatizações das participantes foram transcritas manualmente pela autora do presente trabalho, e a análise de erros realizou-se com base nos textos transcritos, tendo em consideração as ações das participantes gravadas nos vídeos. A partir das conversas transcritas, anotámos as unidades linguísticas problemáticas e as EC manifestadas.

2.3.1. Erros e falhas no desempenho

As unidades problemáticas foram ainda classificadas em erros ou falhas no desempenho. Nas tarefas de interação oral, fatores como ansiedade e/ou nervosismo podem condicionar o desempenho dos aprendentes, conduzindo frequentemente a falhas no desempenho, ou “mistakes”, na terminologia de Corder (1967: 166).

No que respeita à distinção entre erros e falhas no desempenho, James (2013[1998]: 78) argumenta que a intencionalidade e a capacidade de autocorreção constituem dois critérios fundamentais: os erros não são cometidos intencionalmente e não são corrigíveis pelo próprio aprendente, enquanto as falhas no desempenho são autocorrigíveis.

Com base nesta premissa, a verificação de um erro ou de uma falha pode realizar-se de duas formas: (i) observando se o aprendente consegue corrigir o desvio imediatamente a seguir, ou se utiliza também, noutros momentos, a forma correta da mesma estrutura; (ii) envolvendo posteriormente o aprendente na correção dos seus enunciados para verificar se, com ou sem indicação de erro, é capaz de o corrigir.

Esta perspetiva alinha-se com Ellis (2005, citado por Bouzar 2020: 16), que propõe dois modos de distinção: o primeiro assenta na observação da consistência do desempenho do aprendente; o segundo consiste em solicitar ao aprendente que tente corrigir os seus enunciados desviantes.

No âmbito da observação da consistência, entendemos que este critério pode ser aplicado de duas formas distintas, ainda que os autores que o propõem (James 2013[1998]; Bouzar 2020) não especifiquem o seu alcance temporal. Assim, consideramos que a consistência pode ser observada tanto no contexto de uma atividade específica, em que as ocorrências de desvios linguísticos podem apresentar certa aleatoriedade, quanto a partir de uma análise longitudinal baseada na experiência do docente que acompanha o desenvolvimento do aprendente ao longo do tempo. Importa sublinhar, contudo, que o julgamento do docente não constitui uma autoridade absoluta na determinação do que é um erro ou uma falha no desempenho, atendendo, sobretudo, à instabilidade e variabilidade do sistema da IL (Tarone 1983; Ellis 1985). Ainda assim, o

juízo docente, quando articulado com a autocorreção do aprendiz e com a análise contextual da tarefa, pode fornecer indícios relevantes, sobretudo tendo em conta que, em alguns casos, os aprendizes não são capazes de detetar conscientemente o estado de desenvolvimento do seu sistema interlinguístico⁵.

Assim sendo, a classificação de determinadas ocorrências como falhas no desempenho baseia-se na observação da (in)consistência do desempenho em dois níveis, considerando os fatores momentâneos que ocorrem ao longo da interação, como o nervosismo ou a hesitação, visíveis nas gravações através de sinais não verbais (por exemplo, a voz e os gestos de incerteza, bem como as pausas preenchidas):

(i) Ao nível da própria interação, as formas desviadas que surgem num determinado momento e são substituídas, posteriormente, pelas formas adequadas foram anotadas como falhas no desempenho. Um exemplo dessas falhas encontra-se em (1), em que a participante não utilizou o artigo definido antes do nome “Vanda”. Noutro momento, num enunciado proferido pela mesma interlocutora, empregou o artigo definido, como se observa em (2).

(1) *para *Vanda (a Vanda)*

(Interação O1, Interlocutora 1)

(2) *Acho que isto é causa exterior ee eh para a Simone hum são cau são as causas interiores*

(Interação O1, Interlocutora 1)

(ii) Ao nível da observação longitudinal da docente, tendo em conta os indícios de nervosismo registados nas gravações, identificaram-se falhas predominantemente fonéticas. Como a repetição dessas ocorrências não é observável na mesma interação, a sua classificação baseia-se essencialmente no juízo da docente. Por exemplo, em (3), identifica-se o desvio na pronúncia de “meias” para “mês” e, em (4), de “inconveniente” para “inconiviente”.

(3) *comoo como uma compensação humm dar um par de *mês (meias) para você, acha que ééé bom?*

(Interação R1, Interlocutora 2)

(4) *lamentamos profundamente o incon *inconiviente (inconveniente) causada*

(Interação R2, Interlocutora 2)

⁵ Por exemplo, ao analisar os erros no uso do conjuntivo por aprendizes chineses, Sun (2012) pediu aos informantes que explicassem o motivo por que utilizaram o indicativo em vez do conjuntivo. “[...] Quase todos só conseguiram responder ‘Porque é assim’. Deram a resposta sem pensar.” (Sun 2012: 38)

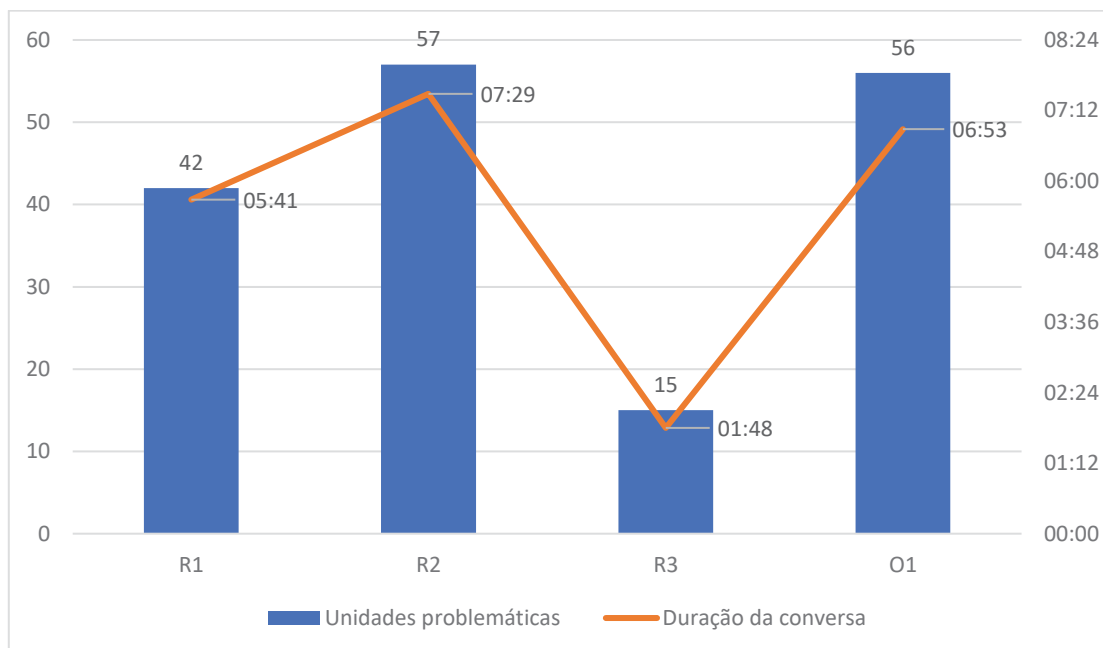
Lembramos que, numa mesma sequência, podem ocorrer mais do que uma unidade problemática e que cada uma delas pode estar associada a diferentes categorias. Neste caso, a fim de facilitar a compreensão da unidade problemática correspondente a determinada categoria, em cada exemplo apresentado destaca-se a negrito apenas a unidade problemática relativa à categoria em análise. Esta regra aplica-se à presente secção e às seguintes.

Resultados

O *corpus* do presente trabalho é constituído por uma seleção das interações das estudantes que frequentam o terceiro ano da Licenciatura em português numa universidade chinesa. A duração da interação dos grupos varia muito, sendo a mais longa de 7 minutos e 29 segundos e a mais curta de 1 minuto e 48 segundos. Identificámos, no total, 170 unidades problemáticas, incluindo as que revelam falhas no desempenho.

Ao compararmos a quantidade de unidades problemáticas em cada grupo com a duração da interação oral, descobrimos uma correlação proporcional entre o tempo da exposição à interação oral e as unidades problemáticas, como se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Relação entre o tempo e as unidades problemáticas da interação dos quatro grupos.



As participantes dos grupos de R1, R2 e R3 são de um nível de proficiência linguística semelhante e mais elevado do que as do grupo de O1, sendo este o único grupo de participantes do nível A2. As aprendentes dos grupos R1, R2 e R3 são, à partida, do mesmo nível – B1, executando o mesmo tipo de tarefas. Como as tarefas são diferentes e a compreensão dos objetivos por parte das participantes se distinguem, não podemos garantir que todos os grupos possam manter uma conversa de duração idêntica, no mesmo tipo de situação comunicativa. Por exemplo, nos diálogos dos grupos R1 e R2, identificam-se alguns turnos de fala nos quais as interlocutoras comunicaram o que a sua parceira queria dizer. No entanto, esse tipo de turno não se observou na conversa do grupo R3. Para além disso, detetam-se vários momentos de autocorreção e reformulação. Neste sentido, as participantes construíram lentamente e com muitas pausas os seus discursos, e esses momentos de construção e reconstrução de enunciados exigiram mais tempo.

3.1. Categorização das unidades problemáticas

Em relação à quantidade de unidades problemáticas e às suas distribuições por categorias, identificámos 15 tipos de erros: (i) expressão desadequada, (ii) concordância verbal e nominal, (iii) uso do artigo, (iv) coesão, (v) uso de *você* como sujeito, (vi) regência verbal e nominal, (vii) pronome pessoal átono, (viii) ordem das palavras, (ix) pronome possessivo, (x) flexão nominal, (xi) colocação do clítico, (xii) uso da variedade do português do Brasil (PB)⁶, (xiii) contração da preposição e pronome, (xiv) relação oracional e (xv) erro lexical não identificável⁷. As categorias e a quantidade de registos observam-se no Quadro 5.

⁶ É de salientar que o próprio PB não foi considerado um erro, uma vez que constitui uma variedade da língua portuguesa. No entanto, como as conversas decorreram segundo a norma do PE, a mistura das duas normas pode revelar a falta de consciência, por parte das participantes, relativamente à distinção entre as duas variedades.

⁷ O único exemplo desta categoria encontra-se no enunciado: “*Hum, eu também eh hum acredito que este opinião eh pode eh imposse *impossuir* nosso conhecimento” (Interação O1, Interlocutora I3). A participante manifesta concordância com a opinião de outra participante, segundo a qual uma boa gestão do tempo contribui para o sucesso escolar. Contudo, o verbo “impossuir” não existe em português, e a relação entre a gestão do tempo e o conhecimento das participantes não é compreensível nesta estrutura, resultando, neste caso, num erro lexical não identificável.

Quadro 5: Distribuição das unidades problemáticas anotadas por categorias.

Classificação das unidades problemáticas (quantidade)	Registos de erros (subcategoria)	Registos que se identificam como as falhas no desempenho
Expressão desadequada (65)	52	13
Concordância (47)	33 (verbal)	0
	14 (nominal)	0
Artigo definido/indefinido (16)	15	1
Coesão (11)	8 (interfrásica)	0
	3 (referencial)	0
Uso de “você” como sujeito (8)	8	0
Regência (6)	4 (verbal)	0
	2 (nominal)	0
Pronome pessoal átono (5)	5	0
Ordem das palavras (3)	3	0
Pronome possessivo (2)	2	0
Flexão nominal em plural (2)	2	0
Colocação do clítico (1)	1	0
Uso da variedade do PB (1)	1	0
Contração da preposição e pronome (1)	1	0
Relação oracional (1)	1	0
Erro lexical não identificável (1)	1	0

Nota-se que em 170 unidades problemáticas, 14 registos não foram entendidos como erros, mas sim como falhas no desempenho. Estas falhas resultaram em unidades problemáticas transcritas no texto, incluindo, neste caso, desvios fonéticos decorridos do nervosismo ou do sotaque dialetal da LM. De entre as falhas no desempenho, observaram-se 13 na categoria da expressão inadequada e 1 na categoria do artigo definido/indefinido.

Como o nosso trabalho não se foca na análise de falhas no desempenho, nem na análise de desvios fonéticos⁸, a apresentação dos resultados e a discussão de seguida excluirão as falhas e o erro lexical não identificável, centrando-se apenas nos erros. Posto

⁸ Para uma investigação mais profunda da análise dos erros fonéticos dos alunos chineses, consulte-se o trabalho de Ren (2021). Para um estudo sobre o ensino da pronúncia aos aprendentes chineses, consulte-se o trabalho de Castelo *et al.* (2018).

isto, em resposta à questão de investigação 1, a categoria que contém mais erros corresponde à expressão inadequada, com 52 registos, seguida das categorias da concordância e do artigo definido/indefinido, com 47 e 15 registos, respetivamente, como descreve o Quadro 5.

Nas próximas secções discutiremos as categorias de erros, analisando alguns exemplos do nosso *corpus*.

3.2 Classificação da EC

Nesta secção, excluimos as falhas no desempenho e o erro lexical não identificável, e examinam-se apenas a relação entre os erros e as EC. Para responder à questão de partida 2 — Qual é a EC mais usada —, fizemos uma contagem das EC de cada categoria de erros, como se vê no Quadro 6.

Quadro 6: EC e as suas componentes categóricas de unidades problemáticas

EC	Registo	Classificação das unidades problemáticas
Sobregeneralização	84	Concordância verbal (31)
		Expressão desadequada (23)
		Artigo definido/indefinido (12)
		Coesão (8)
		Pronome pessoal átono (5)
		Regência nominal (2)
		Flexão nominal em plural (2)
		Colocação do clítico (1)
Transferência da LM e/ou Sobregeneralização	30	Concordância nominal (14)
		Uso de “você” (8)
		Expressão desadequada (4)
		Regência verbal (4)
Transferência da LM	24	Expressão desadequada (13)
		Artigo definido/indefinido (3)
		Ordem das palavras (3)
		Pronome possessivo (2)
		Concordância verbal (1)
		Coesão interfrásica (1)
		Contração da preposição e pronome (1)

Paráfrase	7	Expressão desadequada (6)
		Coesão referencial (1)
Redução da mensagem	5	Expressão desadequada (4)
		Relação oracional (1)
Sobre-elaboração	4	Expressão desadequada (2)
		Concordância verbal (1)
		Coesão referencial (1)
Empréstimo	1	Registo do PB (1)

A EC mais frequente diz respeito à sobregeneralização, cuja ocorrência (n=84) ocupou 54,2% dos registos no nosso *corpus*. Os registos de erros de concordância verbal (n=31) e de expressão inadequada (n=23) formam a grande maioria desta EC. No Quadro 6, apresentamos uma combinação das EC, em particular, a sobregeneralização e a transferência da LM, pelo que passaremos à discussão dos dados na próxima secção.

Ao observarmos as categorias de erros, torna-se evidente que a expressão desadequada, a concordância e a coesão apresentam um número mais significativo de tipos de EC do que as outras categorias. Para já, podemos responder brevemente à questão de investigação 3, dizendo que os erros que pertencem à mesma categoria não apresentam uniformidade em relação à EC. Estes podem ser resultados de EC distintas; por exemplo, os erros da categoria da expressão desadequada podem derivar de 6 EC diferentes. Este aspeto será discutido na próxima secção.

Discussão

Na secção anterior, alguns resultados chamaram a nossa atenção, nomeadamente aqueles que dizem respeito aos seguintes pontos de discussão:

a) A diversidade da EC nas categorias de (i) expressão inadequada, (ii) concordância, (iii) artigo definido/indefinido e (iv) coesão;

b) A justificação da combinação da sobregeneralização e transferência da LM.

Esta secção organiza-se com base na classificação de erros, discutindo, com exemplos do nosso *corpus*, de que forma as EC se aplicam à explicação dos erros de cada categoria. O ponto de discussão (a) será explorado em cada subsecção, à medida que se analisam as diferentes categorias de erros. Por seu lado, o ponto (b) não será tratado isoladamente; a sua discussão será integrada ao longo das subsecções, sempre que

pertinente, de modo a contextualizar a justificação da combinação da sobregeneralização e da transferência da LM no âmbito de cada categoria de erro.

4.1. Expressão inadequada

De entre todos os grupos, registam-se 52 erros relativos a expressões desadequadas, sendo esta a categoria mais frequente. Os quatro exemplos abaixo transcritos manifestam três tipos de erros nesta categoria: léxico flexionado inadequado ao contexto (por exemplo, (5)), expressão desadequada em PE (por exemplo, (6) e (8)), informação incompleta (por exemplo, 9) e verbo desadequado ao seu complemento direto (por exemplo, (7)). Esta diversidade contribui para a presença de várias EC nesta categoria.

- (5) *como a como o nosso hotel a *limpa (limpeza) do nosso hotel ehh é realizada por profissionais*

(Interação R2, Interlocutora 2)

- (6) *Ehh *muito desculpa (peço muita desculpa)*

(Interação R2, Interlocutora 2)

- (7) *mas vou verificar é que vocês vocês *prestam (me oferecem) um um duplo quarto para mim?*

(Interação R2, Interlocutora 1)

- (8) *Hm-hm humm mas de facto, eh hh *as camisolas são têm um hábito (as camisolas sujeitam-se a uma regra/política de devolução da loja), ehh depois de lavar, hum são têm um bols...são eh têm um pouco deee ehh vai ser um poucoo migu miguar... mas humm eee na lossa loja humm não será efetuado nenhuma reembolso seee tiver sofridos danos.*

(Interação R1, Interlocutora 2)

- (9) *Então, humm, então acho que *escolho escolher vocês eh escolher opiliãos(?) de você (acho que já escolhi as estratégias preferidas, podem expressar as vossas opiniões/podem escolher as vossas estratégias preferidas)*

(Interação O1, Interlocutora 2)

Por exemplo, em (5), a participante flexionou o verbo “limpar” em “limpa”, contudo, o nome referente ao ato de limpar é “limpeza”. Esta interlocutora, por acaso, realizou uma transformação equivalente à do verbo “dançar”, cujo nome é “dança”, o que nos leva a considerar este registo como uma sobregeneralização.

No caso de (6), a combinação das EC de sobregeneralização e/ou de transferência da LM resultou na estrutura agramatical em PE para reforçar um pedido de desculpa. Ao

discutir a distinção entre a sobregeneralização e a transferência da LM, Tarone *et al.* (1976: 80) reconheceram que a distinção entre as duas era empiricamente problemática. Os investigadores propuseram que, teoricamente, a sobregeneralização se trata da aplicação de uma regra da LA incorreta naquele contexto, ao invés da regra correta da LA. Já a transferência da LM corresponde a uma forma linguística da LM ou motivada pela LM que substitui a regra correta da LA. Na classificação do exemplo (6), reconhecemos a problemática da questão em causa. Como o meio de distinção na prática sugerido pelos autores não se demonstra muito estável, decidimos adotar este critério teórico. Ao aplicarmos a proposta dos autores à análise do nosso *corpus*, por um lado, o erro pode ser motivado pela analogia da estrutura de “muito obrigada”, sendo uma regra da LA incorreta naquele contexto em substituição da regra correta e tratando-se assim de uma sobregeneralização. Por outro lado, esta estrutura problemática coincide com a do chinês, utilizada em situações como esta, ou seja, quando uma rececionista de hotel, perante uma queixa da cliente, pede formalmente desculpa no primeiro segundo após receber a reclamação. A estrutura chinesa em causa seria “*fěicháng bàoqiàn*” (ter-lhe imenso arrependimento), sendo que “*fěicháng*” equivale a “muito”, em português, e “*bàoqiàn*” a “ter arrependimento”. A participante simplificou a denotação da palavra “*bàoqiàn*” e realizou uma transformação malsucedida. Neste caso, a unidade problemática pode ser considerada como uma manifestação da transferência da LM, sendo o desvio motivado pela LM. Lembramos que também é possível considerar este caso como uma consequência da transferência de ensino, pois as formas de pedir desculpas foram introduzidas de forma simplificada, o que levou ao desvio observado. Como não conseguimos captar de forma viável a evidência dessa inferência, preferimos destacar apenas as EC de sobregeneralização e transferência da LM.

Em (7), o verbo “prestar” pode ser considerado como um sinónimo do verbo “dar” com mais traços formais. No entanto, a participante não percebeu que o complemento direto deste verbo é preferencialmente de natureza abstrata, tal como a expressão “prestar atenção” e “prestar um serviço”. Neste caso, generalizou o valor semântico de “disponibilizar” e “oferecer”, aplicando-o com o sintagma nominal “um quarto duplo” e resultando, assim, numa unidade problemática.

No exemplo (8), não se identifica apenas um erro, mas o que gostaríamos de ressaltar é a expressão “as camisolas são têm um hábito”. Se fizermos uma conversão da frase para a LM da participante, poderíamos chegar à dedução de que, em princípio, esta estrutura resulta de uma tradução literal do chinês que em português se traduziria como:

“Sobre as camisolas, temos uns termos específicos para efetuar a troca e a devolução.” Julgamos que aqui se dá uma fusão de duas EC, sendo a transferência da LM e a paráfrase. Primeiro, é a transferência da LM que resultou nessa estrutura superficial. Como as camisolas não podem “ter um hábito”, supomos que a estrutura profunda seja “sobre as camisolas, nós temos um hábito (de processamento na situação de devolução)”. Essa estrutura de dois sujeitos pode ser considerada como a de tópico-foco, na qual “as camisolas” não é o sujeito do verbo “ter”, mas sim o tópico da frase⁹. Para corrigir o erro, recomendamos então adicionar a preposição “sobre”. Seguidamente, gostaríamos de argumentar que o uso da palavra “hábito” pode ser considerado uma paráfrase do vocábulo “política/regulamento” ou uma ocorrência da transferência da LM, que, quer por intenção quer por coincidência, atenuou a força ilocutória do ato. No caso da compreensão do uso de “hábito” como uma paráfrase, tal como foi acima explicitado, um “hábito” remete para uma prática convencional (de devolução ou troca) num contexto comercial. No entanto, face à falta de um recurso linguístico adequado, a participante optou pela palavra “hábito”. Na nossa opinião, a enunciadora não identificou as expressões mais apropriadas a esta situação, optando por uma outra que acreditou ser um sinónimo. Quando o seu uso é entendido dentro da EC da transferência da LM, a seleção da palavra “hábito” pode decorrer de uma estratégia de atenuação ilocutória no nível do discurso, uma vez que a palavra “hábito” (em chinês “*xíguàn*”) pode ser considerada um eufemismo para mitigar a força ilocutória motivada pela utilização de palavras mais fortes, como por exemplo “regulamento” ou “política”, em particular, quando estes vocábulos mais fortes se usam para justificar uma rejeição. Ao usar itens lexicais mais fortes, exclui-se a possibilidade de negociação, que poderia ameaçar a face negativa do seu ouvinte, levando, por sua vez, a cliente a expressar a sua indignação.

O exemplo (9) integra a categoria dos erros que manifestam uma redução da mensagem, já que a falante simplifica significativamente a mensagem que pretende transmitir. Ao proferir o enunciado, a interlocutora quis expressar que já tinha escolhido as suas estratégias preferidas e que as suas parceiras poderiam escolher/expressar as delas. No entanto, devido ao nervosismo ou à escassez de recursos linguísticos, não conseguiu

⁹ Trata-se de uma estrutura sintática típica do chinês: tópico-foco, sendo que “as camisolas” correspondem ao tópico da frase e o sujeito da frase “nós/esta loja” se encontra omitido. Para uma investigação mais profunda sobre a colocação do sujeito e pronomes em chinês, consultem-se os trabalhos de Huang (1984) e Li e Thompson (1976; 1989).

transmitir a sua ideia de forma completa, resultando assim num enunciado com informação incompleta.

4.2. Concordância

Os erros destacados a seguir exemplificam dificuldades quanto à concordância verbal e nominal, sendo 33 erros de tipo verbal e 14 a nível nominal.

No subgrupo dos erros verbais, ressaltamos as seguintes ocorrências: 10 registos prendem-se com o (não-)uso do modo conjuntivo por várias razões, como, por exemplo, confundir os sujeitos dos verbos da oração subordinante e da oração subordinada (por exemplo, (10) e (11)), enquanto 7 registos manifestam a dificuldade de concordância entre o sujeito e o verbo, isto é, as interlocutoras identificaram corretamente os sujeitos dos verbos, no entanto, não conjugaram os verbos nas formas devidas. O uso do conjuntivo ainda configura um obstáculo nos níveis A2/B1, já que os dados correspondem ao perfil deste nível de proficiência linguística¹⁰.

- (10) *Sim, mas ehh se você quer ehh *devolver (que devolva/devolvamos) dinheiro, isso não permite naa lossa nossa loja*
(Interação R1, Interlocutora 2)

- (11) *você quer dizer humm quer devo *devolver (que devolva/devolvamos o dinheiro) mas não quer usar o ferro?*
(Interação R1, Interlocutora 2)

Em (10) e (11), a interlocutora estava a interpretar o papel de vendedora numa loja de roupa e atendia uma cliente que pretendia um reembolso uma vez que a roupa que tinha comprado encolheu depois de uma lavagem. Ela não notou que “querer” não era o verbo modal, mas sim o principal da frase; e que os verbos “querer” e “devolver” possuíam sujeitos diferentes, sendo “a cliente quer” e “a vendedora/eu devolve/o”. Por esta razão, a omissão do sujeito do verbo “devolver” constituiu uma unidade problemática. Este erro é interpretado como um exemplo de sobregeneralização, pois a participante utilizou a estrutura “querer + infinitivo” para transmitir a ideia de “alguém ter desejo de (ele mesmo) fazer algo”. Porém, a participante não reparou que a estrutura deveria mudar se os dois verbos possuísem sujeitos diferentes.

¹⁰ Para uma investigação mais profunda da análise de erros dos alunos chineses no uso do conjuntivo, consultem-se Sun (2022) e Sun (2012). Quanto à concordância verbal entre o sujeito e o verbo em geral, pode-se consultar o trabalho de Xin (2018: 46-52), no qual se apresentam alguns dos fatores que podem resultar em erros de concordância verbal, nomeadamente, o tipo de verbo e oração, a distância local de sujeito-verbo, a caracterização semântica de sujeito, entre outros.

Registam-se ainda 2 erros de concordância verbal na interface sintaxe-pragmática, mais especificamente, o não-uso do verbo no pretérito imperfeito simples do modo indicativo ou modo condicional para demonstrar cortesia, cuja utilização é requerida pela natureza das conversas.

No subgrupo dos erros nominais, há 12 ocorrências concernentes à concordância de género e os 2 registos restantes representam desvios de concordância de número. Todos os registos neste subgrupo são identificados como a manifestação da combinação da sobregeneralização e transferência da LM. Usamos o exemplo (12) para ilustrar este último tipo de erro.

(12) *mas a qualidade da camisola hum não é *mau (má)*

(Interação R1, Interlocutora 2)

O adjetivo “mau” adequa-se à qualificação do nome “a camisola”, encontrando-se na posição gramatical do qualificativo. No entanto, na LM da participante, não há flexão adjectival; assim sendo, a participante pode ter generalizado o masculino singular do adjetivo para todas as situações, resultando agramatical¹¹.

4.3. Artigo definido/indefinido

Os erros que se encaixam nesta categoria dizem respeito ao uso/não-uso do artigo definido/indefinido; ao uso do artigo no vocativo; ao engano no uso de um tipo de artigo em vez do outro; e ao engano no uso do definido em vez do numeral¹². Identificam-se 15 registos de erros nesta categoria refletindo duas EC¹³: a sobregeneralização (n=12) e a transferência da LM (n=3). Vejamos três exemplos desta categoria.

¹¹ Sun (2021) analisou os fatores que causam desvios no uso do adjetivo em género e/ou número por alunos chineses, demonstrando a complexidade da questão em causa e manifestando que a transferência LM não é a única nem a principal motivação dos erros. Outros fatores como a sobregeneralização, a distância entre o adjetivo e o nome, etc. podem integrar a análise.

¹² No nosso *corpus*, observa-se este enunciado: “*além disso vamos dar-lhe ehh as presentes por exemplo, ehh cartão de sócio ehh os bilhetes deee desconto eeecetra*”. A falante provavelmente não reparou que estava a exemplificar os presentes que pretendia oferecer à cliente. Por conseguinte, a colocação (ou não) do artigo e qual artigo/numeral selecionar antes dos sintagmas nominais constituíram uma dificuldade. A distinção entre o numeral “um”/“uma” e o artigo indefinido singular, e o desafio que isso representa para os aprendentes chineses de PLE, foram tratados por Han (2017). O nosso trabalho, por sua vez, não deu tanto destaque a este aspeto, já que este seria o único enunciado que permitiria abordar o tema. A participante poderia usar “um” como o indefinido ou o numeral antes do sintagma “cartão de sócio” e “uns” como o indefinido plural antes de “bilhetes de desconto”. A exclusão da possibilidade do uso do artigo definido reflete que os sintagmas nominais não foram introduzidos com antecedência, e os gestos corporais da falante não permitiram a leitura de definitude e concretude.

¹³ Enquadrada na Hipótese de Flutuação proposta por Ionin (2003, citado por Zhang (2022)), Zhang (2022) analisa a aquisição do artigo do português por aprendentes chineses, argumentando que a mesma é influenciada pelo acesso à Gramática Universal e pelo *input* da língua segunda, neste caso, PE. Noutro trabalho sobre a aquisição do artigo por alunos chineses de PLE, Tian (2017) explica a tendência dos alunos para substituir o artigo indefinido por definido no seu *corpus* como um resultado da ordem da aquisição do

- (13) *se não se importa eh hh dar ahw vamos dar-lhe ô outrooo quarto eh mas agora, todos quartos individuals no hotel estão reservados eh por isso eh vamos voltar-lhe *o (um) quarto duplo*

(Interação R2, Interlocutora 2)

- (14) **A minha senhora (Minha senhora / A senhora) não se impor não se preocupe eh os preços*

(Interação R2, Interlocutora 2)

- (15) *para mim humm também tem humm *[uma] estratégia eh individual*

(Interação O1, Interlocutora 1)

Em (13), a participante, enquanto rececionista do hotel, oferecia à sua cliente uma solução face à queixa do cheiro no quarto. A solução passava por trocar o quarto individual por um quarto duplo, já que não havia mais quartos individuais disponíveis. No seu enunciado, a participante usou o artigo definido no masculino singular para concordar com o sintagma nominal “quarto duplo”, sobregeneralizando a regra de colocar o artigo antes do nome sem considerar o contexto. Neste enunciado, o artigo mais indicado seria o indefinido, pois este quarto não havia sido introduzido na conversa anterior.

Em (14), a participante misturou duas expressões, “minha senhora” e “a senhora”, sendo que “minha senhora” é o vocativo enquanto “a senhora” não. A colocação de “minha” pode ser resultada de uma manifestação de carinho e da intenção de manter uma relação boa com a sua cliente. No entanto, a participante não teve em conta a omissão do artigo definido no vocativo. Tendo isto em consideração, refletimos que a EC, neste caso, se trata de uma sobregeneralização, por ser uma regra da LA aplicada que não é correta no contexto em causa.

Diferentemente dos dois exemplos acima, a EC de (15) foi considerada como transferência da LM. A participante intervinha numa discussão cujo tema dizia respeito à estratégia para obter sucesso escolar. Para além do erro de concordância verbal, a participante esqueceu-se de colocar o artigo indefinido na frase “para mim, também tenho uma estratégia individual”. Consideramos que foi a transferência da LM que resultou

artigo, sendo o definido antes do indefinido. À luz da proposta dos autores, as EC que podem entrar na discussão correspondem à transferência da LM, à transferência do ensino, à sobregeneralização e à estratégia da aprendizagem da língua segunda, segundo os cinco processos que condicionam a IL identificados por Selinker (1972). Contudo, estes fatores não foram explorados em detalhe nos seus trabalhos.

neste erro, ao invés de uma sobregeneralização. Na verdade, não estamos perante uma regra da LA, mas sim de uma estrutura emprestada da LM que não existe na LA.

4.4. Coesão

Os erros de coesão discursiva, com 13 registos no total, constituem a quarta categoria de erros mais frequentes. Os recursos em termos de coesão interfrásica das participantes parecem limitados, condicionando as suas expressões na oralidade. Nas 8 ocorrências de erros da coesão interfrásica, observam-se 7 registos no grupo O1 e apenas 1 registo no grupo R2. O contraste no número de erros dos dois grupos não nos surpreendeu, tendo em conta que a tarefa do grupo O1 é mais de carácter argumentativo, enquanto na do R2 este carácter não se nota tanto. Em (16) observa-se um exemplo de erro de coesão interfrásica.

- (16) **por isso (desta maneira/assim) eh podemos arrumamos ehh o tempo no daa eh o tempo nosso*

(Interação O1, Interlocutora 3)

Com efeito, nesta frase, nota-se um erro de coesão interfrásica, outro de léxico inadequado e um último de flexão verbal. Seria melhor que o termo “arrumamos” tivesse sido substituído por “organizar”. Atendendo à coesão interfrásica, a frase funcionou como uma conclusão da opinião da participante, por isso, na posição do item marcado, deveria usar-se um conector conclusivo como “desta maneira” ou “assim”, em vez de “por isso”. A participante generalizou a função do conector “por isso”, pensando que poderia introduzir qualquer elemento conclusivo, sem considerar a relação das sequências segmentais.

Para além dos erros coesivos interfrásicos, registam-se ainda 5 ocorrências de erros de coesão referencial, como se lê abaixo:

- (17) *nós não devemos responsar ehh por *este coisa (esta situação/isto)*

(Interação R1, Interlocutora 2)

- (18) *Hum isso humm o eh *o que é a sua estratégia (quais são as vossas estratégias) eh hh para ter uma ehh sucesso sucesso escolar?*

(Interação O1, Interlocutora 1)

- (19) *acho que para ter um sucesso eh escolar hummm devemos ehh fazer um horário resoá razoável ehh por eh porque hummm *fazer horário razoável (ele) pode aumentar a nossa eh eficaz para estudar*

(Interação O1, Interlocutora 3)

O registo (17) foi de uma interlocutora do grupo R1, que interpretou o papel de uma vendedora de uma loja de roupa que estava a atender uma cliente que queria um reembolso da roupa que havia comprado e que encolheu depois da lavagem. No entanto, esta interlocutora confundiu os verbos “minguar” e “vincar”, sugerindo que a cliente usasse um ferro para tirar os vincos. Quanto ao enunciado (17), a interlocutora estava a negar a responsabilidade da loja em relação ao assunto, proferindo a expressão “este coisa” para fazer referência à situação de que a roupa vincava depois da lavagem, que, como referimos acima, foi um mal-entendido do significado do verbo “minguar”. Para além do erro de concordância nominal de género, a expressão manifestou ainda falta de recursos linguísticos de coesão referencial. Em vez de fazer uma referência mais clara, a participante usou uma expressão mais vaga, que, na nossa opinião, foi motivada pela paráfrase.

Já os registos (18) e (19) correspondem a duas locuções emitidas por duas participantes do grupo O1. Em (18) identificámos uma anomalia referencial de acordo com o gesto corporal da interlocutora gravado no vídeo. Na emissão da pergunta, a interlocutora, dirigindo-se às suas parceiras, implicou que a interrogação foi dirigida a ambas e não a apenas uma falante. Por isso, para além da seleção errada do pronome interrogativo, os elementos que indicam a referência como “a sua estratégia” teriam de ser “as vossas estratégias”. Neste caso, supomos que a transferência da LM tenha contribuído para a seleção do pronome interrogativo e que a sobregeneralização resultasse numa locução nominal desadequada.

Em (19), a interlocutora optou por repetir a locução “fazer horário razoável” na posição do sujeito da oração subordinante, em vez de usar um dêitico como “ele” ou “isso”. Propomos que este registo possa ser motivado pela sobre-elaboração, ao encontrar-se numa situação na qual uma estrutura correta da LA foi utilizada de modo desnecessário.

4.5. Uso de “você” como sujeito

Nota-se muito a ocorrência de “você” para tratar formalmente os interlocutores. São 8 registos no total, alguns dos quais se transcrevem abaixo:

(20) **você (a senhora) comprou uma camisola da nossaaa loja*

(Interação R1, Interlocutora 2)

(21) *a minha senhora não eh eh [*você] não enten entende aa minha o meu significado*

(Interação R2, Interlocutora 2)

(22) *espero que [*você] me dá uma explicação*

(Interação R3, Interlocutora 1)

Duarte (2010) aponta para a dificuldade que a complexidade das formas de tratamento em português acarreta tanto para os aprendentes de PLE, como para os aprendentes de português como língua materna. Conforme a autora,

Nas situações mais formais e nos usos mais próximos da norma [em PE], utiliza-se a forma nula de sujeito, ou seja, o locutor dirige-se ao alocutário na 3ª pessoa sem o pronome “você”, ou com formas de tratamento nominais como “o senhor”, “a senhora”, o título profissional, o nome do alocutário precedido de artigo definido. (Duarte 2010:135)

Para além disso, de acordo com Oliveira (2024), as formas de tratamento desempenham um papel fundamental na valorização positiva ou negativa do interlocutor, sendo que o seu uso inadequado pode originar mal-entendidos de natureza sociocultural, e até favorecer a criação de estereótipos.

Os três exemplos foram extraídos das conversas dos grupos R1, R2 e R3, cujas tarefas consistiam em apresentar uma reclamação sobre uma situação insatisfatória. Todas as interlocutoras usaram verbos conjugados na terceira pessoa do singular, o que demonstra consciência face à formalidade das conversas. Porém, como o chinês mandarim e o PE divergem sintaticamente em termos de sujeito nulo, a preferência dos falantes nativos chineses por incluir o sujeito “você” ao dirigirem-se aos seus ouvintes resultou pragmaticamente desadequada. Por isso, não os conseguimos classificar como apenas transferência da LM ou sobregeneralização. Por um lado, o “você” existe no PE¹⁴ e pode ser o sujeito da frase, não sendo o seu uso agramatical; consideramos assim que aqui existe a EC da sobregeneralização. Por outro lado, o seu uso pode ser motivado pela transferência da LM, uma vez que o chinês mandarim é uma língua de sujeito nulo radical, que não é tão produtivo neste parâmetro quanto as línguas de sujeito nulo consistente,

¹⁴ Numa análise contrastiva do uso das expressões dêiticas em PE e PB no discurso direto em textos jornalísticos, Oliveira e Figueira-Cardoso (2023) demonstram como, enquanto no corpus em PE se dá preferência à elipse do dêitico pessoal “você” e ao uso do morfema verbal de terceira pessoa, no corpus em PB predomina o uso explícito do pronome pessoal “você”.

como o PE¹⁵. Assim sendo, os aprendentes de PLE cuja língua materna é o chinês podem inclinar-se para a colocação do sujeito "você", que, na sua compreensão, é um tratamento formal.

4.6. Regência

Nesta categoria, encontram-se 4 ocorrências de erros de regência verbal e 2 de nominal. As participantes apresentaram confusão quanto à utilização do verbo reflexivo e da preposição. Por exemplo, em (23), para além de desvios como a falha fonética no desempenho da pronúncia de “minguado” e da concordância entre o sujeito e o predicativo do verbo, a participante não reparou que o argumento interno do verbo “tornar” era igual ao externo, sendo a mesma “camisola”, e que o verbo exigia assim um pronome reflexo — neste caso, o “se”, para saturar a posição do complemento direto. No (24) faltou à locutora a preposição “com” para consolar a sua cliente, e no (25) a participante confundiu a preposição adequada que se combina com o nome “forma”.

(23) *na nossa loja eh a camisola *tornou eh migu mignar miguado (tornar-se minguada) hum não é nosso responsáve responsabilidade*

(Interação R1, Interlocutora 2)

(24) *A minha senhora não se impor não se preocupe *[com] eh os preços*

(Interação R2, Interlocutora 2)

(25) *isso é umm isso é uma forma *para (de) resolver este problema*

(Interação R1, Interlocutora 2)

Consideramos que os registos de erros da regência verbal como (23) e (24) se devem à sobregeneralização e transferência da LM, enquanto os da regência nominal como (25) resultam da sobregeneralização. Em relação à regência verbal, argumentamos que esses erros manifestam uma sobregeneralização e transferência da LM e que as duas EC apresentam a mesma importância. Comparando os dois exemplos com as suas contrapartidas em chinês, passa a ser perceptível a falta do pronome reflexo em (23) e da preposição “com” em (24), porque, em princípio, estes elementos não são cruciais para transmitir as mesmas ideias na LM das participantes. Neste caso, encontra-se no âmbito da transferência da LM. No entanto, podem também advir da sobregeneralização, pois trata-se da utilização de uma regra da LA que resulta agramatical no contexto em causa.

¹⁵ Para uma investigação mais profunda sobre as línguas de sujeito nulo consistente (como por exemplo, o PE) e radical (por exemplo, o chinês), consultem-se os trabalhos de Duarte e Silva (2016) e Roberts (2019).

Quanto aos erros da regência nominal, como (25), a participante generalizou a função da preposição para indicar a finalidade, ignorando a regência nominal da palavra “forma”.

4.7. Pronome pessoal átono

Todas as ocorrências desta categoria apresentam uma composição estrutural idêntica, i.e., “para + pronome pessoal tónico”. Entre os registos, há 3 nos quais se utiliza a expressão “para você”, em vez do pronome átono “verbo principal + -lhe” (por exemplo, 26). Adicionalmente, registam-se 2 enunciados com a expressão “para mim”, ao invés do pronome “-me” em posição enclítica (por exemplo, 27).

(26) *nós entregamos(-lhe) [***para você**] imediatamente*

(Interação R3, Interlocutora 2)

(27) *mas vou verificar é que vocês vocês prestam(-me) um um duplo quarto [***para mim**]?*

(Interação R2, Interlocutora 1)

O uso do complemento oblíquo de “para + pronome pessoal tónico” em vez de usar o pronome pessoal átono após o verbo pode ser categorizado como uma sobregeneralização da regra da LA, embora na LM das participantes também haja uma estrutura semelhante. A razão pela qual estes registos são considerados uma EC de sobregeneralização suscita a observação de que a estrutura se usa no PE em alguns contextos, como, por exemplo, quando se expressa opinião. No entanto, a participante generalizou esta estrutura, resultando em unidades problemáticas.

4.8. Ordem das palavras

Encontram-se 3 registos de erros relativos à ordem de palavras. Dois dos três registos foram repetidos pela mesma participante em duas locuções, sendo que um dos registos se encontra no enunciado (28), no qual a locutora colocou o adjetivo qualificativo antes do nome, contrariando a ordem canónica.

(28) *Isso é vo vocês vão trocar um ***duplo quar quarto** (quarto duplo) para mim?*

(Interação R2, Interlocutora 1)

(29) *mas agora, ***todos quartos individuais** (os quartos individuais todos/ todos os quartos individuais) no hotel estão reservados*

(Interação R2, Interlocutora 2)

Um dos três registos prende-se com a posição do quantificador universal “todo” (por exemplo, 29). A participante desempenhou o papel de rececionista de um hotel e

estava a atender uma cliente que se queixou do cheiro no quarto individual que reservou. A participante ofereceu-lhe um quarto duplo para substituir o quarto individual porque, na altura, não havia mais quartos individuais disponíveis, tal como a falante explica no enunciado (29). A colocação de “todos” antes de “quartos individuais” invoca o uso do artigo definido entre os dois elementos, ou, para destacar a não existência da exceção, a colocação de “todos” depois de “quartos individuais”.

Consideramos que os registos desta categoria no nosso *corpus* são motivados pela transferência da LM, uma vez que, em chinês, os adjetivos modificadores precedem os nomes.

4.9. Categorias com menos de 3 registos

No nosso *corpus*, constata-se 2 erros relativos ao uso de “de você”, em vez do pronome possessivo. A título de exemplo, leia-se o enunciado (30). Estamos perante uma EC ligada à transferência da LM, dado que a estrutura de base em chinês nos possibilita esta inferência: o possessivo “seu” em chinês é “*nínde*”, sendo que “*nín*” equivale a “você” e “*de*” a uma partícula que indica a relação possessiva em chinês. Posto isto, a conversão do chinês “*nínde*” para o português pode resultar na estrutura de “de você”.

(30) *por isso ehh você ehh vocêeeee ahw de as despesas *de você (suas) no no nossa hotel custa gratuaiaopeto(?)?*

(Interação R2, Interlocutora 2)

Em (31), a flexão nominal no plural dos nomes cuja terminação é “-ão” constitui um problema para os aprendentes cujas LM não se flexionam, o que é o caso das nossas participantes. A participante confundiu a regra de flexionar a terminação em “-ões” com as exceções como “órfãos” e “cidadãos”, ou simplesmente com os nomes com terminação em, por exemplo, “-a”, “-o” e “-e”. No entanto, ao estarmos perante uma regra da LA aplicada inapropriadamente, não consideramos que foi a transferência da LM que contribuiu para este erro, mas sim a sobregeneralização.

(31) *eu entendo as suas *emoções (emoções)*

(Interação R2, Interlocutora 2)

Identificámos ainda uma ocorrência da sobregeneralização da ênclise (consultar exemplo 32) na presença de um desencadeador da próclise. Observamos ao nível discursivo que a participante não tinha conhecimento do verbo “minguar-se”. Este desconhecimento, juntamente com o nervosismo, poderá justificar o erro.

(32) *...porque a camisola eh (viu o telemóvel) *minguou-se (se minguou)*

(Interação R1, Interlocutora 1)

O uso do “né” em (33), caraterístico da variedade do PB, como uma equivalência da questão-tag “não é” na norma do PE foi considerado uma ocorrência de empréstimo de outra variedade, o qual reflete que, para a interlocutora, era possível que não fosse um problema a mistura de duas variedades do português num só enunciado.

(33) *mas [*o preço] é ééé gratuito, *né (não é)?*

(Interação R2, Interlocutora 1)

O enunciado (34) diz respeito ao erro da (não) contração da preposição com o pronome. Como na LM da participante não há contração de palavras, cremos que o erro é consequente da transferência da LM.

(34) *por causa *de deee este (deste) problema a o nosso hotel vai presta-la-lhe o quarto duplo gratui gratuito*

(Interação R2, Interlocutora 2)

Em (35), a participante quis construir uma estrutura parecida com esta: “Passar a camisola a ferro é uma opção que aconselhamos”. Não obstante, como era uma frase relativamente complicada para o nível da participante, observou-se a redução da mensagem nesta frase.

(35) *uso o ferro ehh é vose é a escolha humm *nós ehh a aconselhar (que aconselhamos), isso é umm isso é uma forma para resolver este problema*

(Interação R1, Interlocutora 2)

Para além das EC exemplificadas, existem mais erros ou desvios das participantes nas tarefas que só se identificam ao nível do discurso. Por exemplo, na dramatização do grupo R1, percebemos que a participante I2 confundiu o verbo “minguar-se” com “vincar-se”. Nesse sentido, a falante pensou que uma camisola encolhida depois da lavagem era uma camisola vincada, oferecendo à sua cliente a sugestão de a passar a ferro para remover os vincos e negando concomitantemente a responsabilidade da loja pela qualidade da camisola. No caso da participante I1, é muito provável que tenha confundido o significado da palavra “reembolsar” com o de “trocar”, tendo em conta que num momento proferiu “Ok...hum humm de facto eu queria ehh trocar o outro”. Na conversa do grupo R2, a participante I1 compreendeu provavelmente a expressão “fazer uma queixa” como um ato de comentar e criticar. Descobrimos esta possibilidade de interpretação apenas no nível da conversa: no início da conversa, a falante apresentou um

problema com o quarto, comentando que a existência do problema não era boa, mas não exigindo uma solução; no final da conversa, depois de a sua interlocutora (rececionista do hotel) lhe ter oferecido uma solução muito generosa, ela aceitou mas insistiu ainda em fazer um comentário sobre o acontecimento. Essas duas ocorrências de “comentar” levaram-nos a inferir essa intenção.

Os resultados do presente trabalho apresentam semelhanças e diferenças em relação às investigações anteriores sobre erros de aprendentes chineses de PLE ou de português como língua não materna. A maioria desses estudos baseia-se em material escrito, como em Sun (2022), Sun (2021), Choi (2020) e Sun (2012), sendo que apenas este último inclui também parte da produção oral.

Choi (2020) analisa produções escritas de aprendentes bilingues de português, referindo fatores como a interferência da LM e a sobregeneralização. Sun (2022) examina os erros mais frequentes no uso do conjuntivo sob uma perspetiva contrastiva entre o chinês e o português, demonstrando a influência da LM no uso deste modo. Abordando um tema semelhante, Sun (2012), por sua vez, aponta vários fatores que conduzem a erros, entre os quais a transferência da LM, a sobregeneralização e a transferência do ensino. Embora o exemplo do uso inapropriado do conjuntivo apresentado no presente trabalho não tenha sido tratado nessa dissertação, os nossos resultados não contradizem as suas conclusões gerais. Pelo contrário, a nossa análise pode enriquecer a compreensão dos fatores limitadores em relação ao uso do conjuntivo, em particular, depois do verbo volitivo “querer”, onde se observam aplicações incorretas ou parciais das regras da LA. Na mesma investigação, a autora pediu ainda aos informantes que traduzissem frases do chinês para o português, primeiro oralmente e depois por escrito, verificando uma tendência para evitar o conjuntivo na oralidade, ao passo que, na escrita, os estudantes demonstraram maior controlo do uso do modo. Esta diferença pode refletir uma limitação estratégica do treino linguístico e a escassez de prática oral, o que confirma a importância do desenvolvimento da competência de interação oral — aspeto para o qual o presente trabalho procura contribuir. Sun (2021), por sua vez, ao analisar desvios no uso do adjetivo em género e/ou número, conclui que a transferência da LM não é o principal fator explicativo dos erros, salientando também o papel da sobregeneralização e da distância entre o adjetivo e o nome. Embora estes resultados não divirjam dos obtidos neste trabalho, acrescentam uma perspetiva complementar útil à análise de erros na interação oral.

No domínio da aprendizagem de inglês como língua estrangeira, Saad e Sawalmeh (2014) e Mohammed e Abdelaty (2023) analisam erros na produção e interação orais. O primeiro estudo, baseado em dramatizações de estudantes universitários malaios, classifica os erros em 4 grupos — formação incorreta, omissão, adição e ordenação incorreta — mas não aprofunda as causas, mencionando apenas a diferença entre LM e LA como possível origem. Já Mohammed e Abdelaty (2023) realizam uma análise abrangente, referindo que fatores como a transferência da LM, a sobregeneralização, as estratégias de comunicação, bem como o nervosismo e a ansiedade que condicionam o desempenho, podem estar na origem dos erros. Os autores apontam ainda a complexidade da análise de erros, pelo que os fatores são frequentemente “interconnected and interacted” (Mohammed & Abdelaty 2023: 272). Esta observação também se encontra refletida na nossa análise. Contudo, os autores não explicitam a correspondência entre os tipos de erro e os seus fatores limitadores.

Outro rumo de investigação no âmbito da análise de erros na interação oral relaciona-se com a intervenção na correção de erros ocorridos na interação oral dos alunos — em que momento e de que forma se corrige determinado tipo de erro —, como, por exemplo, em Zhang *et al.* (2025) e Bouzar (2020). Embora se foquem em aspetos diferentes dos abordados na presente análise, estes trabalhos podem constituir pistas relevantes para investigações futuras.

Assim, tendo em conta o número limitado de estudos centrados na análise de erros da interação oral, sobretudo envolvendo aprendentes chineses de PLE, o presente trabalho procura contribuir para o alargamento das investigações nesta área, ao identificar erros ocorridos em dramatizações e ao relacioná-los com os respetivos fatores limitadores. Esta abordagem permite não apenas compreender os mecanismos que conduzem aos desvios na produção oral, mas também refletir sobre práticas pedagógicas mais adequadas ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Considerações finais

O presente trabalho visa compreender os erros de aprendentes chineses em contexto de interação oral em PLE no âmbito da AE e das EC. De acordo com a análise do nosso *corpus*, é na categoria da expressão desadequada que se identificaram mais erros. São igualmente frequentes erros de concordância, do uso do determinante do artigo, da coesão e da regência verbal e nominal. O uso inadequado de “você” na variedade do PE e o uso da interrogativa *tag* da variedade do Brasil também chamaram a nossa atenção para a

questão do pluricentrismo do português. Entre as estratégias encontradas no nosso *corpus*, predomina a sobregeneralização, com 84 ocorrências, seguida da transferência da LM e da paráfrase, cujas ocorrências correspondem a uma quantidade significativamente menor, 24 da transferência da LM e 7 da paráfrase. Este resultado poderá reforçar a ideia de que a interferência da LM nem sempre está na origem dos erros. Os erros que pertencem à mesma categoria nem sempre apresentam uniformidade em relação à EC, mas esta conclusão exigiria uma classificação de erros numa taxonomia ainda mais pormenorizada do que a adotada neste trabalho, para poder ser generalizada. Identificámos ainda muitos momentos de autocorreção por parte das participantes, e essas autocorreções, por vezes, acabaram por ser substituídas pela paráfrase.

Estas participantes, por apresentarem perfis distintos quanto à sua proficiência linguística, reagiram de forma diferente às tarefas de vários tópicos e tipos. Tomemos como exemplo a situação na qual a participante deveria apresentar uma queixa: impressionou-nos a prioridade manifestada em comentar o que tinha acontecido, em vez de pedir uma resolução. Adicionalmente, quando transmitiam as suas opiniões, demonstravam muitas dificuldades, ao ponto de que, em alguns momentos, as participantes começaram a reduzir as frases a um conjunto de palavras-chave para expressarem o que pretendiam dizer.

O presente trabalho apresenta, contudo, algumas limitações. Uma vez que as participantes não foram envolvidas na análise de erros, alguns fatores que condicionam a IL, enumerados por Selinker (1972), como a transferência de ensino e o impacto de outras línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês, não foram integrados na discussão. Tal como se analisou em 4.1., o desvio no uso da estrutura “muito desculpa” em (6) permite também inferir a influência da transferência de ensino, para além da sobregeneralização e da transferência da LM.

Estas limitações oferecem pistas para investigações futuras. Em contraste com as numerosas referências existentes na área que analisam mais detalhadamente as diferenças entre o chinês e o PE, estratégias como a transferência do ensino, a de aprendizagem e a de outras línguas aprendidas ou dominadas por aprendentes permanecem por explorar. Tendo em conta esta situação, sugerimos a realização de um questionário prévio aos participantes sobre os seus contextos linguísticos, de modo a incluir esses dados no processo de análise dos erros.

No que respeita às implicações didáticas, e com base na reflexão sobre os dados do nosso *corpus*, propomos que sejam considerados os seguintes aspetos relativos ao desenvolvimento da competência de interação oral dos aprendentes chineses de PLE:

(i) A predominância das EC de sobregeneralização e de transferência da LM (embora esta com uma quantidade muito inferior à da sobregeneralização) no nosso *corpus* aponta para duas sugestões didáticas. Por um lado, os docentes devem esclarecer aos aprendentes as situações em que se emprega determinada regra ou forma da LA, a fim de reduzir a aplicação inadequada da estratégia de sobregeneralização. Por outro lado, embora essas práticas tenham sido realizadas há décadas por docentes de L2 e/ou línguas estrangeiras, a previsão dos erros potenciais causados pela interferência da LM dos aprendentes e a explicitação dos mesmos favoreceriam a redução da influência negativa da LM. Concomitantemente, como seria difícil erradicar os erros apenas numa correção e como estes poderiam reaparecer várias vezes, os *feedbacks* constantes por parte dos docentes contribuiriam para o aperfeiçoamento das competências dos aprendentes.

(ii) É necessário proporcionar aos alunos que se encontram na transição para um nível da proficiência de língua mais elevado recursos linguísticos de coesão textual, como, por exemplo, marcadores discursivos. Quando se introduzem itens linguísticos coesivos aos alunos, devem-se contextualizá-los na LA, em vez de os traduzir apenas para a LM, para que os alunos possam usar adequadamente as expressões.

(iii) É recomendável envolver os alunos na análise de erros da interação oral. Alguns erros gramaticais, como de concordância, poderiam ser detetados pelos próprios alunos quando transcrevem as suas conversas, chamando a sua atenção para os devidos aspetos. Concomitantemente, este tipo de atividade é capaz de beneficiar os professores no sentido de saberem distinguir o erro da falha no desempenho e poderem, assim, planificar atividades mais específicas que aprofundem os conhecimentos da língua dos alunos e desenvolvam as suas competências de interação oral.

(iv) É fundamental diversificar os tópicos e as situações da dramatização de interação oral. As experiências de vida dos aprendentes podem condicionar (ou facilitar) o seu desempenho na interação oral. No entanto, uma vez que os alunos não se encontram em contexto de imersão e passam a maioria do seu tempo na comunidade universitária na China, o seu conhecimento da vida quotidiana pode ser relativamente limitado. Nesse caso, a introdução de recursos didáticos como, por exemplo, de filmes, reportagens e documentários, bem como a diversificação situacional das tarefas de interação oral, seriam bastante pertinentes, uma vez que estes contribuem para o enriquecimento do conhecimento do mundo, e para a ampliação dos recursos linguísticos disponíveis, para além daqueles apresentados nos manuais.

Agradecimento

Expresso o meu agradecimento aos revisores anónimos da revista e à Professora Doutora Beatriz Oliveira pelas sugestões conscienciosas, determinantes para o aperfeiçoamento do presente trabalho. Agradeço igualmente ao Professor Doutor Carlos André pela disponibilidade demonstrada e pelas observações atentas no processo editorial. Eventuais imprecisões ou aspetos passíveis de melhoria permanecem da minha responsabilidade.

Referências bibliográficas

BOUZAR, Siham (2020) «Teachers' Oral Error Correction in Algerian EFL Classrooms». *Education and Linguistics Research*, 6(2): 15-29. <https://doi.org/10.5296/elr.v6i2.17311>

CASTELO, Adelina, XU, Yixing, DU, Yantong., FU, Hanyu, HU, Jianing, LIN, Ye, MA, Xianru & SOARES, Liliana (2018) «Experiência(s) no ensino da pronúncia a aprendentes chineses». Em *Actas do 4º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*, coord. por Carlos Ascenso André, Rui Pereira e Liliana Inverno, pp. 323-342. Macau: Instituto Politécnico de Macau. Disponível em <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/12009/1/Castelo%20et%20al-2018-forum-experiencias%20e%20perfil%20fonetico.pdf>>. Acesso em: 23, jan., 2024.

CHOI, Weng Kuan (2020) *Análise de erros em contexto da interlíngua com turma bilingue de PLNM*. Universidade Católica Portuguesa, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://www.proquest.com/dissertations-theses/análise-de-erros-em-contexto-da-interlíngua-com/docview/2956838388/se-2>>. Acesso em: 27, out., 2025.

CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 18, jan., 2024.

CORDER, Stephen Pit (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

CORDER, Stephen Pit (1967). «The significance of learner's errors». *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5(4): 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

CORDER, Stephen Pit (1971). «Idiosyncratic dialects and error analysis». *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9(2): 147–160. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>

COUNCIL OF EUROPE (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Disponível em <www.coe.int/lang-cefr>. Acesso em: 18, jan., 2024.

DUARTE, Inês & SILVA, Maria Cristina Figueiredo (2016) «The null subject parameter and the structure of the sentence in European and Brazilian Portuguese». Em *The Handbook of Portuguese Linguistics*, editado por W. Leo Wetzels, João Costa & Sergio Menuzzi, pp. 234-253. Wiley.

DUARTE, Isabel Margarida (2010) «Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna». Em *Gramática: História, Teorias, Aplicações*, organizado por Ana Maria Brito, pp. 133-146. Porto: Faculdade de Letras.

ELLIS, Rod (1985). «Sources of Variability in Interlanguage». *Applied Linguistics* 6(2): 118-131. <https://doi.org/10.1093/applin/6.2.118>

HAN, Yuhao (2017) *Quantificação e numeração em Português e Mandarim: Análise linguística e cultura*. Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/22130/1/Dissertação.pdf>>. Acesso em: 25, jan., 2024.

HUANG, C. -T. James (1984). «On the Distribution and Reference of Empty Pronouns». *Linguistic Inquiry* 15(4): 531-574.

JAMES, Carl (2003 [1998]) *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge.

LADO, Robert (1957) *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

LI, Charles. N. & THOMPSON, Sandra A. (1976) «Subject and topic: A new typology of language». Em *Subject and Topic*, editado por Charles N. Li, pp. 457-489. New York: Academic Press.

LI, Charles N. & THOMPSON, Sandra A. (1989) *Mandarin Chinese: A functional reference grammar*. California Press.

MOHAMMED, Abdulhakim Ayad Ali & ABDELATY, Suliman (2023). «Error analysis of oral production by EFL students: A comprehensive study». *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation* 4(6): 269-277. <https://doi.org/10.54660/IJMRGE.2023.4.6.269-277>

OLIVEIRA, Beatriz (2024). «Competência pragmática em aula de língua estrangeira: Sistematização conceptual». *Caderno de Estudos*, 1: 161-180. <https://doi.org/10.48528/rd9d-7b11>

OLIVEIRA, Beatriz & FIGUEIRA-CARDOSO, Samuel (2023). «Expressões dêiticas em textos jornalísticos sobre a Covid-19 em português europeu e português do Brasil». *Verba Hispanica* 31(1): 57-80. <https://doi.org/10.4312/vh.31.1.57-80>

REN, Nan (2021) *Análise dos erros fonéticos dos alunos chineses no processo inicial de aprendizagem da língua portuguesa*. Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10362/137475>>. Acesso em: 25, jan., 2024.

ROBERTS, Ian (2019) *Parameter hierarchies and universal grammar*. Oxford University Press.

SAAD, Mohammad Azanee Haji & SAWALMEH, Murad Hassan Mohammed (2014). «Error Analysis in Role-play Presentations among Less Proficient L2 Malaysian Learners». *International Journal of English and Education* 3(3): 346-355. Disponível em <https://ir.unikl.edu.my/jspui/bitstream/123456789/10242/1/azanee_error%20analysis%20in%20role-play%20presentation%20among%20less%20proficient.pdf>. Acesso em: 27, out., 2025.

SELINKER, Larry (1972). «Interlanguage». *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(1-4): 209-232. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

SELINKER, Larry (1969). «Language transfer». *General Linguistics* 9: 67-92.

SUN, Ruirui (2022). «Análise dos principais erros de alunos chineses no uso do conjuntivo em português». *Rotas a Oriente* 2(2022): 227-250. <https://doi.org/10.34624/ro.v0i2.27832>

SUN, Weiyang (2012) *A análise dos erros de alunos de língua materna chinesa na aprendizagem dos conjuntivos do português e o discurso metodológico do ensino*. Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://hdl.handle.net/1822/24052>>. Acesso em: 25, jan., 2024.

SUN, Ye (2021) «Papel da LM no uso desviante do adjetivo em PLE por aprendentes chineses». Em *Actas do 5º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*, coord. por Zhang Yunfeng e Caio César Christiano, pp. 29-42. Macau: Instituto Politécnico de Macau. Disponível em <https://cpclp.mpu.edu.mo/wp-content/uploads/2021/11/eBook_Actas_5_Forum_Internacional_Lingua_Portuguesa_China-1.pdf>. Acesso em: 23, jan., 2024.

TARONE, Elaine (1983). «On the Variability of Interlanguage Systems». *Applied Linguistics* 4(2): 142-164. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.142>

TARONE, Elaine, COHEN, Andrew D. & DUMAS, Guy (1976). «A Closer Look at Some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies». *Working Papers on Bilingualism* 9: 76-90. Disponível em <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED125313.pdf>>. Acesso em: 5, fev., 2024.

TIAN, Yuan (2017) *O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE: contributo para o seu estudo*. Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<https://hdl.handle.net/10216/109301>>. Acesso em: 25, jan., 2024.

XIN, Jin (2018) *Comparação da morfologia das línguas portuguesa e chinesa e análise de erros comuns*. Universidade Nova de Lisboa, Dissertação de Mestrado. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10362/51574>>. Acesso em: 25, jan., 2024.

ZHANG, Chi, BOWEN, Neil E.J.A. & THOMAS, Nathan (2025). «Oral corrective feedback and learner uptake: an analysis of Chinese high-school teachers' practices in a national teaching competition». *Classroom Discourse*: 1-24.
<https://doi.org/10.1080/19463014.2025.2474233>

ZHANG, Jing (2022). «Um estudo empírico sobre a validade da hipótese de flutuação na aquisição do artigo em português por aprendentes chineses». *Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos* 36(2): 159-175. DOI: doi.org/10.21814/diacritica.4810

Estratégias de autoseleção adotadas por alunos chineses em interações de sala de aula de PLNM

Pan LI

Universidade Jiaotong de Pequim

lipan@bjtu.edu.cn

Resumo

No presente trabalho, realizamos uma análise dos momentos em que os alunos chineses tomam o turno de fala (ou seja, se autosselecionam) na sala de aula de português língua não materna (PLNM). Com base em trabalhos como os de Deborah Tannen (1992), Maria das Graças Dias Pereira (2002), Erving Goffman (1975), John Joseph Gumperz (1982) e Luíz Antônio Marcuschi (1991), discutimos como os alunos chineses se autosselecionam na sala de aula de PLNM. A metodologia que utilizamos neste trabalho é de natureza microetnográfica (Erickson, 1996), o que permite interpretarmos os dados por meio da análise momento-a-momento. Os resultados apontam que, diferente da visão estereotipada e conservadora que vê o aluno chinês como passivo, na interação analisada, i) há vários momentos em que os discentes se autosselecionam, o que aponta uma participação ativa; e ii) a autoseleção discente é fundamental para a construção discursiva do conhecimento, uma vez que colabora para a organização da fala em interação.

Palavras-chave: interação em sala de aula, autoseleção, português como língua não materna, China

Abstract

In this paper, we analyze the moments when Chinese students take the speaking turn (self-select) in the Portuguese as a non-native language (PLNM) classroom. Based on works such as those by Deborah Tannen (1992), Maria das Graças Dias Pereira (2002), Erving Goffman (1975), John Joseph Gumperz (1982) and Luíz Antônio Marcuschi (1991), we discuss how Chinese students self-select in the PLNM classroom. The methodology we used in this work is micro-ethnographic in nature (Erickson, 1996), which allows us to interpret the data through moment-by-moment analysis. The results show that, unlike the stereotypical and conservative view that sees Chinese students as passive, in the interaction analyzed, i) there are several moments in which students self-select, which indicates active participation; and ii) student self-selection is fundamental to the discursive construction of knowledge, since it contributes to the organization of speech in interaction.

Keywords: classroom interaction, self-selection, Portuguese as a non-native language, China

1. Introdução

De acordo com a nossa experiência, no contexto chinês, é mais comum os alunos chineses participarem na aula apenas após um pedido ou comando de professor. Além desse contexto, alguns estudos realizados no ocidente também mostram que os alunos chineses são caracterizados como calados na sala de aula (Teixeira e Silva e Martins 2011). Dias (2012) sublinha o que dizemos, quando afirma que “sobretudo a nível da educação secundária e da universidade, em instituições ocidentais, os alunos chineses são frequentemente referidos como mais passivos, menos intervenientes e mais dependentes do professor”. No entanto, é impossível que os alunos chineses se mantenham calados a todo o momento no contexto de sala de aula, pois inevitavelmente irão interagir com os professores. Será que não há momentos em que os alunos sentem necessidade de falar? Esta foi a motivação deste trabalho: buscar analisar quando e como é que os alunos chineses tomam a decisão de falar, ou seja, se autosselecionam na interação de sala de aula.

Como mencionamos antes, de algum modo, a afirmação de que os alunos chineses são calados na sala de aula é um estereótipo (Teixeira e Silva e Martins 2011), e, por esta razão mesma, em muito pode contribuir o estudo dos momentos em que o comportamento interativo dos alunos chineses refuta essa ideia generalizadora e, portanto, necessariamente problemática. Para fazer esta investigação, trabalhamos com aulas de gramática de português como língua não-materna, ou seja, não são aulas de conversação, em que os alunos geralmente têm que “obrigatoriamente” assumir a sua vez de participar. Assim, é importante ressaltar que este facto alarga mesmo o problema, uma vez que na aula de gramática, especialmente as de configuração conservadora, espera-se que os alunos aguardem por mais explicações do professor e fiquem mais calados. Adicionalmente, optamos por estudar a autoseleção de alunos chineses nomeadamente em uma sala de aula conduzida por um professor chinês, isto porque antes de os alunos chineses entrarem na universidade, a maioria quase não teve contato com professores de outras nacionalidades. Assim, estamos diante de um contexto mais conhecido pela maioria dos alunos.

Este estudo foi elaborado para colaborar com reflexões para professores de português como língua não-materna (PLNM), em exercício ou em formação, pois pode auxiliá-los a criar estratégias que impulsionem a participação verbal dos seus alunos em sala de aula. Os professores também terão condições de obter um melhor entendimento

sobre os posicionamentos assumidos pelos alunos na sala de aula e sobre o impacto que a autosseleção dos alunos traz para a interação em sala de aula.

O objetivo geral do nosso trabalho é trazer contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas, e o objetivo específico é estudar os momentos em que os alunos chineses se autosselecionam.

O presente trabalho visa discutir as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam?
2. Que estratégias os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar?
3. Que efeitos para a interação têm esses momentos de autosseleção?

Com a primeira pergunta, poderemos observar os enquadres da aula em que os discentes parecem se sentir mais à vontade para contribuir discursivamente. Com a segunda, observamos na organização discursiva da aula, que espaços eles preferem para interferir com as suas falas. E com a terceira, queremos entender como essas estratégias de autosseleção discente contribuem para a construção discursiva do conhecimento em sala de aula.

2. Teoria

2.1 Análise da conversação

A análise da conversação (doravante AC) é uma abordagem para o estudo da interação social, incluindo comportamento verbal e não-verbal, em situações na vida quotidiana. Como o próprio nome indica, a AC começou focalizando-se em uma conversa casual, mas seus métodos foram posteriormente adaptados para abraçar mais interações voltadas para tarefas e para instituições, tais como as que ocorrem em consultórios médicos, tribunais, serviços de assistência, salas de aula e os meios de comunicação (Goodwin e Heritage 1990). Como consequência, o termo “análise de conversação” tornou-se um nome impróprio, mas continuou como um termo para uma abordagem bem-sucedida para a análise da interação social.

Sendo inspirada pela Etnometodologia de Harold Garfinkel (1967) e pela concepção da ordem de interação de Erving Goffman (1964), a AC foi desenvolvida na década de 60 e no início de 1970, principalmente pelo sociólogo Harvey Sacks e seus colaboradores Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1974). Hoje em dia, a AC é usada em Sociologia, Antropologia, Linguística, Psicologia etc. É particularmente influente na área de sociolinguística interacional, análise do discurso e psicologia discursiva.

O propósito da AC é compreender como as pessoas se entendem ao conversar e como sabem e sinalizam que estão se entendendo. Como Marcuschi (1991:7) coloca:

[...] a AC é uma tentativa de responder a questões do tipo: como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais?

No que diz respeito à característica metodológica básica, “a AC procede pela indução: inexistem modelos *a priori*” (Marcuschi 1991:7). A AC parte dos dados empíricos recolhidos em situações reais, em que a língua é usada espontaneamente, ou seja, não considera as conversações extraídas de obras literárias, filmes, peças de teatro ou programas de televisão.

2.2 O poder e a participação dos alunos no discurso de sala de aula

Na sala de aula, há uma hierarquia na relação entre professores e alunos. Os professores geralmente lançam mão de um dispositivo discursivo chamado Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) para controlar a aula, mas as perguntas colocadas pelo professor são maioritariamente “insinceras”. Como por exemplo, A: “Que horas são”? (iniciação) B: “Oito e meia”. (resposta) A: “Muito bem”. (avaliação) Como Garcez (2006:68) coloca, “o turno de iniciação é muitas vezes uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem pergunta”. Os alunos fazem o máximo para dar respostas “corretas” para serem avaliados de maneira positiva pelo professor. Segundo Candela (1999:140):

Teacher control in classroom discourse has been seen as a force that works against reflexive education. Researchers frequently state that the IRE structure is not the best way to facilitate the goal of increasing student understanding of curricular topics.

Ou seja, ainda assim, existe uma hierarquia na sala de aula, pois os professores têm mais poder institucional do que os alunos. Podemos observar que a interação entre os professores e os alunos, portanto, é assimétrica. Como Candela (1999:142) coloca, “From the perspective of conversation analysis, asymmetry is one of the interactional features that is revealed in discourse”.

Entretanto, a sequência IRA não é funcional para sempre, e não pode constantemente manter o poder do professor em sala de aula. Ao enfrentar as perguntas do professor, além de dar respostas “corretas”, os alunos têm ainda outras possibilidades de participação, como por exemplo, a negação verbal da resposta esperada, o uso de sussurros como forma de resistência e recusa de participar no espaço público, o silêncio como resposta aos pedidos de participação enunciados pelo professor (Candela 1999:156). Estes tipos de movimentos não mantêm o poder do professor na sala de aula, quer pela negação verbal dos alunos, quer pela recusa dos mesmos aos pedidos de participação pública na interação. Enfim, o poder do professor é quebrado.

O discurso do professor não é o único responsável pela interação em uma sala de aula. O discurso dos alunos também tem um papel decisivo para a estrutura de participação. Os alunos podem auxiliar e orientar outros alunos ou até mesmo avisar o professor de que algo está errado.

Podemos concluir que a participação dos alunos na sala de aula é complexa, o controlo do professor não é absoluto e os alunos também podem influenciar nas decisões tomadas naquele espaço interativo.

Se observarmos sob outro ponto de vista, a relação referida anteriormente entre o professor e os alunos é designada como co-autoria (Candela 2005:325). Para descrever a autoria, Candela (2005:324) usa os conceitos de falante propostos por Goffman (1981): animador, autor e responsável. Animador é quem fala ou produz a voz para transmitir a mensagem; autor é aquele que é responsável pela seleção das palavras; e responsável é uma pessoa ou instituição cuja ideia é representada. Mais concretamente, imaginamos que um professor declara um poema de uma coletânea de poesias. Neste caso, o professor é animador, pois reproduz as palavras do texto. O escritor do poema é autor, pois foi ele quem elaborou o texto. Porém, não é que somente que ele tem esse papel. O professor também tem o papel de autor, pois vai colocar emoção, ritmo e entonação nas palavras que diz. Além disso, o editor da coletânea do poema também é autor, pois seleciona os poemas que estão disponíveis no livro. Temos aqui, portanto, uma complexa relação de co-autoria. O único papel que pode ser atribuído ao escritor do poema é o de responsável, uma vez que as suas ideias estão sendo representadas no poema lido pelo professor.

No contexto de sala de aula, o professor é figura de poder, normalmente é responsável pela organização da fala. Entretanto, de alguma forma, as normas institucionais podem ser reconstruídas nas interações discursivas entre professores e alunos dentro da sala de aula. As observações de Candela (2005) implicam que nas

atividades de grupo sem presença de professor, muitas vezes, um “líder” obtém o poder do professor, que consegue controlar o grupo, dando comandos e criando uma maneira pela qual se organiza o trabalho. Além do “líder” do grupo, outros alunos também oferecem as suas opiniões, mostrando uma responsabilidade ao desempenharem a tarefa, e assim, aparece a co-autoria na sala de aula. E nas práticas em conjunto na presença do professor, o professor abre possibilidades aos alunos para que eles consigam fazer comentários, por isso, os alunos podem incentivar ativamente o professor, pois influenciam no que ele diz e faz. Dependendo do caso, o professor e os alunos podem alterar os posicionamentos, pois os alunos também podem assumir o controlo da interação na sala de aula.

1. Metodologia

3.1. A microanálise etnográfica

Segundo Erickson e Mohatt (1982:136), “it is only within the last 25 years that anthropologists have begun systematic study of specific aspects of everyday social life that culturally patterned in ways that are outside the conscious awareness of the people who act out the patterns”. O tratamento analítico que propomos procura entender os padrões motivadores para o comportamento de professores e alunos em sala de aula. Escolhemos assim, como base, a microanálise etnográfica. De acordo com Erickson (1996:283):

The central concern of ethnographic microanalysis is with the immediate ecology and micropolitics of social relations between persons engaged in situations of face-to-face interaction. Ethnographic microanalysis (which has also been called the microethnography of social interaction) is both a method and a point of view. Using videotapes or films of naturally occurring interaction, the microanalyst looks very closely and repeatedly at what people do in real time as they interact. From this approach to analysis comes a particular perspective on how people use language and other forms of communication in doing the work of daily life.

A etnografia geral tenta descrever todo o modo de vida de um grupo social, e a microetnografia concentra-se em determinadas cenas culturais em contextos institucionais. Ou seja, a etnografia geral fornece uma visão mais panorâmica, e a microetnografia investiga a partir de um ponto de vista mais específico.

A partir da perspectiva etnográfica, quanto ao ensino da linguagem, a ênfase é concentrada no caráter da interação social (Erickson 1996:283). A situação é um ambiente social parcialmente controlado, quer dizer, a situação vai ser influenciada pelos processos sociais gerais como a economia, o mercado de trabalho, a posição de classe dos participantes na situação; raça, etnia, relações de género; identificação religiosa e crenças; padrões gerais de língua e cultura na sociedade em geral. Mas estes elementos não determinam totalmente o que acontece quando as pessoas interagem numa situação social. Como a forma como as pessoas reagem e dão sentido aos enunciados dos outros na interação é, em parte, uma questão de enquadramento local (Erickson 1996:284). A maneira como nós comunicamos é um movimento co-construído, ou seja, ouvintes influenciam falantes e vice-versa. Quando alguém não é capaz de dizer algo com clareza, ou persuasivamente, ou de forma adequada, não é apenas por uma questão de conhecimentos linguísticos, mas da forma como o sujeito está a ser influenciado pelas ações de outros naquele momento (Erickson 1996:284).

Segundo Erickson (1996:284), a microanálise etnográfica contém cinco ramos de trabalho: a Análise do Contexto, a Etnografia da Comunicação e da Sociolinguística Interacional, a Abordagem de Interação de Goffman, a Análise da Conversação e a Análise do Discurso.

No que diz respeito à relação entre etnografia e pedagogia, a microanálise etnográfica não é apenas um meio para nos mostrar que “falar uma língua” é mais do que apenas falar sozinho, mas sim uma abordagem de pesquisa que nos ajuda a entender como o falar e o ouvir são organizados socialmente como uma atividade coletiva (Erickson 1996:298).

3.2 O uso de vídeo como instrumento de coleta de dados

Para este trabalho, a análise está baseada na observação das aulas gravadas em vídeo. Segundo Lüdke e André (1986:25):

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

A utilização de dados gravados em vídeo pode reter a maioria dos detalhes ocorridos na interação. De acordo com Carvalho (1996:2), os dados obtidos pelas gravações em vídeo se tornaram fundamentais para estudarmos o trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que os vídeos nos mostram os detalhes do processo de ensino e de aprendizagem. Mas é impossível uma câmara de vídeo captar tudo o que se passa em uma sala de aula. Por isso, as anotações de campo são extremamente importantes para se recuperar estes momentos que a câmara perde.

O planeamento da filmagem é essencial para que aspetos importantes não sejam perdidos. Planear a gravação significa determinar com antecedência e comunicar com operador da máquina, “o que” e “como” gravar (Carvalho, 1996:6).

Além disso, segundo Gonçalves e Carvalho (1993:619), “A gravação em videotape é um recurso muito interessante também porque possibilita ao pesquisador rever um acontecimento tantas vezes quantas forem necessárias”. Ao ver os dados em vídeo, temos de prestar muita atenção. Além das vozes dos participantes, precisamos também de observar as expressões faciais, gestos e outras ações, porque todos esses elementos constroem o contexto da interação.

3.3 Transcrições

No que diz respeito à transcrição dos dados em vídeo no presente trabalho, este recurso é um instrumento essencial para a análise da interação ocorrida na sala de aula. Isso porque os detalhes de linguagem ou mesmo a coerência entre a linguagem oral e gestual podem passar despercebidos numa análise direta do áudio ou vídeo, ficando mais claras quando se elaboram as transcrições.

As transcrições devem procurar ser fiéis às falas a que correspondem, mas não há transcrição perfeita nem final. Outro aspeto importante das transcrições é a possibilidade de não se perder informações sobre entonação, pausas, humor, grau de certeza nas afirmações, entre outras. Entretanto, cada transcrição serve para propósitos mais específicos e, nesse sentido, não existe uma transcrição completa.

As convenções utilizadas na transcrição são apresentadas na Tabela 1 logo a seguir:

Tabela 1-Convenções de transcrição¹

símbolos	explicação	especificação
palavra	texto em formato padrão	fala em português
<i>palavra</i>	texto em negrito e itálico	fala em chinês
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
/	(barra) Eu come/Olha eu acho	fragmentação de unidade entonacional antes da conclusão do contorno entonacional projetado; não é enunciação do final projetado da palavra; marca de corte abrupto
“ ”	(aspas)	fala relatada
:::	(dois pontos) Eu::: pensei que:::	prolongamento do som
- - - -	hifenização ma - ri - a	silabação
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em voz alta
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
(risos)	(série de h's)	riso
[]	(colchetes) I: Eu quero [ver o que ele S: [nossa que coisa	fala simultânea ou sobreposta
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pode ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
ah eh Ham ham Ahn	palavras sem sentido real	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
(())	((comentários do pesquisador))	((ele levantou da cadeira com raiva))

2. Contexto do estudo

Os dados provêm de aulas de português como língua estrangeira do terceiro ano do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses de uma universidade em Macau. Estas aulas inserem-se no âmbito da disciplina de gramática, que é obrigatória no currículo do curso. A aula conta com catorze alunos. Todos eles são chineses de Macau ou da parte continental da China. A professora é da China continental e tem grande experiência na leção de português em Macau. A língua de comunicação destas aulas é o português

¹ Convenções feitas com base em: Teixeira e Silva (2007, 2012) e Garcez (2006).

e o mandarim. No total, observaram-se duas aulas, e a duração de cada aula é cerca de uma hora e quarenta minutos.

3. Análise dos dados

Nesta seção, analisamos quando e como é que os alunos chineses se autosselecionam na sala de aula a partir de uma seleção de trechos da transcrição das aulas mencionadas. Ao fazer isto, buscamos responder às perguntas de pesquisa colocadas na parte de introdução: (1) Quais são os enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam? (2) Que estratégias os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar? (3) Que efeitos para a interação têm esses momentos de autoseleção? Nota-se que as frases em formato padrão são proferidas em português e as em negrito e itálico são faladas em mandarim.

A análise é dividida em seis enquadres. O primeiro é responder a perguntas; o segundo, corrigir o professor; o terceiro, fazer perguntas; o quarto, pedir explicações ao professor; o quinto, colocar respostas diferentes; e o sexto, conversar com o professor numa situação mais livre. Em todos estes contextos, os alunos tomaram o turno, autosselecionando-se. Vamos observar.

5.1 Responder a perguntas

Agora vamos ver o primeiro exemplo. No início da aula, a professora revê os tópicos com os alunos.

Excerto 1

1		ok(0.5) vamos ver(1.0) TPC, tá(0.5) vamos rever(0.5) o que é o futuro
2	professora	do conjuntivo?(2.0)
3		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?(2.0)
4		<i>Quando é que usamos?(2.0)</i>
5		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?(2.5)
6	aluna	Para expressar uma ação do futuro(2.0)
7		Para expressar uma ação do futuro(1.0) Dá para expressar uma
8	professora	eventualidade(0.5) tá bem? Temos () isto(0.5) ok? Eventualidade do
9		futuro(2.0)
10		<i>uma eventualidade do futuro(1.0) é possível acontecer(0.5) é possível</i>
11		<i>não acontecer(2.0)</i>
12		quando falamos uma ação do futuro(0.5) aqui usamos futuro do
13		conjuntivo para exprimir uma eventualidade do futuro(1.0) ok(2.0)

Na linha 3, a professora coloca uma pergunta: “Quando é que usamos o futuro do conjuntivo”? Embora seja uma frase interrogativa, trata-se de um comando indireto, porque a professora exige que os alunos respondam. De acordo com Koch (2003):

O ato de fala indireto (ou derivado) é aquele realizado através do recurso a formas típicas de outro tipo de ato. Nesse caso, é nosso conhecimento de mundo ou o traquejo social que vão nos permitir perceber a verdadeira força ilocucionária.

Nas linhas 4 e 5, a professora repete a pergunta respetivamente em chinês e em português para enfatizar o comando. Ao enfrentar um comando indireto da professora, uma aluna diz: “Para expressar uma ação do futuro” (linha 6). De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1974:704), a partir do ponto de vista de regras de tomada de turnos, neste caso, a professora não seleciona o próximo falante, mas ela pausa e uma aluna autoseleciona-se e toma o turno. Na linha 7, ao receber a resposta da aluna, a professora toma o turno autoseleccionando-se, repetindo a resposta da aluna para avaliar positivamente a sua participação. Segundo as regras de Mchoul (1978:188):

If the student-so-selected’s turn-so-far is so constructed as not to involve the use of a ‘current speaker selects next’ technique, then self-selection for next speaker may, but need not, be instituted with the teacher as first starter and transfer occurs at that transition-relevance place.

Podemos observar que, embora a professora não selecione ninguém para responder à pergunta, uma aluna toma o turno, ou seja, autosseleciona-se, para responder. Neste caso, perante as perguntas da professora, todos os alunos têm direito de responder. Depois de a aluna responder, a professora autosseleciona-se, repetindo a resposta da aluna para indicar concordância. Portanto, a resposta da aluna, neste caso, a autosseleção da aluna é um eixo para continuar o discurso da professora. Se a aluna responde corretamente, a professora continua o discurso; se responde de maneira inadequada, a professora vai orientá-la ou pedir para outro aluno responder.

5.2 Corrigir o professor

Vamos a seguir observar o segundo enquadre: corrigir o professor. A professora explica como se inicia uma frase com o pronome relativo “quem” quando a frase está no conjuntivo futuro.

Excerto 2

1		<i>Vamos ver, quando está na situação do futuro, como iniciamos uma</i>
2	professora	<i>frase com quem(1.0) vamos ver(1.0) quem:::?(2.0)</i>
3		<i>Há um exemplo(1.0) digam(1.0) quem:::?(2.0)</i>
4	alunos	<i>[Quem vier depois da hora(0.5) não pode entrar(2.0)]</i>

5	professora	Quem vier depois da aula(0.5) não: pode: entrar(0.5) ok(2.0)
6		<i>Quando usamos o quem(1.0) ok? (2.0)</i>
7		Quem::: <i>como se diz em chinês? (2.0)</i>
8		<i>Quem(2.0)</i>
9	alunos	[<i>Quem:::</i>
10	professora	<i>Quem vier depois da aula(0.5) não pode entrar(1.0) ok(2.0)</i>
11		Quem vier depois da aula(0.5) não pode entrar(2.0)
12	alunos	[Hora! (1.0)
13	professora	Depois da aula(1.0)
14	alunos	[Hora! (2.0)
15	professora	<i>Ah! Aqui é hora(1.0) ok(2.0)</i>
16		Depois da HORA(1.0)
17		<i>Aqui significa quem vier depois da hora(1.0) dizemos(0.5) quem vier</i>
18		<i>depois da hora(0.5) não pode entrar(2.0)</i>
19		Depois da hora(2.0)

A professora pede para os alunos lerem uma frase do livro, lendo a primeira palavra como motivação. Na linha 4, os alunos leem toda a frase por conta da iniciação da professora. Neste caso, os alunos participam na aula a partir de uma motivação forte da professora. A resposta dos alunos é delimitada pelo tipo de sequência IRA que a professora impõe, e esta participação dos alunos é mais ritualizada, sem espaços para a real co-construção do conhecimento.

Porém, a seguir, aparece uma situação totalmente diferente. Na linha 11, a professora repete a frase que os alunos leram, entretanto, por causa da pronúncia parecida das palavras “hora” e “aula”, a professora engana-se. Ao ouvir a palavra errada, todos os alunos corrigem-na à forma de autosseleção, na linha 12, dizendo: “Hora”! Porém, depois da primeira correção, a professora ainda não repara que disse a palavra errada, portanto, os alunos repetem a ação (linha 14). A seguir, a professora aceita a correção dos alunos, dizendo: “*Ah! Aqui é hora*”, na linha 15. Como vemos, os posicionamentos flutuam, não são exclusivos de pessoas, identidades, funções estão disponíveis a todos. Neste caso, a interação abre espaço para os interagentes adotarem posicionamentos diferentes dos exclusivamente atribuídos a professores e alunos.

Frequentemente, alguns autores chineses também afirmam que os alunos chineses são passivos na sala de aula, como já indicamos. De algum modo, este caso apresentado no excerto 2 refuta alguns desses estereótipos fabricados em observações generalizadoras, sem o devido uso de uma análise mais apropriada para se investigar a participação em sala de aula.

5.3 Fazer perguntas

Observaremos a seguir o terceiro enquadre: fazer perguntas. A professora explica uma estrutura fixa em relação à sintaxe para expressar o futuro do conjuntivo e pede para que os alunos leiam as frases do livro.

Excerto 3

1	professora	<i>Vamos manter a calma</i> (1.0) ok(0.5) e depois temos(0.5) “ouças”?(2.0)
2	alunos	[Ouças o que ouvires(0.5) não prestes atenção(2.0)
3	professora	Prestes atenção(1.0) ok(2.0)
4	aluna	<i>O que significa</i> “prestes atenção”?(2.0)
5	professora	Prestar atenção(1.0) o que é prestar atenção?(1.5) ser atento(1.0) estar
6		atento(1.0) ok(0.5) estar atento(2.0)
7		Prestar atenção(1.0) quando vocês estão na aula(0.5) têm de prestar
8		atenção(0.5) têm de estar atentos(2.0)
9		<i>Prestar atenção</i> (1.0) prestar atenção(1.0) tá?(2.0)

Os alunos leem a frase do livro e depois uma aluna interrompe a aula (linha 4), autoseleccionando-se e colocando uma pergunta em chinês: “*O que significa* prestes atenção”? Em seguida, a professora explica, respetivamente, em português e em chinês (linhas 5-9). Observa-se que os alunos podem interromper a aula quando eles têm dúvidas. A aluna toma o turno em um momento em que a professora estava exercendo o seu controlo na interação, ou seja, em um momento no qual não havia um espaço claro para a intervenção por parte dos alunos. Embora a aluna interrompa a aula, na verdade, a proposta de perguntas faz com que a professora note que os alunos estão a seguir o conteúdo da aula, ou seja, este movimento não significa que os alunos estão a resistir ao ensino, mas sim a garantir a maneira correta de realizarem a atividade (Candela, 1999). Outro ponto importante a ser levantado é que a professora vai momentaneamente deixar de prosseguir com a sua exposição para responder às perguntas que os alunos fazem. Portanto, a participação verbal dos alunos, mais uma vez, influencia o discurso da professora. Temos aqui, portanto, um movimento cooperativo, de co-autoria.

Vamos ver outro exemplo parecido a seguir. A professora e os alunos corrigem os exercícios, e a professora pede que os alunos leiam as frases.

Excerto 4

1	professora	ok, vamos corrigir TPC, o exercício(2.0) Vamos corrigir o exercício14,
2		número 1, tá?(2.0)
3		Todas as pessoas, vamos?(2.0) vamos ler(2.0)
4	alunos	[Todas as pessoas que forem convidadas são bem recebidas(2.0)
5	professora	ok(1.0) FOREM convidadas(2.0)
6		Temos aqui “forem convidadas, serão bem recebidas”(2.0)
7		Depois vemos a 2(2.0) vou:::

8	alunos	[Vou a onde vocês forem(2.0)
9	professora	Forem, ok(2.0)
10		3!(2.0)
11	alunos	[Dá-se uma gratificação a quem encontrar a carteira(2.0)
12	professora	ok, encontrar(2.0) a quem encontrar a carteira(2.0)
13	aluna	<i>Professora, o que significa a terceira frase?(2.0)</i>
14	professora	Gratificação, <i>quer dizer gratificação(2.0)</i>
15		ok(1.0) dá-se uma gratificação(2.0) <i>o que signifaca esta frase?(2.0)</i>
16		DAR uma gratificação(1.0) <i>qual é o significado?</i>
17	professora	[<i>Dar gratificação(2.0)</i>
18	alunos	[<i>Dar gratificação(2.0)</i>
19	professora	<i>Para quem?(2.0)</i>
20	alunos	[<i>Quem encontrar a carteira(2.0)</i>
21	professora	[<i>Quem encontrar a carteira(1.5) quem encontrar a carteira(2.0)</i>
22		<i>Aquele dar-SE(2.0) porque usamos “se”?(2.0)</i>
23		DAR-SE, <i>este SE, não tem o sujeito(2.0) dar-se(2.0)</i>
24		<i>De fato se não usarmos esta organização, usamos a outra(2.0) O que é</i>
25		<i>que usamos quando não há o sujeito?(2.0)</i>
26		<i>Eh?(2.0)</i>
27	alunos	((silêncios))
28		<i>Podemos usar isto, plural da terceira pessoa, ou usamos singular da</i>
29	professora	<i>terceira pessoa e mais se(2.0) de fato as duas organizações são</i>
30		<i>iguais(1.0)</i>
31		<i>Tá?(2.0)</i>
32		<i>Aqui dar-se quer dizer DÃO uma gratificação(1.0) ok(1.5) tá?(2.0)</i>

A professora pede que os alunos leiam as frases, e os alunos leem em coro. Ao acabarem de ler, a professora normalmente repete umas palavras destacadas para confirmar a resposta e indicar concordância. Na linha 13, depois que a professora repete a resposta do exercício, uma aluna interrompe a aula e autosseleciona-se fazendo uma pergunta em chinês, “*Professora, o que significa a terceira frase?*”? Em seguida, a professora explica em chinês a palavra central daquela frase: “gratificação”, também explicita a estrutura em relação à sintaxe e algum conhecimento de gramática em termos daquela frase. Como o exemplo anterior, ao receber a pergunta proposta pelos alunos, a professora explica imediatamente e mesmo tenta ampliar o conhecimento mais possível a partir dessa pergunta. Neste sentido, a autosseleção dos alunos na sala de aula, neste caso, para fazer pergunta, é uma oportunidade para que o professor possa dar mais conhecimento aprofundado, que seriam opcionais para a aula. Então, em função da autosseleção dos alunos, a aula desenvolve-se com melhor qualidade e os alunos aprendem mais.

Podemos ver mais exemplos. A professora corrige exercícios relacionados com o conjuntivo.

Excerto 5

1		ok, o próximo(1.5) Ele nunca mais comeu peixe, () ele nunca mais
2		comeu peixe(2.0) <i>Ele nunca mais comeu peixe, quer dizer, antigamente</i>
3	professora	<i>comia, mas depois nunca comeu(2.0) Aqui tem um sentido de</i>
4		<i>contraste(2.0) Ele tinha comido peixe, mas nunca mais comeu</i>
5		<i>peixe(2.0) O que aconteceu, vamos ver(2.0)</i>
6	aluna	<i>Engasga-se com espinha de peixe(2.0)</i>
7		<i>Engasga-se com espinha de peixe, eu também acho(2.0) Como se diz</i>
8	professora	<i>“engasgar-se com espinha”? (2.0) ENGASGAR-SE COM(2.0)</i>
9		EN::GASGAR:-SE: COM: A ESPINHA, ENGAS, engasgar-se com a
10	professora	espinha, engasgar-se, <i>isto significa obstruir a garganta de</i> ((a professora
11		escreve no quadro)) (2.0)
12	professora	<i>Usamos “com”, engasgar-se com (5.0)</i>
13		ok, <i>como se produz esta frase? (2.0) Talvez, ou é possível, é provável</i>
14	professora	<i>que, como se conjuga? (2.0)</i>
15	aluna	<i>É provável que tenha se () (2.0)</i>
16	professora	<i>Temos de colocar “se” antes do verbo(2.0)</i>
17	alunos	<i>Se tenha(2.0)</i>
18	professora	<i>É provável que se tenha:::</i>
19	alunos	<i>Engasgado(2.0)</i>
20	professora	<i>Se tenha engasgado [com a espinha(2.0)</i>
21	alunos	<i>[com</i>
22	professora	<i>Temos de colocar “se” antes do verbo(2.0)</i>
23	aluna 2	<i>Por causa de “talvez” (colocamos “se” antes do verbo)? (2.0)</i>
24		<i>Por causa de “que”, é provável que, talvez (3.0) depois dou para vocês</i>
25	professora	<i>uma folha sobre este problema, quando se coloca antes do verbo(2.0)</i>
26		<i>Mencionámos na aula passada(2.0)</i>
27		<i>Professora, se tem “talvez”, colocamos “se” antes do verbo ou não?</i>
28	aluna 3	<i>(2.0)</i>
29	professora	<i>Talvez se, sim, colocar antes do verbo(4.0) Também colocamos antes do</i>
30		<i>verbo(2.0)</i>

A professora corrige exercícios relacionados com o conjuntivo. O exercício é assim: completar as frases com “talvez”, “é possível que” ou “é provável que” de acordo com o contexto. Na linha 1, a professora lê uma frase: “Ele nunca mais comeu peixe”, pedindo que os alunos deem respostas possíveis, ou seja, indiquem o porquê. Uma aluna responde em chinês (linha 6), “*Engasga-se com espinha de peixe*”. A seguir, a professora explica como dizer a mesma expressão em português e como produzir a frase completa com “talvez” ou “é provável que”. Na linha 15, uma aluna tenta responder, “É provável que tenha se”. Logo, a professora corrige e salienta (linha 16), “*Temos de colocar ‘se’ antes do verbo*”. Depois, uma aluna autosseleciona-se e pergunta (linha 23), “*Por causa de “talvez” (colocamos “se” antes do verbo)?*”? A professora responde (linha 24), “*Por causa de ‘que’*”. Observamos que aquilo sobre o que a professora explica é a expressão “é provável que”, mas a aluna pergunta sobre a palavra “talvez”, por isso, a professora não resolve a dúvida da aluna. Porém, na linha 27, outra aluna autosseleciona-se e faz a

mesma pergunta de novo, “*Professora, se usamos ‘talvez’, colocamos ‘se’ antes do verbo ou não*”? Desta vez, a professora responde (linha 29), “*Talvez se, sim, colocar antes do verbo. também colocamos antes do verbo*”. Neste excerto, podemos descobrir um ponto mais interessante: duas alunas autosselecionam-se respetivamente e fazem a mesma pergunta. Verifica-se que a autosseleção de um aluno, às vezes, pode influenciar outros alunos. Como este exemplo, aluna 3 repete a pergunta colocada pela aluna 2, porque a professora não explica claramente a dúvida. Ou melhor dizendo, a autosseleção da aluna 2 encoraja a aluna 3 a autosselecionar-se e enfatizar a pergunta.

Vamos ver mais um exemplo. A professora explica o uso do conjuntivo e do indicativo através das frases.

Excerto 6		
1		<i>ok, vamos ver a segunda frase, “se, porém, o antecedente é determinado</i>
2		<i>e conhecido, usa-se o indicativo”(2.0) Vamos ver o que significa esta</i>
3		<i>frase, se o antecedente é determinado e conhecido, devemos usar o</i>
4	professora	<i>indicativo(2.0) Vamos ver o lado direito, “encontrou uma casa que era</i>
5		<i>grande e tinha aquecimento” (2.0) Vamos ver antes de “casa”, usa-se</i>
6		<i>artigo indefinido, certo? (1.0) mas vamos ver esta “casa” é uma casa</i>
7		<i>determinada ou uma casa indeterminada(2.0)</i>
8	os alunos	<i>((silêncios))</i>
9		<i>Ehm?(1.0) Vamos ver, é uma casa determinada, ele entrou numa casa,</i>
10	professora	<i>naquela casa é que é ele entrou, por isso, esta casa, embora se usa artigo</i>
11		<i>indefinido anterior, esta casa é determinada, ok, então depois não</i>
12		<i>usamos conjuntivo, mas sim, usamos indicativo(2.0)</i>
13	aluna	<i>Se esta frase for “eu quero comprar uma casa que:::” (2.0)</i>
14		<i>Então, é indeterminada(2.0) Eu vou comprar uma casa que seja grande</i>
15		<i>e tenha aquecimento, se for assim, é indeterminada, por isso, até agora,</i>
16		<i>a regra é uma coisa, a prática é outra, como este caso, inicialmente,</i>
17	professora	<i>estudámos que através de artigo podemos distinguir o antecedente é</i>
18		<i>determinado ou não, mas neste caso, embora se use artigo indefinido,</i>
19		<i>mas o sentido da palavra é determinado, ok(2.0) Aqui, encontrou uma</i>
20		<i>casa que era grande e tinha aquecimento, porque se usa “uma”? (2.0)</i>
21		
22	alunos	<i>((silêncios))</i>

A professora explica o uso do indicativo e do conjuntivo, lendo uma frase do livro e esclarecendo porque é que se usa indicativo nessa frase. Ao acabar de explicar, na linha 13, uma aluna autosseleciona-se e coloca uma dúvida na forma de hipótese: *Se esta frase for “eu quero comprar uma casa que:::”*. O que aquela aluna diz não é completo, de fato, ela quer perguntar: se esta frase for “eu quero comprar uma casa que”, neste caso, usa-se indicativo ou conjuntivo? Embora seja uma pergunta incompleta, podemos entender o que ela quer expressar de acordo com o contexto. Na linha 14, a professora compreende a pergunta e responde imediatamente: *“Então, é indeterminada”*. A seguir, a professora explica do ponto de vista mais prático (linha 16), *“... a regra é uma coisa, a prática é*

outra, como este caso, inicialmente, estudámos que através de artigo podemos distinguir o antecedente é determinado ou não, mas neste caso, embora se use artigo indefinido, mas o sentido da palavra é determinado, ok”. Observamos que a autosselecção, ou seja, a dúvida da aluna neste caso faz com que a professora aprofunde o conteúdo da aula. Além da gramática, a professora ensina ainda a prática que normalmente um livro não refere. Podemos dizer que, a partir da autosselecção da aluna, a professora combina a gramática com a prática na sala de aula.

Agora vamos ver um outro exemplo. A professora pede para que os alunos leiam o texto, e depois explica os pontos relacionados com a gramática do texto.

Excerto 7

- | | | |
|----|------------|---|
| 1 | professora | ok, até aqui acho que não tem problema, vamos continuar, apenas::: |
| 2 | | Apenas uma pequena percentagem dos maridos ajuda a pôr ou levantar |
| 3 | alunos | mesa, e aos fins de semana, a situação pouco (), os filhos sabem que é |
| 4 | | bem participar nas (), mas poucos o fazem(2.0) |
| 5 | | ok, vamos ver, apenas uma pequena percentagem dos maridos é mesma |
| 6 | professora | coisa, é o quê?(3.0) ele ajuda, ok, terceira pessoa singular, per:cen uma |
| 7 | | pequena percentagem, ok? O verbo tem que ser conjugado |
| 8 | aluna | Mas, mas, mas aqui tem de se usar o singular, certo? |
| 9 | | (4.0) |
| 10 | professora | ok, pergunta, ok(2.0) Porquê? (3.0) |
| 11 | aluna | O problema é o uso do singular ou plural? |
| 12 | | ((a professora acena com a cabeça)) |
| 13 | | Então, acho que deve se usar o plural, porque o sujeito é substantivo |
| 14 | aluna | contável, e a pequena parte do substantivo contável é contável |
| 15 | | também(3.0) |
| 16 | | Em termos de nome contável de língua portuguesa, nome contável |
| 17 | | relacionado com a gramática, geralmente é parecido com a palavra |
| 18 | | família, a palavra família é o quê? (2.0) Nome coletivo, não é? (2.0) |
| 19 | professora | Nome coletivo, claro que a família tem mais de uma pessoa, mas o que |
| 20 | | usamos?(2.0) Singular(2.0) O singular é relacionado com a |
| 21 | | gramática(2.0)Entendem? (2.0) |
| 22 | alunos | Ehm |
| 23 | | Devemos pensar na forma em termos de gramática, não é o sentido(1.0) |
| 24 | | Embora muitas vezes a forma corresponda ao sentido, acontece muitas |
| 25 | | vezes, mas neste caso, vamos ver “uma percentagem dos maridos”, mais |
| 26 | professora | de um, não é? Isto significa que é plural, mas vamos ver a gramática, a |
| 27 | | palavra percentagem, esta palavra é singular ou plural?Entendem? |
| 28 | | Devemos pensar na gramática(2.0) |

Ao terminar a explicação, na linha 8, uma aluna interrompe e autosseleciona-se colocando uma dúvida com uma forma mais indireta: “Mas aqui tem de se usar o singular, certo”? De fato, esta aluna não entende porque é que se usa o verbo singular aqui na frase. Ela não faz uma pergunta direta, mas sim coloca uma dúvida com uma atitude incerta. A seguir, a professora não responde momentaneamente e fica uns segundos em silêncio.

Depois do silêncio, a professora ainda não explica, porém, ela lança a mesma pergunta de volta (linha 10) : “*Porquê*”. Depois, a mesma aluna começa a expressar a sua opinião diferente sobre a pergunta, esclarecendo porque é que ela acha que deve se usar plural na frase (linha 13-15). Finalmente, a professora explica a pergunta a partir do ponto de vista da gramática. Observamos que, por um lado, quando os alunos têm dúvidas, eles utilizam várias formas para fazer pergunta: neste caso, a aluna autosseleciona-se fazendo a pergunta de forma mais indireta. Por outro lado, ao receber perguntas de alunos, o professor pode responder e explicar imediatamente, também pode abrir um espaço para os alunos pensarem por conta própria e deixar os alunos tentarem responder. Neste caso, a professora elabora a mesma pergunta e manda-a de volta, o que faz com que os alunos a repensem. Neste caso, a autosseleção da aluna na linha 8 parece um impulsionador da aula, fazendo-a avançar. Isto faz com que a construção da interação fique mais diversa e participativa, ou melhor dizendo, ao receber a pergunta da aluna, a professora não responde diretamente, mas sim lança a mesma pergunta de volta e deixa os alunos pensarem por conta própria. De algum modo, isto muda a estrutura desta interação de sala de aula, então, a professora não se coloca como a única falante, e todos os alunos podem expressar as suas opiniões. Embora a ideia da aluna não seja igual à resposta da professora, este trecho parece representar um bom modelo de ensino-aprendizagem, já que leva a uma alta participação.

5.4 Pedir explicações ao professor

Agora vamos ver um outro enquadre: pedir explicações ao professor. A professora estava explicando o uso do presente do conjuntivo e do imperfeito do conjuntivo.

Excerto 8

- | | | |
|----|------------|--|
| 1 | | <i>Se usamos presente do conjuntivo, “embora esteja cansado, esteja</i> |
| 2 | | <i>cansada, vou fazer qualquer coisa” (2.0) Mas neste caso, a condição não</i> |
| 3 | | <i>dá para fazer alguma coisa, não pode se tornar realidade, como “eu se</i> |
| 4 | | <i>tivesse muito dinheiro”, agora é impossível fazer alguma coisa, aqui se</i> |
| 5 | | <i>usa imperfeito do conjuntivo(2.0) Embora se usem “embora” e “mesmo</i> |
| 6 | | <i>que”, usamos presente do conjuntivo, conseguimos fazer alguma coisa,</i> |
| 7 | professora | <i>porque se usa presente do conjuntivo? Porque a palavra “embora” se</i> |
| 8 | | <i>precisa de combinar com conjuntivo, mas de fato, alguma coisa vai</i> |
| 9 | | <i>acontecer, a condição dá para fazer alguma coisa, mas neste caso,</i> |
| 10 | | <i>porque estou cansada, embora quisesse, não consigo fazer, embora</i> |
| 11 | | <i>quisesse, “embora quisesse fazer à vontade”, embora quisesse, () ele</i> |
| 12 | | <i>telefonou-me para preparar uma festa de surpresa, uma festa de</i> |
| 13 | | <i>surpresa, mas embora quisesse, não consigo fazer, a condição não dá</i> |
| 14 | | <i>para fazer, porque estou cansadíssima(5.0)</i> |
| 15 | aluna | <i>Então, professora, o que se usa aqui? (2.0)</i> |

16		Quisesse(2.0) ok, quisesse fazer à vontade(2.0) <i>Embora quisesse fazer,</i>
17	professora	<i>não consigo fazer(2.0)</i>
18		<i>Então, quando a oração é afirmativa, usa-se presente, quando é</i>
19	aluna	<i>negativa, usa-se imperfeito? (2.0)</i>
20		<i>(4.0) ((a professora está a pensar))</i>
21		<i>Não! por exemplo, embora esteja cansada, não vou, este é negativo, mas</i>
22	professora	<i>se usa presente(2.0) Embora esteja cansada, não vou(2.0)</i>
23	aluna	<i>Ehm? Porquê, este é igual àquele(2.0)</i>
24		<i>Mas essa frase não tem contexto, não tem contexto(2.0) Aqui, embora</i>
25		<i>queira fazer alguma coisa, não posso, antes, há um contexto, porque</i>
26	professora	<i>“estou cansadíssima”, não tem condição para fazer, embora quisesse,</i>
27		<i>estou cansadíssima, embora EU quisesse, não posso, então é impossível</i>
28		<i>acontecer, porque ela é cansadíssima(2.0)</i>
29		<i>A professora pode colocar o presente do conjuntivo na mesma frase, e</i>
30	aluna	<i>explicar? (2.0)</i>
31		<i>Se usamos presente do conjuntivo, embora esteja cansada, EMBORA,</i>
32		<i>se dizer “embora esteja cansada”, embora esteja muito cansada, eu vou,</i>
33		<i>eu vou ajudar, eu vou ajudar o Afonso a preparar a festa(2.0) ok, presente</i>
34		<i>do conjuntivo(2.0) embora esteja muito cansada, vou lhe ajuda(2.0)</i>
35		<i>Mas neste caso, estou cansadíssima, embora quisesse ajudar, não</i>
36	professora	<i>consigo(2.0) Ajudou ou não ajudou? De acordo com o sentido da frase,</i>
37		<i>não ajudou(2.0) Se usarmos presente do conjuntivo, o sentido muda,</i>
38		<i>embora esteja cansada, uso “cansado”, porque sou homem (no texto),</i>
39		<i>embora esteja cansado, eu vou, vou à casa de () a ajudar o Fonceca a</i>
40		<i>preparar a festa(2.0) Presente do conjuntivo(2.0) Mas naquele caso,</i>
41		<i>embora quisesse fazer, não consigo(2.0) Ehm? Já tá? (2.0)</i>

Neste excerto, a professora explica o uso do presente e do imperfeito do conjuntivo. No primeiro turno de fala (linha 1-14) da professora, ela explica a gramática e faz uma comparação entre o presente e o imperfeito do conjuntivo, também toma outro exemplo, na linha 3, “*como eu se tivesse muito dinheiro*”, para esclarecer. Em termos de reação dos alunos, na linha 15, uma aluna autosseleciona-se e pergunta, “*Então, professora, o que se usa aqui*”? Isto significa que os alunos, pelo menos essa aluna que pergunta, não entendem bem o que a professora explica. A seguir, a professora confirma a resposta (linha 16). Entretanto, os alunos ainda não compreendem, uma vez que uma aluna explica com suas palavras, mas a professora não concorda (linha 21) e explica outra vez (linha 24). Até aqui, podemos dizer que o que a professora ensina é mais difícil para os alunos compreenderem e neste contexto especial, o ponto-chave deste excerto aparece. Na linha 29, uma aluna autosseleciona-se a fazer um pedido para que a professora explique mais uma vez: “*A professora pode colocar o presente do conjuntivo na mesma frase, e explicar*”? Além de se autosselecionar e fazer pergunta, o que acontece muitas vezes noutros excertos, autosselecionar-se para fazer pedido é uma forma nova usada para que a professora esclareça dúvidas. Ao receber o pedido da aluna, a professora explica a mesma questão de outra maneira para os alunos poderem entender melhor. Verifica-se

que a autosseleção de alunos neste excerto (linha 29) é uma ferramenta que garante que os alunos podem colocar dúvidas quando estiverem confusos e que a professora pode dar mais informações a partir de perguntas quando os alunos pedem. De certo modo, a autosseleção dos alunos eleva a qualidade interativa da aula, favorecendo o ensino da professora, ao mesmo tempo, ajudando os alunos a estudar e aprender mais efetivamente.

5.5. Colocar respostas diferentes

Agora temos um outro enquadre: colocar respostas diferentes. A professora corrige o TPC e pede que os alunos leiam a frase produzida, na qual se precisa de completar os espaços em brancos.

Excerto 9

- | | | |
|----|------------|--|
| 1 | professora | <i>ok, vamos ver o sétimo exercício(2.0) ele:::</i> |
| 2 | alunos | Ele esperou () autocarro () |
| 3 | professora | <i>ok, esperar POR, preposição por, ok, esperar por, por isso, aqui, ele esperou PELO autocarro, e depois? (2.0)</i> |
| 4 | professora | <i>esperou PELO autocarro, e depois? (2.0)</i> |
| 5 | alunos | por uma hora(2.0) |
| 6 | professora | <i>Pode usar POR uma hora, ou durante uma hora, ambos são corretos(2.0)</i> |
| 7 | aluna | há uma hora(2.0) |
| 8 | professora | <i>à uma hora? (2.0)</i> |
| 9 | aluna | <i>Esperou pelo autocarro há uma hora(2.0) há uma hora, há, H-A(2.0)</i> |
| 10 | | Ele esperou pelo autocarro há uma hora(2.0) ah: ok(3.0) <i>adicionamos um verbo(5.0) por uma hora, mas o significado é pouco diferente(3.0) Se</i> |
| 11 | | <i>usamos “ele esperou pelo autocarro há uma hora”, de modo geral, é para</i> |
| 12 | professora | <i>dizer que uma hora atrás, aconteceu alguma coisa uma hora atrás(2.0) há</i> |
| 13 | | <i>uma hora, entendeu?</i> |
| 14 | | |
| 15 | aluna | ((acena com a cabeça)) |
| 16 | professora | <i>Se usar há uma hora, vamos ver a palavra há, esta palavra, vamos ver,</i> |
| 17 | | <i>como se diz “comprei este livro há três dias”? (2.0) como se diz? (2.0)</i> |
| 18 | alunos | Eu comprei este livro há três dias(2.0) |
| 19 | professora | <i>Certo, e depois, eu comprei este livro há dois anos(2.0)</i> |
| 20 | alunos | Eu comprei este livro [há dois anos(2.0) |
| 21 | professora | [há dois anos |
| 22 | professora | <i>Eu comecei a estudar português há três anos(2.0)</i> |
| 23 | alunos | Eu estudei::: |
| 24 | professora | <i>Começar, começar(2.0)</i> |
| 25 | alunos | Estudei::: |
| 26 | professora | [COMEÇEI a estudar português há três anos |
| 27 | alunos | [Comecei a estudar português há três anos |
| 28 | | <i>Portanto, esta há em chinês, vamos ver, especialmente em pretérito</i> |
| 29 | professora | <i>perfeito, significa que antes de alguma coisa, há uma hora atrás ele</i> |
| 30 | | <i>esperou pelo autocarro, se quer usar há, o sentido da frase muda(2.0)</i> |
| 31 | aluna | ((acena com a cabeça)) |
| 32 | professora | <i>Neste caso, isto significa que ele esperou por uma hora, usamos por para</i> |
| 33 | | <i>dizer a duração, certo? (2.0)</i> |
| 34 | aluna | ((acena com a cabeça)) |
| 35 | professora | <i>ok(2.0) há em chinês, normalmente traduzimos como “antes de” (2.0)</i> |
| 36 | | <i>Embora há significa “ter”, usamos como “antes de” (2.0)</i> |

Na linha 2, os alunos leem a frase com hesitação. A seguir, a professora dá a resposta: “ele esperou PELO autocarro” (linha 3); “*Pode usar POR uma hora, ou durante uma hora, ambos são corretos*” (linha 6). Na linha 7, uma aluna autosseleciona-se e dá uma resposta diferente da oferecida pela professora: “há uma hora”. Por causa das pronúncias parecidas entre “há” e “à”, a professora engana-se (linha 8). Portanto, a aluna explica a frase em chinês para a professora compreender e soletra a palavra “há” (linha 9). Por consequência, a professora entende o que a aluna quer dizer. Depois, a professora afirma que a resposta da aluna também é correta, mas o sentido da frase é diferente. A professora produz várias frases com “há” para os alunos entenderem melhor a diferença entre “esperar há uma hora” e “esperar por uma hora”. Podemos observar que a resposta da professora na sala de aula talvez não seja a única resposta correta, os alunos podem autosselecionar-se e colocar outras respostas diferenciadas da indicada pela professora. Neste caso, a professora não fica irritada pelo fato de os alunos não concordarem com ela, mas sim, aceita a resposta da aluna e explica a diferença entre duas respostas possíveis. Podemos dizer que a autosseleção da aluna neste excerto é uma maneira de expressar as ideias próprias de alunos na sala de aula, o que faz com que a aula tenha mais possibilidades e os alunos possam desempenhar um papel mais importante.

Vamos ver outro exemplo parecido. A professora corrige os exercícios com os alunos.

Excerto 10		
1	professora	ok, dez(2.0) ultimamente:::
2	alunos	Ultimamente, tenho visto a Helena na faculdade(2.0)
3	professora	ok, ultimamente, tenho visto a Helena NA faculdade(2.0)
4	aluna	Professora, <i>posso corrigir</i> “ultimamente” <i>por</i> “antigamente”? (2.0)
5		Antigamente, via a Helena, <i>está bom</i> (4.0) na faculdade, <i>também é certo, sem</i>
6	professora	<i>problema</i> (3.0) <i>Porque nós preferimos corrigir</i> “via” <i>por</i> “tenho visto”? (2.0)
7		
8	alunos	((risos))
9	aluna	(corrigir “via” por “tenho visto”) <i>é mais avançado</i>
10	alunos	((risos))
11		<i>Então, pode corrigir</i> “ultimamente” <i>por</i> “antigamente”, ok(2.0) <i>É</i>
12	professora	<i>engraçado pensar porque nós preferimos corrigir</i> “via” (2.0)

A professora corrige os exercícios com os alunos. O exercício é assim: corrigir as palavras inadequadas e produzir uma frase correta. O que a professora e os alunos corrigem é a décima frase do exercício, e a frase original é: “Ultimamente, eu via a Helena na faculdade”. Na linha 2, os alunos leem a frase corrigida, no qual a palavra “via” é substituída por “tenho visto”, e a professora concorda com essa resposta, repetindo a frase para confirmar (linha 3). Entretanto, na linha 4, uma aluna autosseleciona-se e propõe

uma resposta diferente, “Professora, *posso corrigir* ‘ultimamente’ *por* ‘antigamente’”? Logo, a professora tenta colocar a palavra “antigamente” na frase, e acha que a frase produzida com “antigamente” também é correta (linha 5). A seguir, a professora faz uma pergunta interessante (linha 6): “*Porque nós preferimos corrigir* ‘via’ *por* ‘tenho visto’”? Todos riem por causa dessa pergunta. Nesse momento, uma aluna responde também de uma forma bem engraçada: “(corrigir ‘via’ por ‘tenho visto’) *é mais avançado*”. Todos riem de novo. A situação deste excerto é parecida com a do excerto anterior, isto é, quando a professora acaba de corrigir um exercício, uma aluna dá uma resposta diferente da que é dada pela professora. Neste caso, a professora não apenas aceita a resposta da aluna, mas também questiona por que eles preferem a outra. Verifica-se que a autosseleção da aluna, neste caso, faz com que o conteúdo da aula seja mais completo e os alunos possam pensar mais profundamente.

Agora vamos a outro exemplo. A professora estava corrigindo os exercícios e pede para que os alunos leiam as frases.

Excerto 11

- | | | |
|----|------------|--|
| 1 | professora | J! ((a professora pede para que os alunos leiam a décima frase)) |
| 2 | alunos | É óbvio que eles nunca leem o jornal(2.0) |
| 3 | | <i>Isto também é um fato, não é?</i> É óbvio que eles nunca leem o jornal(2.0) |
| 4 | professora | <i>deve se usar</i> indicativo(2.0) |
| 5 | aluna | “nunca” <i>significa um acontecimento passado, não é?</i> (2.0) |
| 6 | professora | <i>Sim, sim, é passado</i> (2.0) <i>Tem alguma relação com essa frase?</i> (2.0) |
| 7 | aluna | <i>Depois de “nunca”, deve se usar pretérito perfeito</i> (2.0) |
| 8 | | Nunca leem, eles nunca leem o jornal, <i>vamos ver a palavra</i> “nunca”, ok, |
| 9 | | <i>nunca, depois de “nunca”, usa-se presente ou pretérito perfeito, vamos ver,</i> |
| 10 | professora | <i>você referiu-se do tempo</i> (2.0) <i>nunca, depois de “nunca”, usa-se presente</i> |
| 11 | | <i>ou pretérito perfeito, vamos ver, eu nunca fui ao Japão, eu nunca vou ao</i> |
| 12 | | <i>Japão, é diferente, qual diferença?</i> (2.5) <i>nunca fui ao Japão</i> |
| 13 | alunos | <i>Não fui</i> (2.0) |
| 14 | professora | <i>Mas agora vou, sim</i> (2.0) <i>É possível ir ao Japão</i> (2.0) <i>nunca fui ao Japão,</i> |
| 15 | | <i>agora vou</i> (2.0) <i>Eu nunca vou ao Japão</i> (2.0) |
| 16 | alunos | <i>Não vou</i> (2.0) |
| 17 | professora | <i>Eu nunca vou ao Japão</i> (2.0) <i>então, neste caso, qual?</i> (2.0) |
| 18 | alunos | () |
| 19 | professora | É óbvio que eles nunca::: |
| 20 | aluna | <i>É óbvio que eles nunca leram, nunca leram, nunca leram</i> (2.0) |
| 21 | | <i>Neste caso, ambos são corretos</i> (2.0) <i>É óbvio que eles nunca leem o</i> |
| 22 | professora | <i>jornal</i> (2.0) <i>Nunca leem, e não vão ler no futuro () nunca leem</i> (2.0) |
| 23 | aluna | <i>Nunca leram</i> (2.0) |
| 24 | professora | <i>Leram o jornal</i> (2.0) <i>o que acham?</i> (2.0) |
| 25 | alunos | <i>Leem</i> (2.0) |
| 26 | | <i>Acho que se usa presente é melhor</i> (2.0) <i>É óbvio que eles nunca leem, nunca</i> |
| 27 | | <i>leem o jornal, e não vão ler no futuro, é um hábito</i> (2.0) <i>se for pretérito</i> |
| 28 | professora | <i>perfeito, é óbvio que eles nunca leram o jornal</i> (2.0) <i>esta frase está correta?</i> |
| 29 | | <i>pode ser?</i> |
| 30 | aluno | <i>Está correta</i> (2.0) |

31 *Está correta(2.0) por isso, ambos são corretos(2.0) Podemos considerar*
32 *que o que queremos expressar(2.0) ok, está bom, podemos escrever*
33 professora *ambos(2.0) Mas, ao ver essa frase, eu acho que isto significa que eles*
34 *nunca leem o jornal, é um hábito, e não vão ler no futuro(2.0) ok, sem*
35 *problema, pretérito perfeito também está correto neste caso(2.0)*

A professora corrige os exercícios e pede que os alunos leiam a décima frase, na linha 1. Depois, os alunos leem a frase em coro: “É óbvio que eles nunca leem o jornal”. A professora concorda com essa resposta, repetindo a frase, e confirma que se deve usar o presente nessa frase. Entretanto, na linha 5, uma aluna autosseleciona-se e faz uma pergunta terminando com “*não é?*” : “nunca” *significa um acontecimento passado, não é?* De fato, este tipo de pergunta implica um sentido afirmativo, ou seja, como se mostra na linha 7, a aluna autosseleciona-se de novo e acha que depois de “nunca”, deve se usar pretérito perfeito, colocando uma resposta diferente. A seguir, a professora explica a diferença entre o uso de presente e de pretérito perfeito, citando duas frases forjadas para explicitar: “eu nunca fui ao Japão” e “eu nunca vou ao Japão” (linha 11). Depois, a professora pede para os alunos pensarem e escolherem uma melhor resposta (linha 17). Neste momento, aquela aluna insiste ainda na sua opinião e repete a sua resposta por três vezes para enfatizar (linha 20). Na linha 24, a professora pergunta: “*o que acham*” para obter opiniões dos outros alunos. Consequentemente, a maioria dos alunos pensa que a resposta “leem” é melhor, mas também acha que a resposta “leram” é aceitável. Nesta situação, a professora esclarece a sua opinião (linha 33): “*ao ver essa frase, eu acho que isto significa que eles nunca leem o jornal, é um hábito, e não vão ler no futuro*”. Ao mesmo tempo, ela aceita também a ideia daquela aluna. Observamos que, neste excerto, em vez de propor diretamente uma resposta diferente, a aluna faz uma pergunta primeiramente, abrindo um espaço para colocar sua resposta diferente. A professora, ao receber a ideia diferente da aluna, como o que acontece em outros excertos anteriores, tenta explicar a diferença entre duas respostas e aceita a resposta da aluna. Além disso, existe um ponto mais especial neste excerto: depois de explicar a diferença entre duas respostas possíveis, a professora pede, por duas vezes (linha 17 e linha 24), para os alunos pensarem por si próprios e escolherem uma resposta melhor. A professora não indica a resposta correta, mas sim, deixa os alunos a responderem por conta própria. Isso faz com que os alunos participem mais na aula e sejam encorajados a expressar as suas ideias.

Para além das ocasiões nas quais um aluno ou uma aluna autosseleciona-se e coloca uma ideia diferente da professora, como os anteriores excertos analisados, ainda há outra possibilidade: todos os alunos autosselecionam-se, propondo uma resposta

diferente em coro. Vamos ver o próximo exemplo. A professora pede que os alunos completem as frases com os verbos de forma correta. Neste caso, os verbos definidos são “chegar” e “vir”.

Excerto 12

1	professora	<i>ok, vamos ver(2.0) na semana passa::</i>
2		Na semana passada, a Paula e o João chegaram a Portugal, eles vêm do
3	alunos	Brasil e há muitos anos que queriam conhecer Portugal, mas ainda não
4		puderam.
5	professora	<i>Vamos ver(2.0) na semana: passada, a Paula e o João:</i>
6	alunos	chegaram
7	professora	chegaram a Portugal, eles::
8	alunos	vêm
9	professora	vieram
10	alunos	vêm
11	aluna	VÊM
12	professora	<i>Eles vieram(2.0)</i>
13	alunos	<i>Eles vêm do Brasil(2.0)</i>
14	professora	<i>Eles vieram do Brasil(2.0)</i>
15	aluna 2	<i>Sim(2.0)</i>
16	alunos	<i>Eles vêm do Brasil(2.0)</i>
17		<i>Neste caso, se fazer uma apresentação, “eu sou de”, “eu sou de”, pode</i>
18	professora	<i>usar presente, sem problema, por exemplo, “venho da China”, “eu sou da</i>
19		<i>China”, se quer dizer “ele partiu do Brasil”, “eu vim da China”, usa-se</i>
20		<i>pretérito perfeito, vamos ver neste caso o que quer dizer (5.0)</i>
21	professora	<i>Porque é que chegaram a Portugal? (2.0)</i>
22	aluna 2	<i>viajar</i>
23	professora	<i>viajar</i>
24	alunos	<i>Sim(2.0)</i>
25		<i>Eles vieram, eles vieram do Brasil, se quer dizer “eles partiram do Brasil”,</i>
26	professora	<i>usa-se pretérito perfeito(2.0) se quer dizer “eles vêm do Brasil”, fazer uma</i>
27		<i>apresentação, pode se usar presente (3.0) neste caso, o que escreveram?</i>
28		<i>(2.0)</i>
29	aluna	vêm
30		<i>Eles vêm, ok(2.0) eles vêm do Brasil, mas neste caso, quer dizer “eles</i>
31		<i>partiram do Brasil”(2.0) Vocês já sabem a diferença, se quiser apresentar</i>
32		<i>alguém, “sou de qualquer sítio”, “sou de qualquer sítio”, pode se usar</i>
33	professora	<i>presente(2.0) Mas se quiser expressar “eu acabei de chegar a Portugal, eu</i>
34		<i>vou viajar”, “eu vim da China” (2.0) Os dois são diferentes quando usar,</i>
35		<i>ok, podemos escrever os dois(2.0) “eles vieram, eles vêm do Brasil” (2.0)</i>
36		

No início, a professora lê as primeiras palavras para que os alunos leiam toda a frase com os verbos definidos de forma correta. Depois, os alunos leem a frase em coro (linha 2). Da linha 5 até a linha 9, a professora revê a frase com os alunos, destacando as palavras completadas (chegaram e vêm). Entretanto, ela não concorda com uma das respostas dadas pelos alunos e propõe o verbo “vir” com a forma de passado (vieram). Neste momento, na linha 10, os alunos autosselecionam-se e enfatizam as suas opiniões (vêm). A seguir, a professora explica a diferença entre “vêm” e “vieram”. Porém, depois da

explicação, os alunos ainda acham que a palavra “vêm” é mais apropriada nessa frase. Nesta ocasião, a professora declara a sua resposta, ao mesmo tempo, aceitando também a opinião dos alunos. Verifica-se que, exceto as ocasiões nas quais um aluno ou uma aluna autosseleciona-se e coloca uma ideia diferente do que a professora diz, como os casos nos excertos anteriores, vários alunos podem autosselecionar-se simultaneamente e propor uma resposta diferente em coro. Ao receber a ideia diferente dos alunos, a professora explica tanto a sua resposta como a dos alunos. Isto faz com que os alunos comparem respostas diferentes e escolham uma melhor.

5.6 Conversar com o professor numa situação mais livre

Agora vamos ver um enquadre mais livre, ou seja, os alunos conversam com o professor, os alunos dizem o que o professor não sabe. Quando os conteúdos falados não são muito académicos, há um espaço grande para os alunos darem opiniões livres. Neste caso, a professora e os alunos falam sobre as superstições, dado que eles têm os exercícios relacionados com este tema.

Excerto 13

1	professora	<i>Mas isto é superstição(1.0) e mais?(2.0)</i>
2		<i>Dar espirros quer dizer que alguém está a maldizer-nos(2.0)</i>
3	aluna	<i>Alguém está a pensar em si(2.0)</i>
4	professora	<i>Alguém está a pensar em si? não(0.5) não(0.5) não(2.0)</i>
5		<i>Dar dois espirros quer dizer que alguém está a pensar em si(1.0) um</i>
6	aluna	<i>espirro é alguém que está a maldizer(2.0)</i>
7	professora	<i>E três espirros?</i>
8	aluna	<i>Então ele já está doente(2.0)</i>
9	professora	<i>Todo o mundo diz assim?(2.0)</i>
10		<i>Um é pensar(0.5) dois é maldizer(0.5) três é ter saudades(2.0)</i>
11		<i>O quê? O quê? três é o quê? ter saudades?(2.0)</i>
12	aluna 2	<i>Pensar é semelhante a ter saudades(0.5) né?(2.0)</i>
13	professora	<i>Quer dizer falar sobre si(2.0)</i>
14	aluna	<i>Falar sobre si?(2.0)</i>
15	professora	<i>É(2.0)</i>
16		<i>Que mais?(2.0)</i>
17	aluna	<i>Não devemos bater a tigela quando estamos a comer(2.0)</i>
18	professora	<i>Porquê?</i>
19	aluna	<i>A minha mãe disse que parece um mendigo(2.0)</i>
20		<i>((todos riem))</i>

A professora quer que os alunos falem das suas superstições e partilhem com os colegas. Neste sentido, sendo um comando da professora, os alunos autosselecionam-se e respondem de acordo com o que a professora pede, mas, o que os alunos dizem é informação nova para a professora, como por exemplo, nas linhas 3 e 5, em que a aluna fala sobre as superstições causadas quando uma pessoa espirra, algo sobre o qual a

professora não tinha muito conhecimento. Neste momento, a aluna apropria-se do posicionamento da professora. Nas linhas 17 e 19, é o mesmo caso, quando a aluna menciona a outra superstição: “*Não devemos bater a tigela quando estamos a comer*”, e depois, a professora pergunta-lhe: “*Porquê?*” e a aluna explica. Embora, normalmente, o professor tenha mais conhecimento do que os alunos sobre determinada área no contexto de sala de aula, é esperável os alunos terem conhecimentos que professor não tem, e isto acontece muito durante as aulas, especialmente quando os conteúdos falados não são muito académicos, ou seja, há um espaço grande para os alunos darem opiniões livres, como neste excerto. O que a professora e os alunos discutem é superstição, e os alunos podem expressar muitas ideias sobre este tema. A professora mostra que ela não é a única fonte de conhecimento nesta sala de aula. “Students themselves are knowledgeable beings who can talk from evidence, challenge each other in socially and academic appropriate ways, and take up new positions and positioning vis-à-vis content” (Heras, 1994:294). Podemos observar que o posicionamento dos alunos não é fixo e único, pois, os movimentos verbais dos alunos podem alterar os papéis sociais dos participantes na interação de sala de aula.

4. Considerações finais

Analisamos os momentos de autosseleção realizada por alunos chineses em uma interação em sala de aula de português língua não materna (PLNM). De acordo com a análise, pudemos descobrir que os alunos chineses se autosselecionam em várias situações com estratégias variadas, trazendo efeitos diferentes para a interação. Repensando a afirmação “os alunos chineses são calados na sala de aula”, que foi referida na introdução, de algum modo, os momentos de autosseleção dos alunos chineses neste trabalho refutam essa ideia generalizadora.

Neste trabalho, propusemo-nos a buscar uma compreensão de como a autosseleção dos alunos chineses funciona em sala de aula de PLNM. As perguntas que nortearam esse trabalho e às quais passamos a responder agora, conforme já mencionadas na sessão 1.3 do primeiro capítulo, foram as seguintes:

1. Quais são os enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam?
2. Que estratégias os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar?
3. Que efeitos para a interação têm esses momentos de autosseleção?

Para responder à primeira pergunta (quais são os enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam), de acordo com a análise, observamos que, resumidamente, os alunos autosselecionaram-se nos momentos seguintes: quando a professora revia os tópicos com os alunos; explicava a gramática; pedia que os alunos lessem as frases; corrigia os exercícios com os alunos; e conversava com os alunos sobre assuntos menos académicos.

Na tabela a seguir, estão listados os momentos diferentes em que os alunos chineses se autosselecionam e os Excertos correspondentes.

Tabela 2-Enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam

Enquadres em que os alunos chineses se autosselecionam	Excertos
A professora revê os tópicos com os alunos.	1
A professora explica a gramática.	2 5 6 7 8
A professora pede que os alunos lessem as frases.	3 4
A professora corrige os exercícios com os alunos.	9 10 11 12
A professora conversa com os alunos sobre assuntos menos académicos.	13

Quanto à segunda pergunta (que estratégias os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar), observamos que, em função da organização discursivo-interativa, os alunos aproveitavam momentos em que havia pausa; em que a professora passava o turno de forma geral sem selecionar ninguém; em que era esperável uma intervenção dos discentes, como durante a explicação de um assunto ou na correção de atividades; em situações mais livres nas quais havia um espaço grande para os alunos darem opiniões livres.

Na tabela a seguir, estão listados os espaços discursivos da interação que os alunos chineses usam neste contexto para se autosselecionar e os Excertos correspondentes.

Tabela 3-Estratégias que os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar

Estratégias que os alunos chineses usam no espaço discursivo para se autosselecionar	Excertos
Os alunos utilizam a pausa, autosselecionando-se para responder à pergunta.	1
Os alunos corrigem o que a professora diz.	2
Os alunos interrompem a aula e fazem uma pergunta.	3 4 5 6 7
Os alunos interrompem a aula e fazem um pedido.	8
Os alunos dão uma resposta diferente da oferecida pela professora.	9 10 11 12
Os alunos contribuem com informações que a professora não conhece.	13

Para responder à última pergunta de pesquisa (que efeitos para a interação têm esses momentos de autoseleção), é interessante retomar mais detidamente os exemplos. De acordo com a análise, no Excerto 1, perante uma pergunta da professora, a autoseleção da aluna, nesse caso, a resposta da aluna, é um eixo para continuar o discurso da

professora. Se a aluna responde corretamente, a professora vai continuar o discurso; se responde de maneira inadequada, a professora vai orientá-la ou pedir para outro aluno responder. No Excerto 2, por causa da pronúncia parecida das palavras “hora” e “aula”, a professora enganou-se, a seguir, todos os alunos corrigiram-na. Nesse momento, os alunos passaram a exercer mais efetivamente o poder da voz de autoridade, uma vez que fazer correção é, em salas conservadoras/tradicionais, o direito do professor na sala de aula. Neste caso, a professora e os alunos, aparentemente, redimensionaram as suas posições, criando um ambiente interativo menos conservador/tradicional. Nos excertos 3-7, quando a professora explicava a gramática ou explicava os exercícios, os alunos interrompiam a aula, autosseleccionavam-se fazendo perguntas. Nessas ocasiões, embora os alunos interrompam a aula, na verdade, propor perguntas faz com que a professora note que os alunos estão a seguir o conteúdo da aula; além disso, a professora vai momentaneamente deixar de prosseguir com a sua exposição para responder às perguntas que os alunos fazem; são assim momentos de cooperação. No Excerto 8, a professora explicava a gramática, depois, uma aluna autosseleccionou-se para pedir que a professora explicasse mais uma vez. Nesse excerto, a autosseleção dos alunos é uma ferramenta que garante que os alunos podem colocar dúvidas quando estão confusos e que a professora pode dar mais explicações quando os alunos pedem. De certo modo, a autosseleção dos alunos eleva a qualidade da aula, favorecendo a interação cooperativa e, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Nos Excertos 9-12, a professora corrigia os exercícios com os alunos e os alunos deram uma resposta diferente da enunciada pela professora. Podemos dizer que a autosseleção dos alunos nesses excertos é uma maneira de expressar as ideias próprias dos alunos na sala de aula, o que faz com que a aula tenha mais possibilidades e os alunos possam desempenhar um papel mais efetivo. No Excerto 13, os alunos conversavam com a professora, e os tópicos não eram muito académicos, por isso, os alunos tinham oportunidades para darem opiniões livres, e diziam o que a professora não sabia. Observamos que o posicionamento dos alunos não é fixo e único, pois, os movimentos verbais dos alunos podem alterar os papéis sociais dos participantes na interação de sala de aula.

Para finalizar, dois aspetos sobretudo apontam para o facto de que os alunos, neste contexto chinês, têm participação ativa: quando corrigem a professora ou quando oferecem respostas alternativas ao que foi dito pela docente. E ainda nos momentos em que o tópico não era necessariamente da autoridade da professora, como os temas gerais. Nesse caso, vemos uma efetiva contribuição dos discentes.

Neste trabalho, optamos por estudar a autosseleção em contexto que conta com alunos e professores chineses. Quanto às perspectivas para trabalhos futuros, acreditamos que, a partir deste estudo, poderemos ir mais a fundo sobre a diferença de autosseleção dos alunos chineses em uma sala de aula com contexto diferente, o que é extremamente comum na China contemporânea, em que há a presença de professores de outras nacionalidades em interação com discentes da China. Fazer um estudo dessa natureza pode contribuir para entender aspetos ligados a relações interculturais e para estudos de construção de identidades de alunos e professores a partir da fala em interação.

O que queremos sublinhar por fim é que a autosseleção pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que observar, estudar e analisar esta estratégia discente contribui para entender, alterar ou manter a organização discursivo-interativa do ensinar e aprender e, assim, buscar encontros de sucesso em sala de aula.

Referências

CANDELA, Antonia (1999). “Students’ Power in Classroom Discourse”, in *Linguistics and Education* 10(2), pp. 139-163.

CANDELA, Antonia (2005). “Students’ Participation as Co-authoring of School Institutional Practices”, in *Culture&Psychology* 11(3), London: SAGE, pp. 321-337.

CARVALHO, Ana Maria (1996). *Metodologia de pesquisa em ensino de física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

DIAS, Ana Paula (2012). “Língua, cultura, aprendizagem: contributos para uma abordagem intercultural ao ensino português língua estrangeira em Macau”, in *Revista SIPLÉ*, 3(2). Disponível em: www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id65&Itemid=111. Acesso: 08/12/2014.

ERICKSON, Fred & MOHATT, Gerald (1982). “Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students”, in *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp.132-174.

ERICKSON, Fred (1996). “Ethnographic Microanalysis”, in *Sociolinguistics and Language Teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, pp. 283-306.

GARCEZ, Pedro (2006). “A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento” in *Calidoscópio*, Vol. 4, No. 1, jan/abr, pp. 66-80.

GARFINKEL, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

GOFFMAN, Eeriving (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

GOFFMAN, Eeriving ([1964] 2002). “A Situação Negligenciada”, in *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 7-20.

GOFFMAN, Eeriving ([1959] 2008). *A Representação Do Eu Na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.

GOFFMAN, Eeriving (1983). “The Interaction Order”, in *American Sociological Review*, pp. 48-117.

GONCALVES, Maria Elisa Rezende & CARVALHO, Ana Maria (1993). “O Uso do Vídeo Teipe nas Pesquisas em Sala de Aula”, in *ATAS X Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Londrina: SBF, pp. 619-620.

GOODWIN, Charles & HERITAGE, John (1990). “Conversation Analysis”, in *Annual Review of Anthropology*, Vol. 19, pp. 283-307.

GUMPERZ, John (2001). “Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective”, in *The Handbook of Discourse Analysis*. Hoboken: Blackwell Publishers, pp.215-228.

GUMPERZ, John (1999). “On interactional sociolinguistic method”, in *Talk, work and institutional order*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp.453-472.

GUMPERZ, John (1982) *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

HERAS, Ana Inés (1994). “The Construction of Understanding in a Sixth-Grade Bilingual Classroom” in *Linguistics and education* 5, pp. 275-299.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2003). “Linguagem e Ação”, in *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, pp. 11-28.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). “Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental” in *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, pp. 25-44.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1991). *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática S. A.

MCHOUL, Alexander (1978). “The organization of turns at formal talk in the classroom” in *Language in Society*. Cambridge University Press, Vol. 7, No. 2, pp.183-213.

MOUTINHO, Ricardo (2012). *A reconfiguração das estruturas de participação em uma sala de aula de PFOL de uma escola primária em Macau: Negociando regras e redefinindo papéis em um contexto de ensino/aprendizagem luso-chinês*. Macau: Universidade de Macau.

PEREIRA, Maria das Graças Dias (2002). “Introdução”, in *Interação e Discurso: Estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional/Áreas de interface*. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, pp. 7-25.

SACKS, Harvey (1992). “Introduction”, in *Lectures on Conversation*, Vol.1: Fall 1964-Spring 1968. Oxford: Blackwell.

SACKS, Harvey (1972). *Lectures on conversation*, volume I, II. Oxford: Blackwell.

SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel & JEFFERSON, Gail (1974). “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, in *Language*, Vol. 50, No.4, pp. 696-735.

SCHEGLOFF, Emanuel & SACKS, Harvey (1973). “Opening up closings in Language”, in *Social interaction*. pp. 69-99.

TANNEN, Deborah (1992). *Sociolinguistics: Interactional Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval (2007). Projeto: *Os materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira e a Construção da Competência Textual: o Contexto das Escolas Luso-Chinesas*. RG023/06-07S/SRT/FSH. Universidade de Macau.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval (2012). Projeto: *Interações em Sala de Aula de Português Como Língua Estrangeira e a Construção da Competência Textual: o Contexto de Macau*. RGUL006/08-Y4/LIN/BA03/FSH. Universidade de Macau.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval & MATINS, Custodio Cavaco (2011). “Intercultural interaction: Teacher and Student Roles in the Classroom of English as a Foreign Language”, in *Language and Learning in the International University: From Inglês Uniformity to Diversity and Hybridity*, Preisler, Bent; Klitgård, Ida & Fabricius, Anne. (Eds.) Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

TEIXEIRA E SILVA, Roberval (2014). “Ensino-aprendizagem de língua portuguesa em Macau, China: identidade, diversidade sociocultural, interculturalidade”, in *Platô*, colóquio internacional de Macau, Vol. 3, No. 5, pp. 22-41.