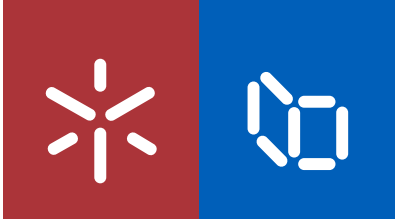




Vitória Delgado da Costa

Dificuldade na aprendizagem do Chinês
Lingua Estrangeira:
Apoio ao estudo para iniciantes de CLE

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas





Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Vitória Delgado da Costa

**Dificuldade na aprendizagem do Chinês Língua Estrangeira:
Apoio ao estudo para iniciantes de CLE**

Relatório de Estágio

Mestrado em Estudos Interculturais

Português/Chinês - Chinês para Falantes de Português

Trabalho efetuado sob Orientação de

Doutor João Marcelo Mesquita Martins

fevereiro 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Dedico este espaço para manifestar a minha profunda gratidão a todas as pessoas que, com o seu apoio inestimável, tornaram possível a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, quero expressar um agradecimento genuíno ao meu orientador, Doutor João Martins. As suas palavras de encorajamento sempre oportunas, o seu comprometimento e dedicação exemplares foram fatores fundamentais ao longo deste percurso e servem como inspiração para esta aluna que procura seguir os seus passos na área do ensino.

Um agradecimento à Universidade do Minho, a instituição que me acolheu e na qual vivi experiências inesquecíveis que enriqueceram o meu crescimento pessoal.

Sou grata ao Departamento de Estudos Asiáticos (DEA) pela valiosa oportunidade de realizar este estágio e a todos os seus docentes que cruzaram o meu caminho, pelo apoio e conhecimento transmitido, essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Eternamente grata aos meus pais, cuja dedicação e sacrifícios incondicionais, assim como o constante apoio na realização dos meus sonhos, tornaram possível a concretização das minhas aspirações e o estudo daquilo que verdadeiramente amo.

Gostaria de agradecer à turma do primeiro ano de LEO:ECJ do ano letivo de 2023/24 na qual estagiei, obrigada pela preciosa contribuição para a conceção deste trabalho e pelas encorajadoras mensagens de apoio, que não apenas me motivaram a melhorar, mas também me ajudaram a clarificar o caminho que desejo seguir.

Por fim, gostaria de agradecer aos meus familiares e amigos, cuja presença constante e incentivo ao longo deste percurso foram cruciais para o meu sucesso. Obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Dificuldade na aprendizagem do Chinês Língua Estrangeira:

Apoio ao estudo para iniciantes de CLE

Resumo

O seguinte trabalho relata a utilização de materiais de apoio no auxílio do ensino e da aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira para iniciantes, inserindo-se no âmbito de um estágio realizado no contexto do Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês da Universidade do Minho.

Dividido em três partes distintas, o relatório inicia com um estudo à teoria de aquisição de língua de Stephen Krashen e à teoria das cinco dimensões de estilos de ensino de Grasha–Riechmann. Desta forma, intenta-se explorar as diferentes etapas do ser humano no processo de aprendizagem de uma nova língua e a forma como diferentes estilos de ensino podem influenciar esse procedimento. Além disso, será realizada uma análise e comparação entre o método de ensino tradicional e não tradicional de línguas com o objetivo de identificar qual dos métodos se adapta melhor à turma do primeiro ano da Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses no ano letivo de 2023/24. Tendo em consideração o anteriormente exposto, o segundo capítulo apresenta as teorias estudadas sob formas de apoio aplicadas à turma e materiais concebidos para auxiliar a sua aprendizagem com a inclusão de observações realizadas no decorrer desta atividade. Por fim, o terceiro capítulo exhibe a validade dos apoios e dos métodos de ensino utilizados e expõe as dificuldades sentidas pelos alunos ao longo do semestre, através da recolha, análise e avaliação das suas respostas a um inquérito implementado na turma.

Palavras-chave: Aquisição de Língua, Chinês Língua Estrangeira, Ensino Não Tradicional, Ensino Tradicional, Materiais de Apoio

Difficulties in learning Chinese as a Foreign Language:

Study Support for CFL Beginners

Abstract

The following work reports the use of support materials to aid the teaching and learning of Chinese as a Foreign Language for beginners. It is a report conducted within the scope of the Master's in Portuguese/Chinese Intercultural Studies at the University of Minho. Divided into three distinct parts, the report begins with a study of Stephen Krashen's language acquisition theory and Grasha-Riechmann's theory of the five dimensions of teaching styles. In this way, the aim is to explore the different stages of human beings in the process of learning a new language and the way in which different teaching styles can influence this procedure. In addition, an analysis and comparison will be carried out between the traditional and non-traditional language teaching methods with the aim of identifying which method best suits the 2023/24 first-year class of the Degree in Oriental Studies: Chinese and Japanese Studies. Taking into account the above, the second chapter presents the theories studied in forms of support applied to the class and materials designed to assist their learning with the inclusion of observations made during this activity. Finally, the third chapter displays the validity of the support and teaching methods used and exposes the difficulties experienced by students throughout the semester, through the collection, analysis and evaluation of their responses to a survey developed by the author.

Keywords: Chinese as a Foreign Language, Language Acquisition, Non-Traditional Teaching, Support materials, Traditional Teaching

对外汉语学习的难点：为汉语初学者提供学习支持

摘要

以下的研究报告了辅助材料在初学者汉语作为外语的教学与学习中的应用。这是一份在米尼奥大学葡萄牙语/中文跨文化研究硕士课程框架内进行的报告。报告分为三个部分，研究了史蒂芬·克拉申的语言习得理论和 Grasha-Riechmann 的五维教学风格理论。这种方式旨在探讨人类在学习新语言过程中的不同阶段以及不同教学风格对这一过程的影响。此外，还将对传统和非传统语言教学方法进行分析和比较，以确定哪种方法最适合 2023/24 学年东方研究专业学习汉语和日语的一年级班级。考虑到上述因素，第二章介绍了所研究的理论，这些理论的形式是向学生提供学习支持，并设计了辅助材料来帮助他们学习，材料中还包含在这一活动中的观察结果。最后，第三章通过收集、分析和评估学生对课堂调查的答复，来证明所使用的辅助和教学方法的有效性，并展示出学生在整个学期中所遇到的困难。

关键词：传统教学，非传统教学，辅助材料，汉语作为外语，语言习得

Índice

Introdução	1
Capítulo I - A aprendizagem de uma Língua Estrangeira	4
1.1) Definição de Língua Estrangeira (LE)	5
1.2) Teoria de aquisição de uma nova língua por Krashen	5
1.2.1) A Hipótese de Aquisição-aprendizagem	6
1.2.2) A Hipótese da Ordem Natural	7
1.2.3) A Hipótese do Monitor	8
1.2.4) A Hipótese da Compreensão	8
1.2.5) A Hipótese do Filtro Afetivo	10
1.3) O ensino	11
1.3.1) O papel do aluno e do professor	11
1.3.2) As cinco dimensões de estilos de ensino de Grasha–Riechmann	11
1.3.3) Ensino Tradicional de Línguas	13
1.3.4) Comparação do Ensino Tradicional com o Ensino Não Tradicional	14
1.3.5) Comparação do Ensino Tradicional com a Teoria de Krashen	15
1.3.6) A importância das aulas para o ensino de uma LE	15
Capítulo II - Materiais de Apoio	17
2.1) O Ensino de CLE em LEO:ECJ	18
2.2) Definição de Materiais de Apoio	19
2.3) Realização de materiais de apoio	20
2.3.1) Aulas de apoio ao estudo	20
2.3.1.1) Observações	22
2.3.2) Materiais complementares	24
2.3.2.1) Observações	27
2.3.3) <i>Padlet</i>	28
2.3.3.1) Observações	30
Capítulo III - Inquérito e Análise de Dados	31
3.1) Elaboração do Inquérito	32
3.2) Análise de dados do Inquérito	32
3.2.1) Perfil da turma	33
3.2.2) Método de Ensino	36
3.2.3) Formas de Apoio	38
3.3) Observações	44

Conclusão	46
Referências Bibliográficas	49
Webgrafia	53
Anexos	55
Anexo I - Powerpoint da aula de Apoio n.º 1 e 2	56
Anexo II - Powerpoint da aula de Apoio n.º 3 e 4	60
Anexo III - Powerpoint da aula de Apoio n.º 5	63
Anexo IV - Powerpoint da aula de Apoio n.º 6	66
Anexo V - Powerpoint da aula de Apoio n.º 7	69
Anexo VI - Lista de Vocabulário das Cores (Materiais complementares)	75
Anexo VII - Lista de Vocabulário dos Meios de Transporte (Materiais complementares)	77
Anexo VIII - Lista de Vocabulário das Profissões (Materiais complementares)	79
Anexo IX - Notas da Lição n.º 9 (Materiais complementares)	81
Anexo X - Notas da Lição n.º 11 (Materiais complementares)	90
Anexo XI - Notas da Lição n.º 12 (Materiais complementares)	97
Anexo XII - Notas da Lição n.º 13 (Materiais complementares)	105
Anexo XIII - Aspetos Gramaticais: Preposição 对 (Materiais complementares)	113
Anexo XIV - Aspetos Gramaticais: Uso de 以前, 以后, 上 e 下 para períodos de tempo (Materiais complementares)	115
Anexo XV - Aspetos Gramaticais: Lista de Verbos-Objeto (Materiais complementares)	116
Anexo XVI - Materiais originários de pedidos dos alunos (Secção Extra do Padlet)	118
Anexo XVII - Questionário “Formas de Apoio na aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira”	120
Anexo XVIII - Ficha de Avaliação de Desempenho de Estágio	124

Índice de Figuras

Figura I - Exemplo de revisão de uma estrutura gramatical	20
Figura II - Exemplo de um exercício resolvido em contexto de Apoio	21
Figura III - Excerto de um material de apoio da categoria “Listas de Vocabulário”	24
Figura IV - Breve explicação de um ponto gramatical pertencente às “Notas de lições”	25
Figura V - Excerto de um material de apoio da categoria “Aspetos Gramaticais”	25
Figura VI - Excerto do manual utilizado com a explicação da partícula 呢	26

Figura VII - Excerto do manual utilizado com a explicação do advérbio 还	27
Figura VIII - A utilização do software “Padlet” na criação de um mural partilhado	28

Índice de Gráficos

Gráfico I - Participação dos alunos nas aulas de apoio	22
Gráfico II - Gráfico representativo das idades dos alunos do primeiro ano de LEO:ECJ	32
Gráfico III - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 2	33
Gráfico IV - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 3	33
Gráfico V - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 4	33
Gráfico VI - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 5	34
Gráfico VII - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 6	35
Gráfico VIII - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 8	37
Gráfico IX - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 9	37
Gráfico X - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 10	38
Gráfico XI - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 11	39
Gráfico XII - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 14	42
Gráfico XIII - Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 15	43

Índice de Tabelas

Tabela I - Tabela comparativa das notas dos minitestos dos alunos da UC	40
Tabela II - Tabela comparativa das notas dos testes dos alunos da UC	40
Tabela III - Tabela comparativa das notas dos testes dos alunos da UC	40
Tabela IV - Tabela comparativa das notas dos alunos da UC com a sua participação nos apoios	41

Lista de Siglas

CLE - Chinês Língua Estrangeira
DAL - Dispositivo de Aquisição de Linguagem
DEA - Departamento de Estudos Asiáticos
LE - Língua Estrangeira

LEO:ECJ - Licenciatura em Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses

LS - Língua Segunda

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

UC - Unidade Curricular

Introdução

Introdução

Atualmente com cerca de 1,3 mil milhões de falantes, o chinês está a tornar-se uma língua com uma relevância cada vez maior no panorama global. Tal deve-se não só ao facto de possuir um elevado número de falantes nativos, mas também à crescente expansão económica da República Popular da China, que atrai um forte interesse internacional pela aprendizagem desta língua. Assim sendo, é natural que o interesse de não nativos pela língua acompanhe de forma proporcional esta tendência. Contudo, a aprendizagem de uma língua é um processo complexo que difere de indivíduo para indivíduo e dificilmente se encontra adaptado às necessidades do aprendente. Esta realidade agrava-se em contexto de sala de aula onde estas necessidades são multiplicadas pelas dezenas de alunos existentes. A procura por um método de ensino que seja capaz de satisfazer as demandas de todos os alunos é inviável, todavia não impede a procura de novas formas de apoios que sirvam de auxílio ao método utilizado. Neste contexto, o presente trabalho, tem como principal objetivo determinar se o atual método de ensino aplicado na Unidade Curricular de Chinês Moderno A1.2 beneficia da aplicação de diferentes formas de apoio.

Este trabalho, realizado no âmbito do Mestrado de Estudos Interculturais Português/Chinês da Universidade do Minho, relata, assim, as atividades e os resultados provenientes do estágio proporcionado pelo Departamento de Estudos Asiáticos da mesma instituição. Executado entre fevereiro e maio de 2024, o estágio contou com a colaboração dos alunos do primeiro ano da Licenciatura de Estudos Orientais: Estudos Chineses e Japoneses inscritos em Chinês Moderno A1.2, especificamente na componente de escrita e gramática. No decorrer do estágio, foi analisada a metodologia utilizada em LEO:ECJ, assim como as principais dificuldades dos alunos através de trabalhos práticos em contexto de sala de aula.

Investigações feitas relativamente à área da linguística já eram realizadas em eras passadas por figuras ilustres como Pāṇini (1988), como se vê na sua obra “Aṣṭādhyāyī” onde reflete sobre a gramática do sânscrito ou Aristóteles (2016) que aborda a língua de uma forma mais filosófica em trabalhos como “Categorias” ou “Da Interpretação”. Consequentemente, pesquisas nesta área não se afirmam como algo inédito. Não obstante, desenvolvimentos significativos apenas ocorreram no século XIX e XX com linguistas de renome, nomeadamente Noam Chomsky e Stephen Krashen. Neste sentido, com a intenção de explorar e compreender os processos experienciados por jovens adultos aquando do estudo de uma língua estrangeira, o primeiro capítulo aborda as teorias de aquisição de língua originárias de Chomsky (1965) e desenvolvidas por Krashen (2004). Além disso, será incorporada ao estudo a teoria

das “cinco dimensões de estilo de Ensino” de Grasha–Riechmann (1994) de modo a não só complementar a análise às teorias já referidas, mas também determinar a natureza do ensino aplicado em LEO:ECJ.

Segundo Krashen (2003), a aquisição de uma língua dá-se apenas de uma forma, isto é, “quando compreendemos mensagens” (p. 4). Para alguns indivíduos a aquisição de uma nova língua pode ser um cenário intimidante, principalmente quando a língua difere vastamente da sua língua materna. Os aprendentes deparam-se com novos alfabetos, estruturas frásicas alteradas, pronúncias distintas e todo o tipo de elementos que constituem uma língua e a compreensão de mensagens na língua-alvo para os iniciantes é um processo gradual que requer paciência e um estudo consistente. Todavia, existem formas de mitigar as dificuldades sentidas pelos estudantes. Destarte, de forma a assistir os alunos no início da sua jornada de aprendizagem da língua chinesa, o segundo capítulo apresenta recursos inspirados nas teorias estudadas. Estes procuram, assim, auxiliar os estudantes no desenvolvimento de uma boa base de conhecimento, o qual, por sua vez, lhes permita uma mais simples progressão de nível de língua. Estes materiais procuram ainda ser um suporte ao método de ensino utilizado, preenchendo qualquer fraqueza que este possa vir a demonstrar.

Com a finalidade de decifrar a utilidade e validade dos métodos de apoio aplicados, o terceiro e último capítulo recorre à implementação de três meios diferentes de análise, especificamente às avaliações dos alunos, a observações realizadas pela autora durante o semestre e, principalmente, às respostas obtidas num inquérito elaborado pela autora. Este levantamento de informações tem, assim, por objetivo determinar a eficácia dos atuais métodos de ensino-aprendizagem exercidos em LEO:ECJ, a aplicabilidade e pertinência de metodologias suplementares e simultaneamente evidenciar as principais adversidades sentidas pela turma do primeiro ano no decorrer do semestre.

No cômputo geral, tendo em conta o supramencionado, o presente trabalho tem como principal aspiração contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino de CLE, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e adaptada às necessidades específicas dos alunos e fornecendo recomendações concretas para a otimização dos métodos de ensino e dos recursos de aprendizagem no ensino inicial de chinês.

Capítulo I - A aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Capítulo I - A aprendizagem de uma Língua Estrangeira

1.1) Definição de Língua Estrangeira (LE)

O conceito de Língua Estrangeira, também designada por LE, possui uma abundância de interpretações distintas e, apesar de estar associado e poder ser, dependendo do contexto, intercambiável com o termo Língua Segunda (LS), não devem ser confundidos. Richards e Schmidt (2010), de uma forma abrangente, definem LS como a língua de “qualquer pessoa que a aprenda depois de aprender a sua primeira língua na infância, em casa” (p.196). A fim de diferenciar as duas terminologias, Richards e Schmidt tomam como exemplo a língua inglesa para explicar o que as distingue:

“Alguém que aprenda Inglês num contexto formal de sala de aula, com oportunidades de uso fora da sala de aula limitadas ou inexistentes, num país onde o Inglês não pratica um papel importante em comunicação interna (China, Japão e Coreia, por exemplo), diz-se aprender Inglês Língua Estrangeira. Alguém que aprenda Inglês num contexto em que a língua seja necessária para o quotidiano (por exemplo, um imigrante a aprender Inglês nos EUA) ou num país em que o Inglês pratica um papel importante na educação, em negócios e no governo (por exemplo em Singapura, nas Filipinas, Índia e Nigéria) diz-se aprender Inglês Língua Segunda.” (2010, pp. 196-197)

De modo a simplificar, a definição de LE pode resumir-se às seguintes características: ser uma língua não materna, sem estatuto jurídico e aprendida de forma consciente e estruturada.

1.2) Teoria de aquisição de uma nova língua por Krashen

Stephen Krashen (2003), um conceituado investigador na área da linguística, desenvolveu a teoria de aquisição de uma segunda língua, atualmente constituída por um total de cinco hipóteses: Aquisição-Aprendizagem, Ordem Natural, Monitor, Compreensão e Filtro Afetivo.

¹ “Someone who learns English in a formal classroom setting, with limited or no opportunities for use outside the classroom, in a country in which English does not play an important role in internal communication (China, Japan, and Korea, for example), is said to be learning English as a foreign language. Someone who learns English in a setting in which the language is necessary for everyday life (for example, an immigrant learning English in the US) or in a country in which English plays an important role in education, business, and government (for example in Singapore, the Philippines, India, and Nigeria) is learning English as a second language.” (TdA)

1.2.1) A Hipótese de Aquisição-aprendizagem

Quando se reflete sobre a ideia de “aquisição” e “aprendizagem” de uma língua, há a tendência de rotular as duas palavras como sinónimos e, num discurso mais informal, não estará muito longe da verdade. Contudo, no campo linguístico, Krashen (2003) distingue nitidamente estes dois conceitos, definindo “aquisição” de língua como “um processo inconsciente; enquanto acontece, não é perceptível o seu acontecimento. Além disso, quando adquirimos algo, não estamos cientes que possuímos conhecimento; o conhecimento é armazenado no cérebro inconscientemente” (p.1). Um exemplo de aquisição de língua é a inserção de um indivíduo num ambiente onde a língua-alvo é maioritariamente empregada e, de forma inconsciente, adquirir vocabulário frequentemente utilizado. Assim sendo, o processo de aquisição é algo que pode ocorrer em qualquer circunstância e, segundo Krashen (2003), é o principal fator para a conquista da fluência. Contudo, nem todos os investigadores nesta área mantêm a mesma perspetiva, já que Tomlinson (2008) acredita que a aquisição da língua corresponde apenas ao “estágio inicial de obtenção de competência comunicativa básica”² (p.3), descrevendo a habilidade de utilizar esse conhecimento eficazmente como “desenvolvimento de língua”.

Por outro lado, “aprender” uma língua consiste num processo consciente e voluntário por parte do indivíduo. Faerch & Kasper (1980) compartilham uma visão similar relativamente ao conceito de aprendizagem e descrevem-no como sendo “processos onde o aprendente descobre as regras (pragmáticas, semânticas, sintáticas, fonológicas) da Língua Segunda, e gradualmente domina-as, desta forma desenvolvendo um sistema discreto de Interlíngua”³ (p.51) Este processo pode ser exemplificado pela aprendizagem de línguas através de aulas e/ou uso de manuais ou materiais que apoiem o aluno neste processo.

No ponto de vista de Wu (2014) relativamente a esta hipótese, “no processo real de aquisição de uma segunda língua, a “aquisição” e a “aprendizagem” não são mutuamente exclusivas; elas interagem e influenciam-se mutuamente. O conhecimento adquirido pode promover a aprendizagem de novos conhecimentos, e o conhecimento aprendido pode, após atingir um certo nível, ser transformado em conhecimento adquirido” (p. 97).⁴

² “initial stage of gaining basic communicative competence” (TdA)

³ “processes where the learner discovers the (pragmatic, semantic, syntactic, phonological) rules of L2, and gradually comes to master them, thereby developing a discrete IL system” (TdA)

⁴ “在实际的二语习得过程中“习得”与“学得”不是截然对立的，二者相互作用、相互影响。已习得的知识会促进新知识的学得，学得的知识在达到一定程度之后可以转换成习得的知识” (TdA)

1.2.2) A Hipótese da Ordem Natural

A Hipótese da Ordem Natural defende que, no decorrer do processo de aquisição de uma língua, existem certos aspetos da língua que são adquiridos mais facilmente que outros e, por isso, existe uma ordem natural. Podemos afirmar, claramente, que cada adquirente da língua possui a sua própria ordem natural, contudo, é possível estabelecer uma ordem de aquisição padrão entre os adquirentes, visto que, apesar de presentes, estas variações são moderadas.

No que toca a esta hipótese, Krashen (2003) destaca ainda três particularidades. A primeira particularidade baseia-se na rejeição da ideia de que aspetos linguísticos julgados complexos pelos linguistas são adquiridos mais tardiamente que aspetos considerados simples. Krashen ilustra esta ideia com a regra da terceira pessoa do singular em inglês “-s” (ex.: *He sings.*), uma vez que, apesar de ser uma regra simples, demora cerca de seis meses a um ano até ser adquirida, ao contrário do marcador “-ing” para ações que prolongam no tempo e que é facilmente adquirida (ex.: *He is singing.*). É por esta razão que a realização e organização de currículos e manuais de estudo demonstra ser um procedimento intrincado.

A segunda particularidade alega que a ordem natural é imutável. Krashen (2003, p. 2) refere, assim, que:

“É imune ao ensino deliberado. Não podemos alterar a ordem natural através de explicações, treinos e exercícios. Um professor pode treinar a terceira pessoa do singular durante semanas, mas não será adquirida até o adquirente estar pronto para a mesma. Isto explica grande parte da frustração que os estudantes de línguas possuem.”⁵

Tendo em atenção o acima referido, Krashen afirma que seria simplesmente natural tentar descobrir que aspetos linguísticos seriam mais facilmente adquiridos primeiro e, a partir desses resultados, tentar criar uma ordem de ensino mais vantajosa para os estudantes de línguas. Contudo, o autor acredita que a ordem natural não deve ser a ordem de ensino, sendo esta a terceira e última particularidade desta hipótese aprofundada no ponto 1.2.4..

⁵ “It is immune to deliberate teaching. We cannot alter the natural order by explanations, drills, and exercises. A teacher can drill the third person singular for weeks, but it will not be acquired until the acquirer is ready for it. This explains a great deal of the frustration language students have.” (TdA)

1.2.3) A Hipótese do Monitor

A Hipótese do Monitor explica a relação entre o uso das competências linguísticas de aquisição e das de aprendizagem de uma língua quando esta é posta em prática. Krashen (2003) esclarece que as competências adquiridas contribuem maioritariamente para a fluência de uma língua, enquanto que as competências de aprendizagem servem apenas a função de “monitor”, o que, por sua vez, contribui ligeiramente para a precisão da língua. O autor (2003, p. 2), neste parâmetro, exemplifica:

“Quando se está prestes a dizer algo noutra língua, a estrutura da frase surge no nosso pensamento graças à nossa competência adquirida inconscientemente. Em seguida, imediatamente antes de produzirmos a frase, antes de esta ser dita, é examinada, inspecionada e é usado o sistema aprendido conscientemente para a correção de erros.”⁶

No entanto, Krashen acrescenta também que, através de estudos, foi possível determinar que, das suas várias funções, as competências adquiridas podem assumir também o papel de “monitor” e são responsáveis pela maior parte da fluência e precisão.

Existe um total de três exigências a cumprir para beneficiar do “monitor”. Inicialmente, é necessário que haja conhecimento da regra a aplicar. Em seguida, o indivíduo deverá pensar ativamente na correção e estrutura da frase. Finalmente, o adquirente deve usufruir de tempo para poder aplicar eficazmente o “monitor”, sendo, por esta razão, que Krashen desaconselha o seu uso em conversações, uma vez que dificulta o diálogo, tornando a troca de informações demorada. Este conceito é habitualmente aplicado aquando da realização de testes de gramática.

Quando se medita sobre a obtenção da fluência de uma língua, o “monitor” não possui grande relevância, embora não perca a sua importância, pois alguns aspetos da língua apenas podem ser aprendidos de forma consciente.

1.2.4) A Hipótese da Compreensão

A Hipótese da Compreensão, também conhecida como a Hipótese do *Input*, tem como principal objetivo tentar explicar de que forma as línguas são adquiridas. Krashen (2003) explica que uma língua

⁶ “We are about to say something in another language. The form of our sentence pops up into our minds, thanks to our subconsciously acquired competence. Then, just before we actually produce our sentence, just before we say it, we scan it internally, inspect it, and use our consciously learned system to correct errors” (TdA)

é adquirida quando o adquirente compreende uma mensagem na sua língua-alvo, intitulando este fenómeno de “*input* compreensível”. Esta hipótese defende que o *input* compreensível é a única forma de adquirir uma língua e, ao contrário da Hipótese da Ordem Natural acima referida, não existe variabilidade entre indivíduos. Servindo-se destas duas hipóteses, o autor formula uma equação simples para uma melhor compreensão de como considera que a língua é adquirida:

“Assumindo uma versão simplificada da hipótese da ordem natural – que adquirimos as regras de uma língua numa ordem linear: 1,2,3... A questão de como adquirimos língua pode ser reformulada da seguinte forma: Como é que se move da regra 3 para a regra 4, da regra 987 para a regra 988? De forma geral, se *i* representa a última regra adquirida, como movemos de *i* para *i* + 1, em que *i* + 1 corresponde à próxima estrutura a adquirir?”⁷ (Krashen, 2003, p.4)

Sintetizando, a Hipótese da Compreensão declara que um indivíduo consegue progredir numa língua ao compreender mensagens contidas em *i* + 1, através de conhecimento adquirido previamente e contexto, descrito por Krashen como um conhecimento do mundo e/ou da situação na qual o indivíduo se encontra inserido. Além disso, segundo esta hipótese, existem duas características inerentes à aquisição de uma língua: é um processo involuntário e do qual não é requerido qualquer esforço. Concluindo, desde que haja uma compreensão da mensagem por parte do indivíduo, o mesmo irá adquirir a língua espontaneamente.

Na eventualidade de se confirmar a veracidade desta hipótese, Krashen confirma a existência de duas verdades. A primeira verdade reconhece que falar na língua-alvo não contribui para a aquisição da língua, mas é sim um resultado da mesma. Não obstante, a fala pode auxiliar indiretamente essa aquisição, por exemplo, em diálogos entre indivíduos na língua-alvo, e ocorre principalmente quando o recetor ouve e compreende a mensagem transmitida pelo emissor. Jim Scrivener, um escritor e formador de professores, manifesta uma perspetiva semelhante à de Krashen e afirma que é necessário que os alunos “ganhem exposição a amostras compreensíveis de língua (não apenas aos monólogos dos professores)” e eles precisam de oportunidades para brincar e comunicar com a língua em formas relativamente seguras”⁸ (2005, p. 19) para que haja uma evolução do seu nível de língua.

A segunda verdade, por sua vez, menciona que, para atingir a precisão gramatical, é dispensável seguir uma ordem de aprendizagem fixa na qual o ensino das regras gramaticais ocorra de forma direta,

⁷ “Let us assume a very simple version of the natural order hypothesis – that we acquire the rules of a language in a linear order: 1,2,3... The question of how we acquire language can be restated as: How do we move from rule 3 to rule 4, from rule 987 to rule 988? More generally, if *i* represents the last rule we have acquired, how do we move from *i* to *i* + 1, where *i* + 1 is the next structure we are ready to acquire?” (TdA)

⁸ “to gain exposure to comprehensible samples of language (not just the teachers' monologues) and they need chances to play with and communicate with the language themselves in relatively safe ways.” (TdA)

uma vez que, desde que haja um constante fornecimento de *input* compreensível, o indivíduo irá naturalmente adquirir as estruturas gramaticais na sua ordem natural e com maior eficácia.

1.2.5) A Hipótese do Filtro Afetivo

A quinta e última hipótese de Krashen afirma que a aquisição de uma língua também está dependente de variáveis afetivas. Apesar destas variáveis não influenciarem a aquisição de forma direta, elas podem impedir o *input* compreensível de alcançar o “Dispositivo de Aquisição de Linguagem” (DAL), assim denominado por Chomsky (1965). Este autor defende que:

"uma criança tem uma teoria inata de descrições estruturais potenciais que é suficientemente rica e completamente desenvolvida, de modo a que seja capaz de determinar, a partir de uma situação real em que ocorre um sinal, quais descrições estruturais podem ser apropriadas a este sinal, e também que seja capaz de fazer isso em parte antes de qualquer suposição sobre a estrutura linguística deste sinal."⁹ (1965, p. 32)

Por outras palavras, Chomsky teoriza que uma criança faz uso da sua “capacidade inata de formação de conceitos” (1995, p.32) para adquirir uma língua. Quando lhe é fornecida uma mensagem, ou sinais de *input*, a criança, que já possui “dados linguísticos primários”, recorrerá ao seu DAL para analisar as hipóteses criadas para a compreensão da estrutura gramatical da língua apresentada na mensagem e irá compará-las à gramática já internalizada até que haja uma combinação que permita tornar o *input* incompreensível em *input* compreensível e, desta forma, permitir um processo gradual de aquisição.

As variáveis afetivas que bloqueiam a retenção do *inputs* são maioritariamente emoções negativas, como a ansiedade, a baixa autoestima ou a desmotivação. Por outro lado, emoções positivas perante a língua permitem uma maior facilidade da sua aquisição. Krashen (2003, p. 6) acrescenta que “a presença do filtro afetivo explica como dois estudantes podem receber o mesmo *input* (compreensível), mas um progride e o outro não. Um estudante está aberto ao *input* enquanto o outro não”¹⁰.

⁹ “the child has an innate theory of potential structural descriptions that is sufficiently rich and fully developed so that he is able to determine, from a real situation in which a signal occurs, which structural descriptions may be appropriate to this signal, and also that he is able to do this in part in advance of any assumption as to the linguistic structure of this signal.” (TdA)

¹⁰ “The presence of the affective filter explains how two students can receive the same (comprehensible) input, yet one makes progress while the other does not. One student is open to the input while the other is not.” (TdA)

1.3) O ensino

1.3.1) O papel do aluno e do professor

Neste contexto, entende-se por papel de aluno e professor “os padrões consistentes de pensamentos e comportamentos que adotamos em situações tais como as de sala de aula” (Grasha, 1996, p.17)¹¹. Desta forma, Grasha refere que um aluno típico deve ser caracterizado pela sua presença e participação ativa nas aulas, pela realização de trabalhos de casa, assim como pela preparação para as avaliações através do estudo regular da matéria lecionada. Por outro lado, o mesmo autor descreve um professor como um aglomerado de papéis, desde instrutor e avaliador até conselheiro e orientador. Como instrutor, é esperado do professor que organize as aulas definindo não só a matéria a lecionar, mas também o seu método de ensino. Além do mais, um professor deve-se encontrar disposto a apoiar os alunos nas suas dificuldades, demonstrando-se disponível para esclarecer possíveis dúvidas e, por fim, determinar o progresso dos mesmos por meio de avaliações.

1.3.2) As cinco dimensões de estilos de ensino de Grasha–Riechmann

Como resultado de uma extensa investigação e análise aos comportamentos e métodos de ensino dos professores no contexto de sala de aula, Grasha (1994) foi capaz de distinguir cinco estilos diferentes de ensino: Especialista, Autoridade Formal, Modelo Pessoal, Facilitador e Delegante.¹²

Grasha (1994) detalha um professor “Especialista” como um indivíduo com um bom domínio e vasto entendimento da matéria, uma característica essencial para a educação dos estudantes. Um indivíduo que se reja por este estilo manifesta frequentemente o seu conhecimento aprofundado e procura desafiar os alunos de modo a impulsionar as suas capacidades, o que pode, por vezes, ser um fator de intimidação para alunos iniciantes. Para além disso, este estilo de ensino enfatiza a hierarquia na relação professor-aluno através da notória diferença em nível de experiência. Desta forma, é importante que o professor seja capaz de utilizar este estilo de ensino adequadamente para, de forma proveitosa, transmitir a matéria e assegurar uma boa preparação académica dos alunos.

O segundo estilo de Grasha, a “Autoridade Formal”, procura ser um estilo mais padronizado, limitando-se a métodos de ensino comuns e aceitáveis pela maioria. É priorizado o estabelecimento de

¹¹ “consistent patterns of thoughts and behaviors we adopt in situations such as the classroom.” (TdA)

¹² “Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, Delegator” (TdA)

objetivos de aprendizagem e o fornecimento de *feedback*, tanto negativo como positivo. É esperado dos alunos que cumpram as regras e que sejam capazes de alcançar as expectativas que lhes foram estipuladas. Como supramencionado, é importante saber adaptar o estilo de ensino ao contexto em que se insere, uma vez que este, ainda que seja uma escolha segura, poderá cingir-se apenas a estratégias padronizadas e inflexíveis para lidar com as dificuldades dos alunos se usado inapropriadamente.

Ao contrário dos estilos referidos anteriormente, o “Modelo Pessoal” tem por base o uso da experiência para ensinar os alunos. Estes observam o exemplo proporcionado pelo professor que os guia e incentiva a, de seguida, reproduzir o que lhes foi ensinado. A desvantagem apresentada por Grasha do “Modelo Pessoal” fixa-se na eventualidade do professor considerar o seu método de ensino único e ideal, o que desmotiva os alunos que se sentem incapazes de alcançar as suas expectativas.

O estilo “Facilitador” aborda o ensino com métodos mais flexíveis, incitando os alunos a serem independentes e capazes de tomar decisões informadas. Os professores orientam os alunos com perguntas pertinentes e auxiliam-nos, por meio de reflexão, na descoberta de diferentes possibilidades ou trajetos que os permitam atingir os seus objetivos. Por se tratar de um estilo mais versátil, a aprendizagem torna-se também vagarosa, ao contrário de um estilo mais direto.

Por fim, o estilo “Delegante” assemelha-se ao estilo “Facilitador”, pois prioriza a independência do aluno. No entanto, o papel do professor anteriormente estabelecido como guia altera-se para o de pessoa de recurso, ou seja, o indivíduo a quem os alunos, por vontade própria, se dirigem em caso de necessidade. Como resultado, os alunos são encorajados a aprender e a realizar as suas tarefas de forma autónoma. Contudo, este estilo encontra-se dependente da perceção que o professor tem relativamente à preparação dos alunos para certas atividades. Caso seja feita uma má interpretação do nível dos alunos, este estilo poderá desencorajar os alunos e criar um sentimento de ansiedade quando lhes é dada autonomia.

Grasha (1994) explica que a divisão em estilos de ensino não implica a limitação e classificação dos professores a somente um. Pelo contrário, apesar de haver uma certa preferência num estilo, todos os professores utilizam os cinco estilos em medidas e contextos diferentes. Adicionalmente, a junção de dois ou mais estilos por parte dos professores também é habitual. O autor elucida esta ideia com um exemplo da união do estilo “Especialista” com o estilo “Autoridade Formal”, pois juntos destacam o professor como figura de comando detentora de autoridade, originando “um clima emocional neutro ou “frio”” (1994, p.143) na turma. Todavia, se for feita a substituição da “Autoridade Formal” com o estilo “Facilitador” e “Delegante” haverá uma diferença de métodos e comportamentos. Grasha explica, nesta conjectura, que esta combinação:

“Transmite a mensagem aos estudantes que “Estou aqui para te aconselhar nos projetos e questões que estás a explorar”. A natureza e a qualidade das interações são diferentes. Professores e estudantes trabalham juntos, partilham informação, e os limites entre professor e alunos não são tão formais. O clima emocional é “quente”. Para além disso, há mais oportunidades para os participantes expressarem abertamente como se sentem relativamente às tarefas e possivelmente entre si.”¹³ (1994, p.143)

Posteriormente à sua investigação, Grasha notou que certas particularidades constituíam um obstáculo para os professores aquando da utilização do seu estilo predileto de ensino. As características e o conteúdo da cadeira, o número e nível dos integrantes da turma, o gosto pessoal e o tempo disponibilizado para a explicação da matéria são alguns exemplos que os educadores têm em consideração aquando da escolha do estilo de ensino a empregar. Exemplificando, turmas com números reduzidos de alunos usufruem de um estilo mais flexível e relaxado, porém turmas com uma quantidade maior de alunos beneficiam de um estilo mais direto e rígido de ensino.

1.3.3) Ensino Tradicional de Línguas

Quando refletimos sobre a educação atual, o método de ensino tradicional é o mais frequentemente empregado e o mesmo ocorre na instrução de línguas.

Boumová (2008, p.10) refere que “a metodologia tradicional baseia-se largamente numa redução do processo integrado do uso de uma língua estrangeira em subdivisões de habilidades discretas e áreas de conhecimento. É principalmente um procedimento que foca em habilidades e áreas de conhecimento isoladas”¹⁴. Esta afirmação é comprovada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (QECR). Segundo este, para que haja um reconhecimento da competência linguística de um indivíduo, é necessário que este se destaque nas subcompetências que constituem uma língua, nomeadamente o “Compreender” e o “Falar”. O “Compreender” subdivide-se em “Compreensão Oral” e “Leitura”, enquanto o “Falar” se foca na “Interação Oral”, “Produção Oral” e “Escrita”.

No ensino tradicional, as aulas são configuradas para que haja uma assimilação das regras através da explicação feita pelo professor e os alunos aperfeiçoem o conhecimento aprendido por meio

¹³ “It sends a message to students that “I’m here to consult with you on the projects and issues you are exploring.” The nature and quality of the interactions are different. Teachers and students work together, share information, and the boundaries between teacher and student are not as formal. The emotional climate is “warmer.” Also, there are more opportunities for participants to openly express how they feel about each other” (TdA)

¹⁴ “traditional methodology is based largely on a reduction of the integrated process of using a foreign language into sub-sets of discrete skills and areas of knowledge. It is largely a functional procedure which focuses on skills and areas of knowledge in isolation.” (TdA)

de exercícios proporcionados pelo professor ou pelo livro. Neste sentido, no ensino tradicional “os professores atuam como a fonte de conhecimento enquanto os alunos atuam como recetores passivos”¹⁵ (Kuzu, 2007, p.36). As tarefas realizadas em sala de aula baseiam-se maioritariamente na memorização e tradução de vocabulário e de regras gramaticais, na prática da escrita, na leitura e compreensão de textos e em exercícios de audição e oralidade. Seguindo um plano estruturado da matéria a lecionar, o professor prepara os alunos de forma a que estes consigam evoluir na sua língua-alvo para que, eventualmente, atinjam um nível avançado e assim estejam aptos a usá-la com eficácia.

1.3.4) Comparação do Ensino Tradicional com o Ensino Não Tradicional

Atualmente, a metodologia tradicional de ensino tem sido preterida em favor de metodologias modernas, cuja implementação se tem vindo a intensificar nas escolas. Em seguida, serão discutidas as diferenças entre o ensino tradicional e uma abordagem não tradicional.

Como supramencionado, no ensino tradicional, o professor é visto como a principal fonte de conhecimento e, por conseguinte, tem a incumbência de ensinar e de se certificar que os alunos aprendem o que lhes é ensinado. Esta metodologia é, assim, maioritariamente centrada no professor que no decorrer das aulas, “mantém controlo do conteúdo, toma decisões sobre o trabalho necessário e orchestra o que os alunos fazem”¹⁶ (Scrivener, 2005, p.16). Scrivener acrescenta ainda que um professor convencional do ensino tradicional “age como se tivesse o direito (geralmente, mas nem sempre de forma benevolente) de dirigir, dar ordens, advertir, repreender, criticar, etc., muitas vezes sem consultar os alunos ou com uma consulta limitada”¹⁷ (2005, p.16). Recorrendo à teoria dos estilos de ensino de Grasha-Riechmann (1994), podemos afirmar que o ensino tradicional se caracteriza sobretudo por uma junção do estilo “Especialista” e “Autoridade formal” onde o professor é visto como uma figura de autoridade detentora de conhecimento.

Por outro lado, o ensino não tradicional procura centralizar os alunos, não pela atribuição do controlo total, mas por um maior envolvimento dos alunos em decisões que digam respeito à sua aprendizagem (Brown, 2008). Assim sendo, há uma maior liberdade na invenção de formas mais criativas de ensino-aprendizagem que foquem especificamente as dificuldades dos estudantes. O professor passa a ser um guia para os alunos e “ajuda a criar as condições nas quais eles possam ser

¹⁵ “teachers serve as the source of knowledge while learners serve as passive receivers” (TdA)

¹⁶ “keeps control of the subject matter, makes decisions about what work is needed and orchestrates what the students do.” (TdA)

¹⁷ “takes as if by right (usually, but not always, benignly), permission to direct, give orders, tell off, rebuke, criticize, etc., possibly with limited or no consultation.” (TdA)

capazes de aprender” (Scrivener, 2005, p.18). Mamadodilovna (2022) acrescenta que “o instrutor, que conduz a lição não tradicional, não se encontra mais no processo de instruir, mas torna-se um adulto, supervisor e seguidor do processo” ¹⁸ (p.70). Aplicando novamente a teoria de Grasha (1994), podemos relacionar o papel de um professor não tradicional com os estilos “Facilitador” ou “Delegante”.

1.3.5) Comparação do Ensino Tradicional com a Teoria de Krashen

Se compararmos o ensino tradicional à teoria de aquisição de uma segunda língua de Krashen, podemos constatar que existe uma maior valorização da aprendizagem, contrariamente à aquisição. Krashen (2003) apresenta algumas adversidades que alunos enfrentam quando estudam uma língua regendo-se por programas de estudos baseados unicamente na explicação das regras da gramática. Esta espécie de programa resulta numa discrepância de níveis entre os alunos, uma vez que, se um aluno não se encontrar preparado para adquirir uma estrutura ou não comparecer a uma aula, facilmente ficará prejudicado em comparação com os seus colegas. Esta discrepância poderá ainda evoluir consoante a quantidade de *input* compreensível à qual os alunos possam estar expostos fora do período de aulas. Quanto maior for esse *input*, mais simples será o seu progresso e vice-versa. Para além disso, para que haja um bom ensino da gramática, também o educador necessita ter um bom conhecimento gramatical, algo que se tem vindo a complicar devido à constante descoberta de novas regras gramaticais. Por fim, este método de ensino é cansativo e tedioso para os alunos levando a uma perda gradual da motivação para aprender a língua.

1.3.6) A importância das aulas para o ensino de uma LE

No ensino tradicional, os alunos são motivados a participar em aulas, pois possuem um único objetivo: alcançar um nível avançado ou fluência na sua língua-alvo. Contudo, Krashen (2003) opõe-se a este pensamento e declara que a principal finalidade do ensino de uma LE não é de todo atingir a sua fluência, mas sim auxiliar o aluno a criar uma base de conhecimento para que, de forma independente, possa continuar a progredir. Ao atingir um nível intermédio na língua-alvo, o aluno terá a capacidade de começar a adquirir naturalmente *input* compreensível das mais variadas fontes. É por esta razão que

¹⁸ “The instructor, who is conducting the non-traditional lesson, is no longer in the process of teaching, but becomes an adult, supervisor and follower of the process.” (TdA)

Krashen dissuade os estudantes de línguas a residir no país da língua-alvo enquanto iniciantes, uma vez que a quantidade desmedida de *input* incompreensível irá constituir um grande obstáculo à aquisição.

Resumidamente, este capítulo explorou o processo de aprendizagem e aquisição de uma dada língua-alvo pelos alunos, bem como os diferentes modos de transmissão de conhecimento utilizados por parte dos professores, com maior foco em abordagens teóricas. Foram, destarte, discutidos alguns modelos de ensino e a sua aplicabilidade no contexto educativo. Em contraste, o capítulo seguinte que analisa os mesmos temas através de uma perspectiva mais empírica, enfatizando determinadas práticas, e respetiva eficácia, na interação direta com os alunos.

Capítulo II - Materiais de Apoio

Capítulo II – Materiais de Apoio

2.1) O Ensino de CLE em LEO:ECJ

O ano letivo 2023/24 pode ser considerado como ano experimental em LEO:ECJ, visto que trouxe alterações significativas ao plano do curso, nomeadamente a possibilidade de escolha de diferentes vertentes, a chinesa ou a japonesa, no prosseguimento de estudos no âmbito do segundo e terceiro ano da licenciatura.

Em LEO:ECJ, o ensino de língua chinesa adota principalmente a metodologia tradicional. Consequentemente, a Unidade Curricular (UC) de Chinês Moderno A1.2 é fragmentada em três subdivisões: Leitura e Escrita, Oralidade e Gramática. A UC foi estruturada de forma que as subdivisões fossem distribuídas semanalmente por quatro aulas de uma hora e meia cada. Este relatório é realizado no âmbito do segmento de Gramática da UC e, neste sentido, desenvolver-se-á sobre a mesma.

No decorrer do semestre, foi possível observar a metodologia utilizada para ensinar os alunos do primeiro ano. Das quatro aulas semanais, duas eram disponibilizadas para a gramática, perfazendo um total de três horas dedicadas a esta componente. A instrução da língua era feita em português europeu por um docente português especializado na área, pelo que, segundo a teoria de Grasha (1994), se aplicou o estilo de ensino “Especialista”. As aulas iniciavam com uma introdução ao vocabulário da lição e seguiam com a explicação das respetivas estruturas gramaticais. No decurso da sessão, eram realizados exercícios de forma a praticar a matéria aprendida e os alunos tinham a oportunidade de expor as suas dúvidas através da participação. As aulas eram acompanhadas pelo livro “Developing Chinese Elementary Comprehensive Course” (Rong, 2011), um livro inteiramente escrito em inglês e chinês, destinado a alunos de nível elementar, contendo maioritariamente textos escritos tanto em caracteres chineses como em *pinyin* e com listas de vocabulário e breves explicações dos pontos gramaticais apresentados nos textos. No entanto, o livro assumia uma posição secundária comparativamente aos powerpoints realizados pelo professor e exibidos na aula, servindo apenas de guia para as lições a lecionar e de recurso adicional para exercícios.

Os professores detêm um papel importante na organização da UC, dado que decidem entre si a quantidade de lições a instruir durante o semestre, elaboram critérios de avaliação, preparam as aulas e os materiais a utilizar e distribuem tarefas de casa quando assim acharem necessário. Os alunos de LEO:ECJ, por outro lado, têm a responsabilidade de contribuir de forma proativa nas aulas através da participação e realização das tarefas requeridas pelo professor e tem igualmente o compromisso de

estudar e rever os conteúdos aprendidos, de forma a alcançar um resultado satisfatório nas provas. Novamente, é possível observar a implementação do estilo de ensino “Autoridade Formal”.

2.2) Definição de Materiais de Apoio

Materiais de apoio, como o próprio nome indica, são ferramentas que têm em vista auxiliar não só os alunos no seu processo de aprendizagem, mas também assistir os professores na sua instrução.

Os materiais de apoio podem assumir diversos formatos, porém, no ensino tradicional, as aulas são tipicamente acompanhadas por um manual estruturado em várias lições pelo qual o professor se rege para lecionar a matéria. Ainda assim, este método de ensino não é impeditivo de uma certa flexibilidade por parte do professor na sua instrução, uma vez que o manual serve como um guia geral dos temas a abordar, não sendo estritamente necessário, até ordem contrária, segui-lo à risca.

Relativamente aos alunos, estes utilizam o manual por diversas razões. O seu principal e mais comum propósito é o de ajudar no acompanhamento da aula. Além disso, pode funcionar como material de recurso à prática e revisão do conhecimento obtido nas aulas, visto que os manuais genericamente adotados pelas escolas contêm explicações dos conceitos a serem abordados pelo professor, assim como exercícios sobre os mesmos.

Segundo Tomlinson (2008), os atuais materiais utilizados para o ensino de línguas são, em parte, a razão pela qual os aprendentes falham na obtenção de habilidades que lhes permitam fazer uso da língua eficazmente. O autor justifica a sua posição referindo que os materiais são elaborados do ponto de vista do ensino e não da aprendizagem. Tomlinson, assim sendo, explica que há um foco no “ensino de itens linguísticos em vez da provisão de oportunidades para aquisição e desenvolvimento”¹⁹ (2008, p.3). Na sua visão, para que um material sirva como um recurso eficiente da aprendizagem, é importante que, no seu conteúdo, não só a língua seja transmitida de forma autêntica, “através de textos orais e escritos com o potencial de envolver os aprendentes de forma cognitiva e afetiva”²⁰ (2008, p.4), mas também inclua “atividades que ajudem os próprios aprendentes a notar características [da língua] salientes nos textos”²¹ (p. 5), de maneira a facilitar a aquisição de futuros *inputs*. Desta forma, os materiais de apoio têm por objetivo oferecer aos estudantes as ferramentas básicas para progredir no seu nível de língua.

¹⁹ “teaching of linguistic items rather than on the provision of opportunities for acquisition and development” (TdA)

²⁰ “through spoken and written texts with the potential to engage learners cognitively and affectively” (TdA)

²¹ “activities which help learners to notice for themselves salient features of the texts” (TdA)

Tendo em conta tudo o que já foi referido, é possível criar e fazer uso de materiais de apoio atípicos de um ensino tradicional que tenham mais em vista a aprendizagem e possam complementar o estudo dos alunos. Na atual era digital, o uso de aplicações e plataformas digitais ou outro tipo de ferramentas possibilita novas formas de aprendizagem e estudo em qualquer local e circunstância. Exemplificando, a utilização de dicionários e/ou tradutores digitais e aplicações de *flashcards* são instrumentos que oportunizam a aprendizagem e revisão de novas palavras em qualquer lugar. O uso de programas de entretenimento ou aplicações para conversação com nativos na língua-alvo são um método de aquisição e aprendizagem de língua cativante e divertido para os alunos que as utilizam e aprofundam os seus conhecimentos com diálogos mais autênticos sobre situações do dia-a-dia, oportunizando também a possibilidade de aprender mais sobre a cultura e costumes do país. Wang (2024) refere o seguinte:

“Os professores podem utilizar eficazmente ilustrações, demonstrações ou materiais audiovisuais para fornecer aos alunos mais *input* compreensível. Podem também tirar proveito de ter alunos de diferentes países, devolvendo a sala de aula aos alunos, permitindo que eles apresentem os costumes e hábitos dos seus países em diversos tópicos de conversação, aumentando assim a quantidade de input compreensível.”

²² (p. 94)

Todos os dias são encontradas novas formas que auxiliam a aprendizagem e aquisição de uma língua e nenhum indivíduo aprende da mesma forma. Por estes motivos, é importante que não haja uma fixação por um método de instrução e que sejam abertos horizontes no campo do ensino.

2.3) Realização de materiais de apoio

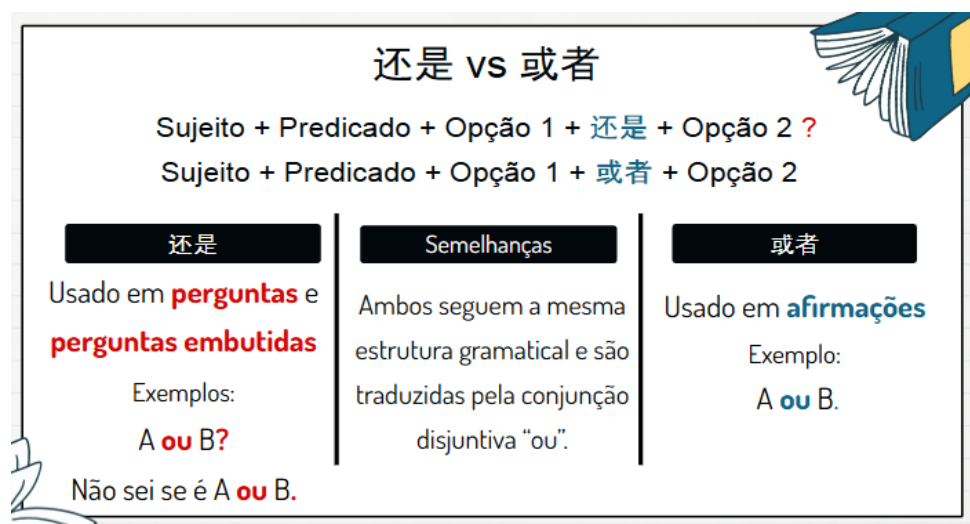
2.3.1) Aulas de apoio ao estudo

Sensivelmente a meio do semestre, foi iniciada a realização de aulas de apoio ao estudo. O principal objetivo destes apoios era a revisão da matéria lecionada nas aulas anteriores através da realização de exercícios de trabalhos de casa orais e escritos, assim como a melhoria das notas dos alunos.

²² “教师可以充分运用图示、演示或影视资料为学生提供更多的可理解输入，也可以利用学生来自不同国家这样的优势，将课堂还给学生，让学生针对不同的口语话题介绍自己国家的风俗习惯等，从而达到增加可理解输入的目的。” (TdA)

Os apoios eram maioritariamente realizados em blocos de trinta minutos cada e antecediam as aulas habituais. Os alunos eram convidados e encorajados a assistir, mas a sua participação era feita de forma voluntária.

Uma aula de apoio típica era iniciada com uma breve e simples revisão das estruturas gramaticais que haviam já sido ensinadas e que eram pertinentes para os exercícios a realizar. Desta forma, nos primeiros dez minutos, os alunos podiam relembrar as estruturas, tirar dúvidas existentes sobre as mesmas ou até aprendê-las pela primeira vez em caso de não comparência nas aulas anteriores.



还是 vs 或者

Sujeito + Predicado + Opção 1 + **还是** + Opção 2 ?
 Sujeito + Predicado + Opção 1 + **或者** + Opção 2

还是	Semelhanças	或者
Usado em perguntas e perguntas embutidas Exemplos: A ou B? Não sei se é A ou B.	Ambos seguem a mesma estrutura gramatical e são traduzidas pela conjunção disjuntiva "ou".	Usado em afirmações Exemplo: A ou B.

Fig. I: Exemplo de revisão de uma estrutura gramatical

Em seguida, eram apresentados os exercícios delegados pelo professor como trabalho de casa. Os alunos dispunham de aproximadamente cinco minutos por exercício para os resolver, caso já não os tivessem feito fora do contexto de sala de aula, expor as suas dificuldades aquando da realização e prepararem-se para responder. Por fim, alguns alunos selecionados ou aqueles que se voluntariaram para participar por vontade própria apresentavam, no quadro, as suas respostas para correção em conjunto com o resto dos integrantes do apoio.

Exercício 6

 Traduza as seguintes frases.

a) Ele é professor ou aluno? → ? = 还是
他是老师还是学生？

b) Tu gostas de ver filmes americanos ou filmes franceses? → ? = 还是
你喜欢看美国电影还是法国电影？

c) Hoje quero comer pão ou baozi. → afirmação = 或者 / 或
我今天想吃面包或者包子。



Fig. II: Exemplo de exercício resolvido em contexto de Apoio

Como ilustrado acima, a matéria recapitulada e os exercícios realizados nas aulas de apoio eram exibidos em formato Powerpoint de forma a cativar a atenção dos alunos, assim como facilitar a administração do tempo disponibilizado. No final de cada apoio, os powerpoints eram disponibilizados a todos os alunos da turma para complementar o seu estudo.

Em conformidade com as cinco dimensões de estilo de ensino de Grasha (1994), durante as aulas de apoio foi adotado um estilo de ensino “Facilitador”, contrastando com a combinação de estilos “Especialista” e “Autoridade Formal”, aplicados na cadeira de Chinês Moderno A1.2. Por se tratarem de estilos bastante diretos, esta fusão cria um ritmo de aprendizagem mais apressado quando comparado com o estilo “Facilitador”, que é exercido numa tentativa de o desacelerar para motivar os estudantes com maior dificuldade no acompanhamento da matéria.

2.3.1.1) Observações

Entre abril e maio de 2024, foram realizadas um total de seis aulas de apoio de trinta minutos, assim como uma aula final de revisão de uma hora e meia. Durante este intervalo de tempo foram feitas algumas observações sobre a turma relativamente aos apoios:

Participação - Apesar de ter havido algumas falhas de comunicação entre a turma na partilha de informação sobre a realização do apoio n.º 2 e 3, o que justifica a queda na participação apresentada no gráfico I, foi possível observar que a turma se mostrou bastante cooperativa nesta atividade.

Dos 37 alunos da turma, em média 21,1 alunos, equivalente a 57,1% da turma, marcaram presença em cada apoio. Se se excluirmos os apoios n.º 2 e n.º 3, pelas razões apontadas anteriormente, houve, em média, 24,8 alunos participantes por apoio, perfazendo 67% da turma.

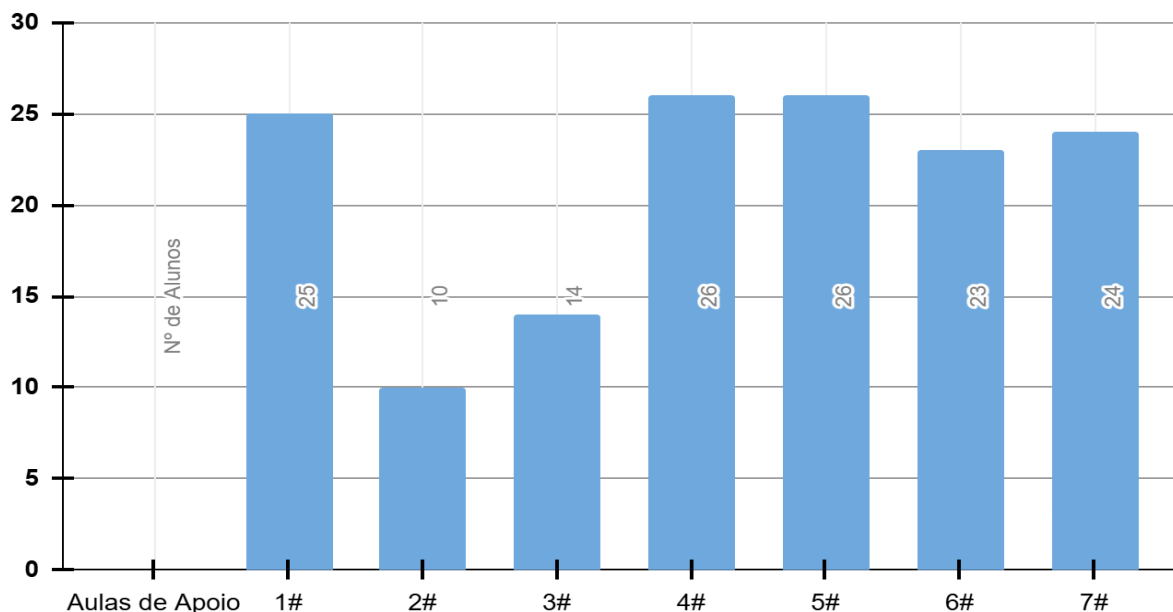


Gráfico I - Participação dos alunos nas aulas de apoio

Características da turma - Inicialmente, a maioria da turma revelou-se bastante introvertida e os alunos mostravam-se relutantes para responder a perguntas colocadas durante os apoios. Isto ocorria principalmente devido à grande incerteza dos integrantes nas suas respostas, impedindo-os de participar e expor efetivamente possíveis dúvidas. Existia, contudo, uma pequena percentagem de alunos que não hesitava envolver-se nas aulas de apoio e este esforço para tirar o melhor proveito das mesmas era refletido nas suas avaliações bastante positivas.

Este comportamento pode ser explicado pela teoria do Filtro Afetivo de Krashen (2003). Os alunos com maiores dificuldades possuíam baixa autoestima e grande incerteza perante a língua, muitas vezes procurando confirmação dos colegas antes de proferir a sua resposta ou retribuindo a pergunta com a expressão “não sei” repetidamente. Estas emoções negativas impediam a melhoria do nível de língua dos alunos que procuravam uma saída rápida para uma situação de maior *stress*. Por outro lado, os alunos com maior autoconfiança não eram oprimidos pelo medo de errar, a despeito das suas incertezas, pois, nestes cenários, frequentemente manifestavam as suas dúvidas procurando aprofundar os seus conhecimentos. Ao longo do semestre, foi possível notar um maior à vontade por parte dos alunos e, apesar de ainda presente, a sensação de ansiedade e a hesitação foi diminuindo.

Motivação - No decorrer das aulas de apoio, foi possível observar um aumento no empenho dos participantes na aprendizagem da matéria e na realização de exercícios. Contudo, esta motivação apenas se verificava em contexto de sala de aula, uma vez que a grande maioria dos alunos confessava que o estudo e as revisões feitas limitavam-se predominantemente às aulas de apoio.

Estilo de ensino utilizado - O uso do estilo de ensino “Facilitador” mostrou-se uma abordagem positiva para a turma. Este estilo mais vagaroso de ensino, caracterizado pela atribuição de uma certa independência aos alunos na sua aprendizagem, permitiu à autora a inquisição frequente de tópicos relativos ao conteúdo lecionado e, por vezes, a criação de breves atividades ou desafios que concediam aos alunos a possibilidade de praticar a língua de forma mais envolvente e dinâmica. Foi possível observar, nestes cenários, momentos de reflexão entre os elementos da turma que, em conjunto, e com alguma orientação da autora, procuravam soluções para os problemas expostos e esclareciam dúvidas entre si. Para além do que foi anteriormente referido, os estudantes também tentavam explorar outros pontos de vista para os exercícios realizados, saciando a sua curiosidade e expandindo o seu conhecimento em certos temas.

2.3.2) Materiais complementares

De forma a suplementar o estudo e a aprendizagem, foram criados materiais de apoio para os alunos. Os materiais foram elaborados de acordo com as necessidades dos alunos e podem ser divididos em três categorias diferentes:

Listas de Vocabulário - Listas com palavras extras, divididas por temáticas, relativas à matéria aprendida nas aulas de forma a auxiliar os alunos que pretendiam expandir o seu léxico. Nas listas, eram apresentadas as palavras acompanhadas pelos seus respetivos caracteres chineses e *pinyin*.

	汉字	拼音	意思
	黄(色)	huáng (sè)	Amarelo
	蓝(色)	lán (sè)	Azul
	白(色)	bái (sè)	Branco
	棕(色) 咖啡(色)	zōng (sè) kāfēi (sè)	Castanho
	灰(色)	huī (sè)	Cinzentos
	橙(色)	chéng (sè)	Laranja
	黑(色)	hēi (sè)	Preto
	粉红(色)	fěnhóng (sè)	Rosa

Fig. III: Excerto de um material de apoio da categoria “Listas de Vocabulário”

Notas das Lições - Consistem em documentos, divididos por lições, com explicações simplificadas e aprofundadas dos conteúdos discutidos e aprendidos em aula, assim como frases exemplificativas dos mesmos. Possui, igualmente, apontamentos sobre dúvidas apresentadas pelos alunos, tal e qual curiosidades culturais. Tem como propósito guiar os alunos e oferecer alternativas às explicações dadas em aula e às apresentadas no manual para uma melhor compreensão da matéria. Os alunos que demonstram complicações no acompanhamento das lições ou aqueles que por vezes falham em marcar presença nas aulas podem utilizar as notas para se orientarem e evitarem que o seu nível defira consideravelmente dos restantes alunos. Por fim, dado ser um conjunto de documentos que alude ao conteúdo aprendido nas lições, pode ser facilmente usado pela turma como um resumo e assisti-los numa revisão precedente às suas avaliações. As notas das lições foram criadas devido ao número de horas disponibilizado para as aulas de ensino de gramática - cerca de três horas semanais - e pela ausência contínua ou saída antecipada de alguns alunos das aulas. Estas circunstâncias revelaram-se obstáculos para os alunos que procuraram manter-se em sintonia com a matéria. A conceção das notas permite aos estudantes superar estes desafios.

Notas da Lição

1) Sujeito + 每 + Classificador + Substantivo + (都) + Predicado

Esta estrutura tem como função transmitir a ideia de “todos”, “cada” ou “**todos e cada um**”. Apesar de ambas as palavras 都 e 每 significarem “todos”, quando usadas separadamente numa frase, o seu significado poderá não ser tão abrangente quanto “每...都” e consequentemente não comunicará o pensamento de “todos e cada um”, ou seja, sem haver qualquer exceção.

例句:

每个人都喜欢喝水。 **Todas** as pessoas gostam de beber água.
 我每个星期都去医院。 Eu **todas** as semanas vou ao hospital.

生词: 喜欢(Xǐhuān) - Gostar; 医院(Yīyuàn) - Hospital

Fig. IV: Breve explicação de um ponto gramatical pertencente às “Notas de lições”

Aspetos Gramaticais - Materiais que abordam assuntos mais específicos da língua chinesa e que demonstram ser de difícil memorização para os alunos, sendo necessária uma constante revisão. O seu desenvolvimento teve origem em certos aspetos da gramática chinesa abordados em aula, mas nem sempre presentes no powerpoint ou no manual utilizado ou com apenas breves referências aos mesmos.

	Ano (年)	Mês (月)	Semana (星期)	Dia (天)
Passado	四年以前 (Sì nián yǐqián) Quatro anos atrás	四个月以前 (Sì gè yuè yǐqián) Quatro meses atrás	四个星期以前 (Sì gè xīngqī yǐqián) Quatro semanas atrás	大大前天 (Dà dà qiántiān) Quatro dias atrás
	大前年 (Dà qiánnián) Três anos atrás	三个月以前 (Sān gè yuè yǐqián) Três meses atrás	三个星期以前 (Sān gè xīngqī yǐqián) Três semanas atrás	大前天 (Dàqiántiān) Três dias atrás
	前年 (Qiánnián) Dois anos atrás	上上个月 (Shàng shàng gè yuè) Dois meses atrás	上上个星期 (Shàng shàng gè xīngqī) Duas semanas atrás	前天 (Qiántiān) Antes de ontem
	去年 (Qùnián) Ano passado	上个月 (Shàng gè yuè) Mês passado	上个星期 (Shàng gè xīngqī) Semana passada	昨天 (Zuótiān) Ontem

Fig. V: Excerto de um material de apoio da categoria “Aspetos Gramaticais”

2.3.2.1) Observações

De forma geral, a criação de materiais complementares para os estudantes foi originária de pequenas críticas levantadas por alguns alunos da turma sobre o atual método de ensino da língua chinesa, assim como pela vontade da autora em elaborar materiais adaptados aos alunos da UC. Estas críticas eram especialmente direcionadas à escolha de vocabulário ensinado. Uma vez que o conteúdo das aulas é estruturado para que os alunos priorizem a aprendizagem do vocabulário utilizado mais recorrentemente em conversas quotidianas, é bastante comum o sentimento de indignação dos alunos no que toca à falha de instrução de léxico que os próprios consideram fundamental. Visto que o vocabulário da língua chinesa não é ensinado por temáticas, se se tomar o tema “animais” como exemplo e se se considerar o nível de língua no qual os alunos estão atualmente situados, eles poderão saber utilizar a palavra “gato” e “cão”, mas não a palavra chinesa para “pássaro” por, comparativamente falando, não ser uma palavra tão frequente no dia a dia, apesar de igualmente importante. Desta forma, foi possível constatar que os alunos assimilavam apenas cerca de duas ou três palavras por temática. Esta situação verificou-se algumas vezes em sala de aula quando os estudantes procuravam elaborar frases mais complexas, mas não conseguiam descrever objetos sem, por exemplo, repetir as mesmas três cores, criando uma sensação de frustração e impotência na transmissão de mensagens.

Relativamente à compatibilidade do material já utilizado pela turma, nomeadamente o manual “Developing Chinese”, do ponto de vista da autora, não é o mais indicado para a subárea referente à gramática. O conteúdo do livro encontra-se escrito em chinês e inglês, o que poderá dificultar a introdução dos alunos à nova língua e a todos os novos conceitos conectados à mesma. As explicações de estruturas gramaticais utilizam terminologia inglesa, são curtas e pouco elaboradas e, por vezes, descartam a explicação de possíveis exceções à regra.

“呢（2）”用在特殊疑问句、选择疑问句、正反疑问句等问句的句尾，加强疑问语气。例如：

“呢（2）” is used at the end of special questions, alternative questions or affirmative-negative questions to express an emphatic tone. For example,

- ① 这是谁的书呢？
- ② 我去还是不去呢？
- ③ 我买，你买不买呢？

Fig. VI: Excerto do manual utilizado com a explicação da partícula 呢

Tomando a Figura VI como exemplo, um aluno português que domine a língua inglesa ao ponto de ser capaz de ter conversas quotidianas com um nativo nem sempre estará familiarizado com certos termos como “special questions” ou “alternative questions”, criando conflito no entendimento da matéria. Além disso, as frases de exemplo não possuem qualquer tradução que permita assegurar ao aluno que, de facto, compreendeu o significado da frase. Ademais, nem todos os pontos gramaticais esclarecem as formas de aplicar as palavras aprendidas na frase.

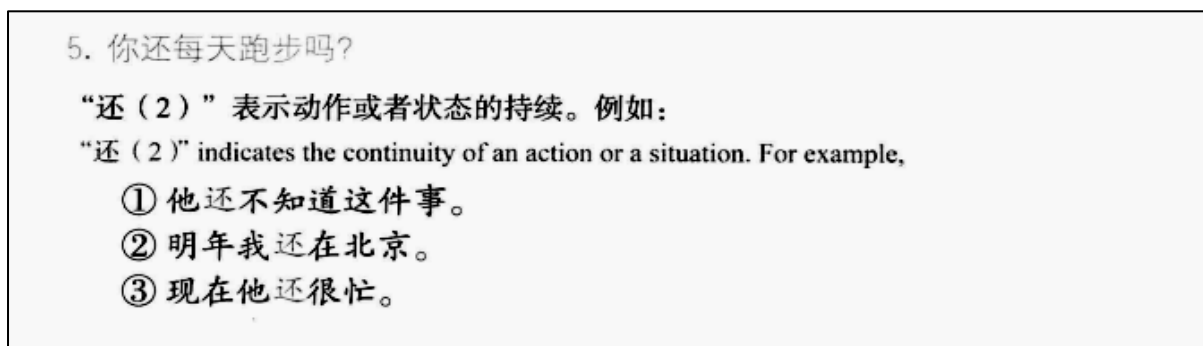


Fig. VII: Excerto do manual utilizado com a explicação do advérbio 还

Adicionalmente, o livro contém vários exercícios para os alunos praticarem os assuntos desenvolvidos em aula, mas não oferece a resolução dos mesmos. Visto que apenas são disponibilizadas três horas de aulas semanais, grande parte dos exercícios são resolvidos em casa pelos alunos e a criação de soluções fica a cargo do professor.

Assim, tendo em conta os parâmetros referenciados, na perspetiva da autora, o manual não se encontra adaptado para os estudantes da UC na subdivisão da gramática e falha em auxiliar tanto os alunos como o professor no processo de ensino-aprendizagem da língua chinesa. Contudo, não deixa de ser um bom instrumento para o ensino de outros segmentos da UC, como, por exemplo, a de Compreensão de Leitura ou Oralidade, uma vez que se encontra enriquecido de textos diálogos e exercícios que favorecem a discussão na língua-alvo.

Para finalizar, os materiais complementares foram realizados com o intuito de contrariar estas dificuldades e obstáculos sentidos tanto pelos alunos, como possivelmente pelo professor.

2.3.3) Padlet

A plataforma *Padlet*, um software desenvolvido para todas as idades, permite aos seus utilizadores criar e organizar *posts* com imagens, inquéritos, fotos, gifs, links e ficheiros de áudio e escrita.

Para além disso, utiliza outras plataformas, nomeadamente o Youtube e Spotify, para a partilha de vídeos e música. Todas estas ferramentas possibilitam a elaboração dos mais diversos projetos como portfólios online onde os usuários expõem as suas experiências e trabalhos, um álbum de fotografias para recordar momentos passados ou até uma agenda para planear futuros eventos. Com a turma do primeiro ano de LEO:ECJ, esta plataforma foi escolhida para criar um mural partilhado, permitindo aos alunos aceder aos materiais complementares ou aos materiais exibidos nas aulas de apoio.

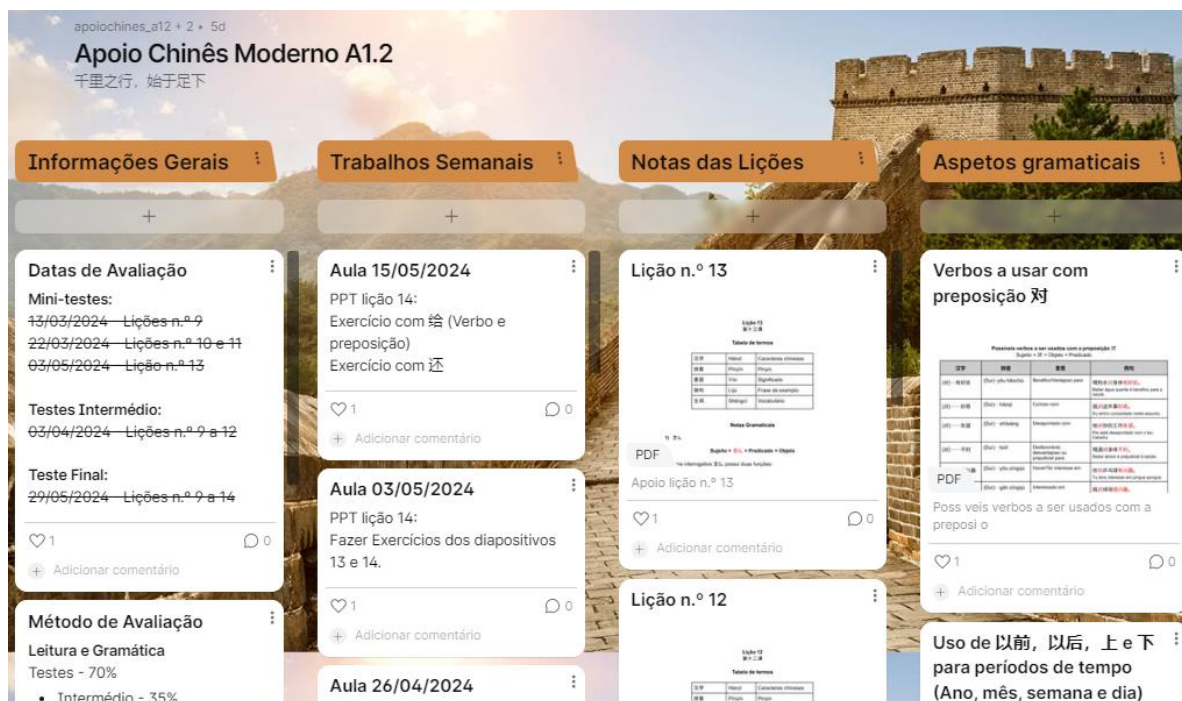


Fig. VIII: A utilização do software “Padlet” na criação de um mural partilhado

O mural foi dividido em nove partes distintas, cada uma com a sua função:

Informações gerais - Como o próprio nome indica, esta secção contém informações gerais relativas à cadeira, tais como os métodos de avaliação adotados e a calendarização de avaliações. Assim sendo, os alunos podiam facilmente identificar a data da avaliação mais próxima e o seu respetivo peso na avaliação final, assim como possíveis alterações feitas nas mesmas.

Trabalhos semanais - Segmento proposto por alunos que ocasionalmente não podiam participar nas aulas e, consequentemente, não eram informados dos trabalhos de casa a realizar.

Notas de Lições - Divisão utilizada para os materiais complementares da categoria “Notas de Lições”.

Aspectos Gramaticais - Divisão utilizada para os materiais complementares da categoria “Aspectos Gramaticais”.

Listas de Vocabulário - Divisão utilizada para os materiais complementares da categoria “Listas de Vocabulário”.

Aulas de Apoio - Inclui todos os powerpoints com as explicações dos pontos gramaticais e a correção dos exercícios realizados nas aulas de apoio.

Dúvidas - Secção que permite aos alunos colocarem as dúvidas que surgem dentro e/ou fora da sala de aula.

Sugestões/Pedidos - Espaço criado para os alunos deixarem as suas propostas. Os alunos podiam partilhar sugestões para melhorar as aulas de apoio ou os materiais complementares, assim como fazer pedidos relativos à criação de mais materiais sobre o conteúdo lecionado.

Extra - Materiais realizados originários dos pedidos feitos pelos alunos.

2.3.3.1) Observações

A elaboração do mural provém de uma tentativa de aplicação do método de ensino “Delegante”. A criação e disponibilização de recursos fornece aos alunos a independência para desenvolver as suas próprias técnicas de estudo e a secção “Dúvidas” permite-lhes procurar auxílio se assim o julgarem necessário. Para além disso, de forma a evitar sentimentos de constrangimento ou insegurança que pudessem atrasar o progresso dos alunos, o mural foi concebido de modo a que as publicações feitas pelos alunos fossem feitas de forma anónima. Contudo, a atribuição desta independência aos alunos, acompanhada com a falta de motivação existente fora do contexto de sala de aula, revelou uma certa desvalorização do estudo pela maioria da turma.

Capítulo III - Inquérito e Análise de Dados

Capítulo III – Inquérito e Análise de Dados

3.1) Elaboração do Inquérito

Com a aproximação do término do semestre, foi elaborado e apresentado, em maio de 2024, um curto inquérito (Anexo XV) intitulado “Formas de Apoio na aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira” aos alunos da UC de Chinês Moderno A1.2 do primeiro ano de LEO:ECJ. O inquérito era constituído por 15 perguntas e encontrava-se dividido em três partes distintas. A primeira parte procurou definir as principais particularidades da turma de modo a realizar um perfil da mesma. A segunda parte investigou o resultado dos métodos de ensino já utilizados. Por fim, a terceira e última parte do inquérito inquiriu os alunos sobre a utilização das formas de apoio disponibilizadas, assim como os seus pensamentos no que diz respeito às mesmas. Desta forma, o inquérito tinha como principais objetivos:

- Permitir a realização de uma breve caracterização da turma e uma melhor compreensão dos seus hábitos de estudo;
- Perceber as futuras intenções dos alunos e o que os motivava a estudar e aprender a língua chinesa;
- Conceder aos alunos um espaço onde pudessem manifestar as suas opiniões, preocupações e dificuldades relativamente à UC, de forma a determinar se o atual método de ensino utilizado é o mais adequado e, consequentemente, oportunizar a evolução do mesmo;
- Constatar se os modelos de apoio utilizados tiveram um impacto positivo ou negativo nos alunos;

3.2) Análise de dados do Inquérito

De 37 alunos da turma, foram recolhidas um total de 29 respostas. A ausência da totalidade das respostas deve-se à desistência de dois alunos do curso e à não comparência dos restantes.

3.2.1) Perfil da turma

Como anteriormente explanado, a primeira parte do inquérito, constituído por cinco perguntas, tem como principal objetivo conhecer a turma através dos seus hábitos de estudo e as suas futuras intenções. Em seguida, apresentam-se as questões colocadas à turma:

- **Pergunta 1:** Qual é a sua idade?
- **Pergunta 2:** Gosta da língua chinesa?
- **Pergunta 3:** Em média, quantas horas semanais dedica ao estudo da língua chinesa?
- **Pergunta 4:** Que língua pretende continuar a estudar nos próximos anos?
- **Pergunta 5:** Sentiu-se motivado em aprender a língua chinesa no primeiro semestre?

Das vinte e nove respostas obtidas, foram adquiridos os seguintes resultados:

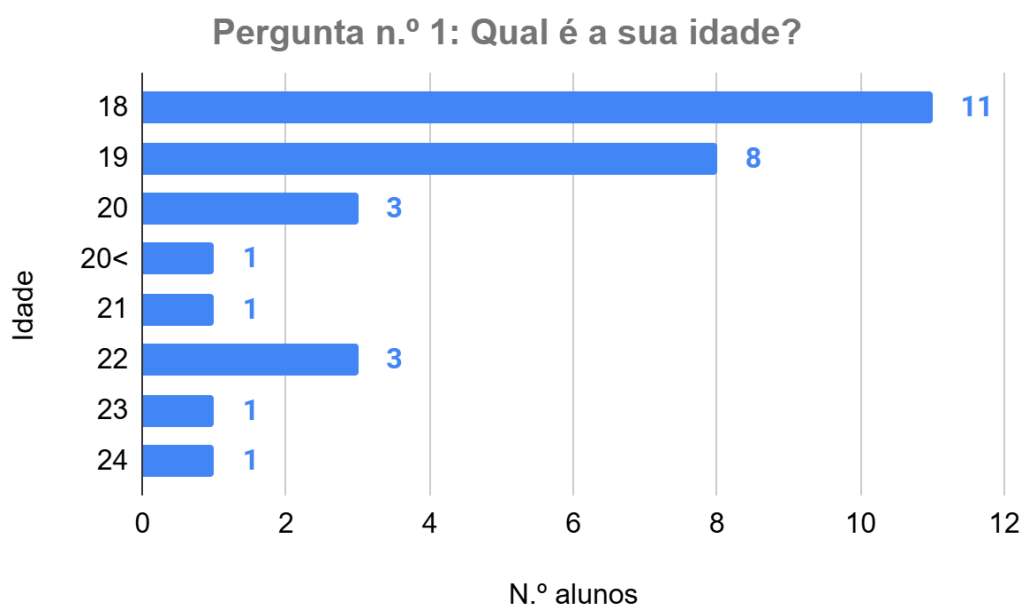


Gráfico II: Gráfico representativo das idades dos alunos do primeiro ano de LEO:ECJ

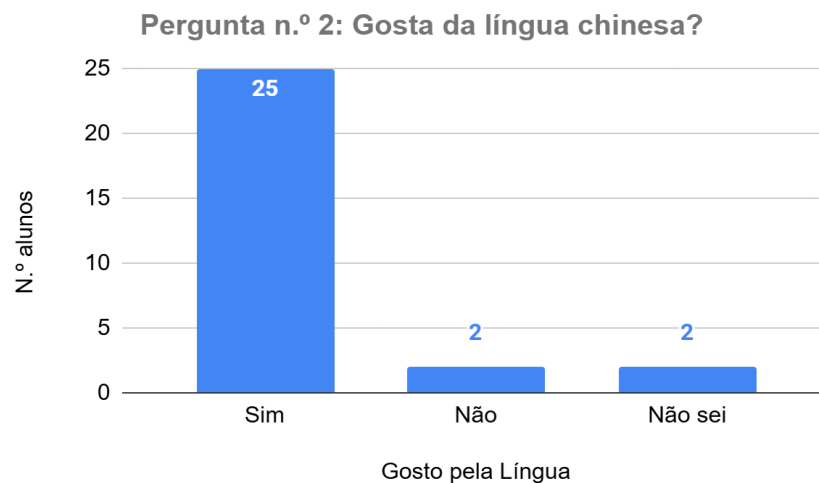


Gráfico III: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 2



Gráfico IV: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 3

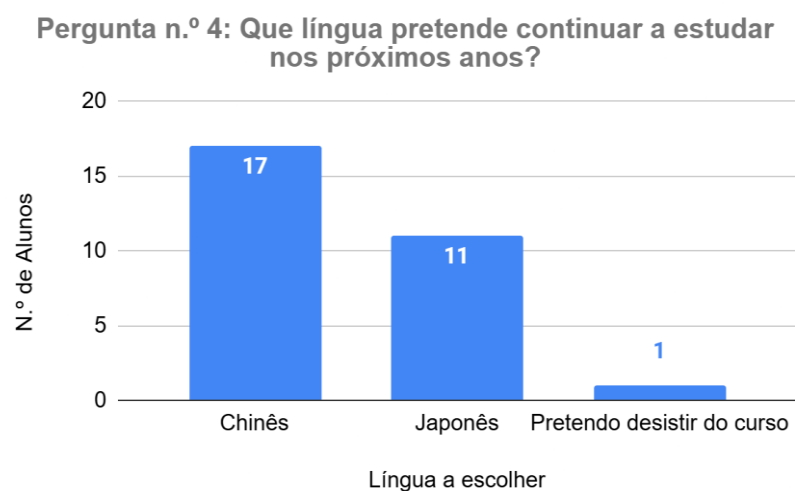


Gráfico V: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 4

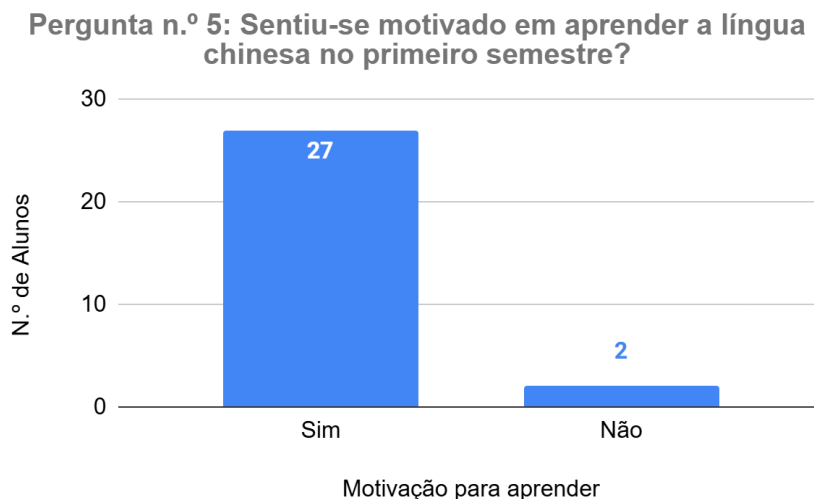


Gráfico VI: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 5

Resumindo, das informações conseguidas, foi possível concluir que a turma do primeiro ano de LEO:ECJ é formada por jovens adultos entre os 18 e os 24 anos, havendo uma proeminência dos alunos de 18 e 19 anos. O seu gosto pela língua chinesa é notório devido à resposta bastante positiva dos inquiridos à pergunta n.º 2, com cerca de 86,2% da turma a responder “sim” contrastando com os 13,7% a escolher a resposta “não” e “não sei”. No entanto, a pergunta n.º 4 revela que esta apreciação pela língua chinesa não é um fator decisivo na eleição da língua a aprender aquando do prosseguimento dos estudos, uma vez que 37,9% da turma prioriza a língua japonesa ao contrário dos 58,6% de alunos que escolhem a língua chinesa como favorita. Ainda assim, os participantes do inquérito demonstraram que, independentemente da língua a seguir, a motivação para aprender chinês (pergunta n.º 5) sentida no início da licenciatura é evidente, com 93,1% da turma motivada.

Para além disso, a maioria afirma ter o hábito do estudo, sendo a moda um estudo entre as três e as cinco horas semanais. Contudo, as horas dedicadas ao estudo aparentam ser insuficientes de acordo com o “Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos Curriculares (ECTS) aos Cursos” da Universidade do Minho. A instituição refere que, por cada crédito atribuído a uma cadeira é esperado dos estudantes cerca de 28 horas de trabalho em sala de aula e trabalho realizado de forma independente. Neste caso em específico, à cadeira “Chinês Moderno A1.2” são atribuídos 7,5 créditos correspondendo a 210 horas de trabalho. Desvalorizando as 60 horas atribuídas para trabalho desempenhado em sala de aula, é ainda esperado dos alunos 150 horas de trabalho independente equivalente a 7 horas e meia de estudo semanal. Tendo em consideração o anteriormente referido, é possível constatar que os alunos que responderam à pergunta n.º 3 com respostas diferentes das opções

“Entre seis e dez horas” e “Mais de dez horas”, ou seja, cerca de 76% dos inquiridos, não possuem hábitos de estudo que satisfaçam as exigências da cadeira.

3.2.2) Método de Ensino

A segunda parte do inquérito é iniciada com duas perguntas dirigidas aos métodos de ensino utilizados na cadeira e o impacto que estes tiveram na motivação dos alunos para aprender a língua chinesa:

- **Pergunta 6:** Comparado ao primeiro semestre, sentiu-se mais motivado/a em aprender chinês neste semestre? Porquê?
- **Pergunta 7:** Sente que, na sua generalidade, a forma como a língua chinesa é lecionada no curso é boa? Desenvolva sobre os aspetos positivos e negativos e/ou formas de melhorar. (Possíveis pontos a referir: Métodos de ensino dos professores, manuais utilizados, tempo de aulas semanais, etc...)

Pergunta n.º 6: Comparado ao primeiro semestre, sentiu-se mais motivado/a em aprender chinês neste semestre? Porquê?

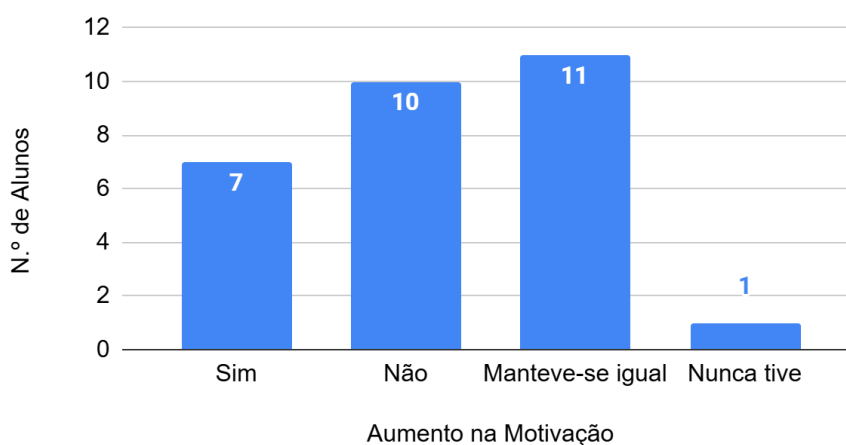


Gráfico VII: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 6

O gráfico VII, quando comparado com o gráfico VI, evidencia mudanças ocorridas na turma relativamente à motivação sentida no segundo semestre. Aproximadamente 24,1% da turma afirma, de facto, ter sentido um aumento gradual na sua motivação para aprender a língua chinesa, justificando esta verdade com o gosto que possuem pela língua, assim como a vontade de melhorar e aprofundar

os seus conhecimentos. Por volta de 37,9% da turma declara um nível de motivação igual ao apresentado no primeiro semestre, isto deve-se a razões já apresentadas, como o gosto e o interesse pela língua, mesmo não sendo esta a língua de eleição. Por outro lado, 34,5% da turma manifesta uma diminuição da motivação, fortemente ligada à elevação do nível de dificuldade da matéria, complicando o seu acompanhamento e contribuindo para uma maior sensação de *stress* e cansaço. Além disso, alguns alunos reconhecem não atribuir a devida atenção à cadeira devido a exigências postas por outras cadeiras ou pela pouca apreciação que têm pela língua chinesa. Finalmente, um aluno (3,4%) refere nunca ter tido qualquer motivação, não apresentando uma justificação clara para a sua resposta.

Quando, na pergunta n.º 7, foi pedido aos inquiridos para expor os seus pensamentos sobre a forma como a língua chinesa é lecionada no curso de LEO:ECJ, a generalidade mostrou-se satisfeita com os atuais métodos, caracterizando-os como eficientes e fáceis de entender e com professores dedicados, empáticos e sempre dispostos a ajudar. Além do mais, alguns alunos manifestaram agrado na divisão da língua chinesa em diferentes cadeiras (audição, oralidade e gramática). No entanto, relatam também, por vezes, haver uma discrepância entre as partes, relativamente à velocidade em que a matéria é ensinada, dificultando o estudo. Apesar dos comentários serem maioritariamente positivos, uma fração significativa da turma criticou o método de ensino como desorganizado e apressado em comparação com o primeiro semestre, sentindo falta de mais momentos que permitissem pôr em prática o que aprenderam por meio de exercícios. Alguns alunos especificaram ainda a incapacidade de memorizar todo o vocabulário requerido pela cadeira, por se tratar de um maior número de palavras a aprender quando comparado com o primeiro semestre. Por fim, uma pequena porção de estudantes comentou o tempo semanal atribuído às aulas e o manual utilizado. As observações feitas a ambos os pontos foram igualmente positivas e negativas. Enquanto uma parte dos alunos se sentiu satisfeita, a outra parte considerou o tempo de aula semanal não proporcional à quantidade de matéria a aprender. Alguns alunos sentiram-se intimidados pelo acúmulo de vocabulário e pontos gramaticais imprescindíveis, sentindo necessidade de mais aulas dedicadas à resolução de exercícios. A utilização do primeiro volume do manual “Developing Chinese Elementary Comprehensive Course” mostrou-se um desafio para alguns alunos que tiveram dificuldades em adaptar-se à sua estrutura considerando-a desorganizada e confusa. Ademais, a utilização de um manual em inglês em alunos iniciantes poderá ter contribuído para possíveis complicações no entendimento da matéria.

3.2.3) Formas de Apoio

A última parte do inquérito questiona os alunos sobre as formas de apoio postas em prática entre abril e maio.

- **Pergunta 8:** No decorrer do segundo semestre, fez uso dos materiais de apoio disponibilizados na plataforma Padlet? Se respondeu "Não", porquê?

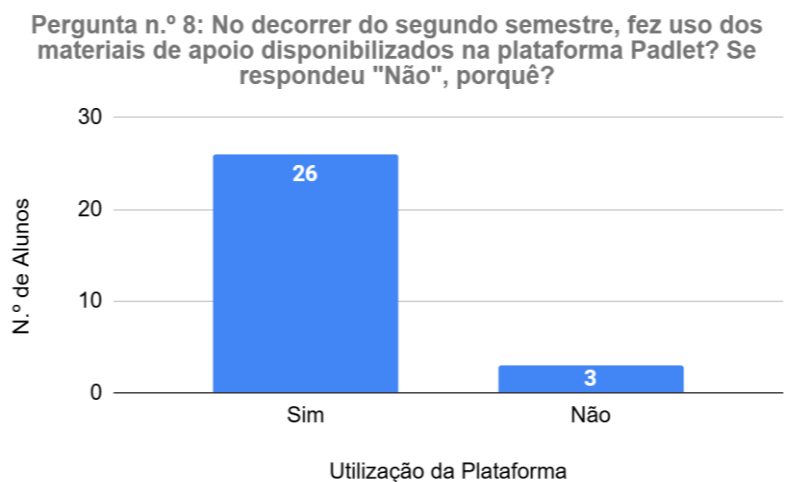


Gráfico VIII: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 8

- **Pergunta 9:** Se fez uso da plataforma Padlet, qual foi para si o campo mais útil?

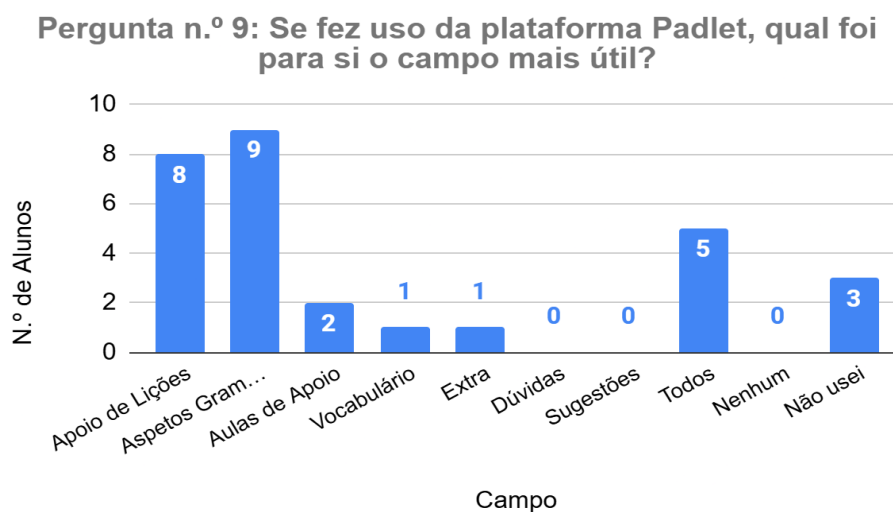


Gráfico IX: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 9

Como é possível verificar pelo gráfico VIII, os alunos da cadeira de Chinês Moderno A1.2 mostraram-se bastante receptivos à utilização da plataforma *Padlet* como um recurso extra para o seu estudo, com um total de 26 utilizadores perfazendo 89,7% dos inquiridos. Houve, contudo, três alunos (10,3%) que admitiram não recorrer à plataforma por falta de necessidade ou por não terem o hábito do estudo.

Quando questionados pelo campo preferido e mais útil, houve uma diversidade de respostas. A secção “Aspetos Gramaticais” foi a favorita com nove votos (31%), seguida pela secção “Apoio de Lições” (27,6%) com oito. Cinco participantes (17,2%) afirmaram beneficiar de todos os campos. Por fim, as secções com menos votos são as dedicadas às aulas de apoio (6,9%), ao vocabulário (3,4%) e a materiais auxiliares extra (3,4%).

- **Pergunta 10:** Crê que as diferentes formas de apoio ao estudo e à aprendizagem disponibilizadas durante o semestre foram uma mais valia para um melhor entendimento da matéria lecionada? (Apoios na aula e materiais de apoio no Padlet)

Pergunta n.º 10: Crê que as diferentes formas de apoio ao estudo e à aprendizagem disponibilizadas durante o semestre foram uma mais valia para um melhor entendimento da matéria lecionada?

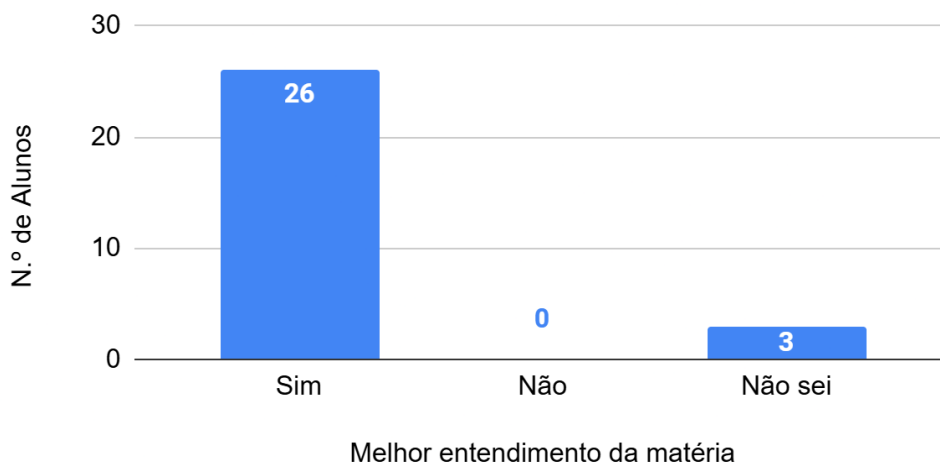


Gráfico X: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 10

- **Pergunta 11:** Acredita que os materiais extra e a participação em apoios proporcionou uma melhoria nas suas notas?

Pergunta n.º 11: Acredita que os materiais extra e a participação em apoios proporcionou uma melhoria nas suas notas?

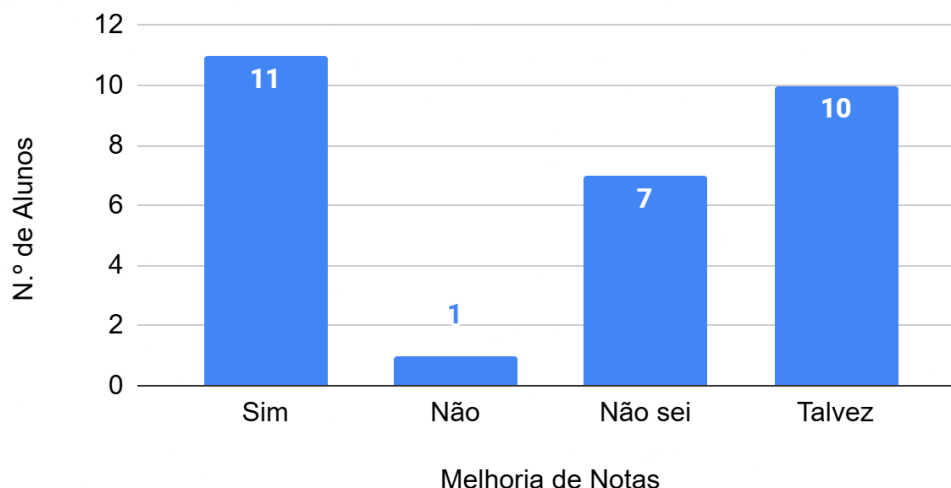


Gráfico XI: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 11

Dois meses após ter sido dada a oportunidade aos alunos de explorar outras formas de apoio que pudessem potenciar o seu estudo, 26 participantes do inquérito (89,7%) declararam a eficácia desta experiência no que toca a um melhor entendimento da matéria. Por outro lado, três alunos (10,3%) afirmam não saber se houve qualquer alteração na sua compreensão. Ainda assim, quando inquiridos relativamente à eficiência dos apoios quando associados às suas notas, as respostas mostram-se mais divididas. Dos 29 alunos, 37,9% relatam, de facto, ter havido uma melhoria das notas proporcionada pelos apoios e 34,5% escolheram a resposta “talvez”. Todavia, 24,1% encontra-se indecisa se terá havido alguma diferença e 3,4% confessa não acreditar ter havido qualquer melhoria.

Para determinar se os apoios oferecidos aos alunos tiveram algum impacto nas suas notas, foram recolhidas e analisadas todas as suas avaliações. Durante o segundo semestre foram realizados três minitests, um teste intermédio e um teste final. Uma vez que a aplicação dos apoios só foi iniciada em abril, todas as avaliações realizadas até essa data não tiveram qualquer influência dos recursos extra disponibilizados aos alunos e, por isso, serão comparadas com as avaliações realizadas a partir de abril para determinar se houve alguma melhoria nas notas. O miniteste um e dois será comparado ao miniteste três e o teste intermédio será comparado ao teste final por se tratarem de avaliações com graus de dificuldade semelhantes. Para fazer esta comparação, foi utilizada a percentagem de participação dos alunos nos apoios ocorridos em aula:

Aplicação de Apoios	Sem aplicação		Com aplicação
Avaliações	Miniteste n.º 1	Miniteste n.º 2	Miniteste n.º 3
N.º de notas positivas	23	13	24
N.º de notas negativas	14	24	13

Tabela I: Tabela comparativa das notas dos minitests dos alunos da UC

Aplicação de Apoios	Sem aplicação	Com aplicação
Avaliações	Teste Intermédio	Teste Final
N.º de notas positivas	14	13
N.º de notas negativas	23	24

Tabela II: Tabela comparativa das notas dos testes dos alunos da UC

Aplicação de Apoios	Sem aplicação	Com aplicação
Avaliações	1º Semestre	2º Semestre
N.º de notas positivas	28	15
N.º de notas negativas	8	22

Tabela III: Tabela comparativa das notas dos testes dos alunos da UC

Se as notas forem comparadas através das tabelas I, II e III, é possível constatar que, na sua totalidade, o emprego de outras formas de apoio não aparenta ter qualquer impacto nas avaliações da turma. No entanto, se conferirmos as notas dos alunos individualmente e as comparamos com a sua participação nas aulas de apoio é possível verificar o seguinte:

	Avaliações		
Presença nos apoios (%)	Miniteste	Teste	Semestral
61-100	2,18	-0,12	-1,25
50-60	2,25	-1,22	-4,68
0-49	-1,79	-2	-6,61

Tabela IV: Tabela comparativa das notas dos alunos da UC com a sua participação nos apoios

Os alunos que participaram entre 61 a 100% das aulas de apoio, tiveram em média uma subida de 2,18 valores no miniteste, uma descida de 0,12 valores no teste e de 1,25 entre semestres. Os alunos que totalizaram uma percentagem entre os 50 e os 60 tiveram uma subida média de 2,25 valores no miniteste, e descidas de 1,22 no teste e 4,68 entre semestres. Finalmente, os alunos que não participaram ou participaram em menos de 49% dos apoios tiveram uma descida média de 1,79 valores no miniteste, 2,0 valores no teste e de 6,61 valores entre semestres.

Estes dados, demonstrados na tabela IV, comprovam que os apoios, de facto, produziram resultados na turma e, ainda que nem sempre tivessem melhorado as notas dos alunos, preveniram descidas mais acentuadas para quem neles participou.

- **Pergunta 12:** Qual ou quais foram para si os aspetos mais positivos dos apoios ocorridos em sala de aula? E os mais negativos?
- **Pergunta 13:** Na sua opinião, de que forma é que estes apoios poderiam ser melhorados?

Através da pergunta n.º 12 e n.º 13, os alunos expressaram as opiniões relativamente aos apoios ocorridos em contexto de sala de aula. Como aspetos positivos, vários elementos da turma referiram a oportunidade de realizar e corrigir exercícios acompanhada da capacidade de esclarecer dúvidas que surgiam na execução dos mesmos. Mais acrescentam, que a repetição, assistida de uma diferente forma de ensino da matéria já lecionada, permitiu uma melhor compreensão e consolidação dessa mesma

matéria. Por último, alguns alunos mencionam, como ponto positivo, a interação aluno e professor ocorrida durante os apoios, uma vez que houve mais possibilidades de pôr à prova os seus conhecimentos através da resposta a perguntas feitas pela autora.

- **Pergunta 14:** Entre os materiais disponibilizados na plataforma Padlet e os apoios que ocorreram em contexto de sala de aula, qual foi para si o mais proveitoso? Porquê?

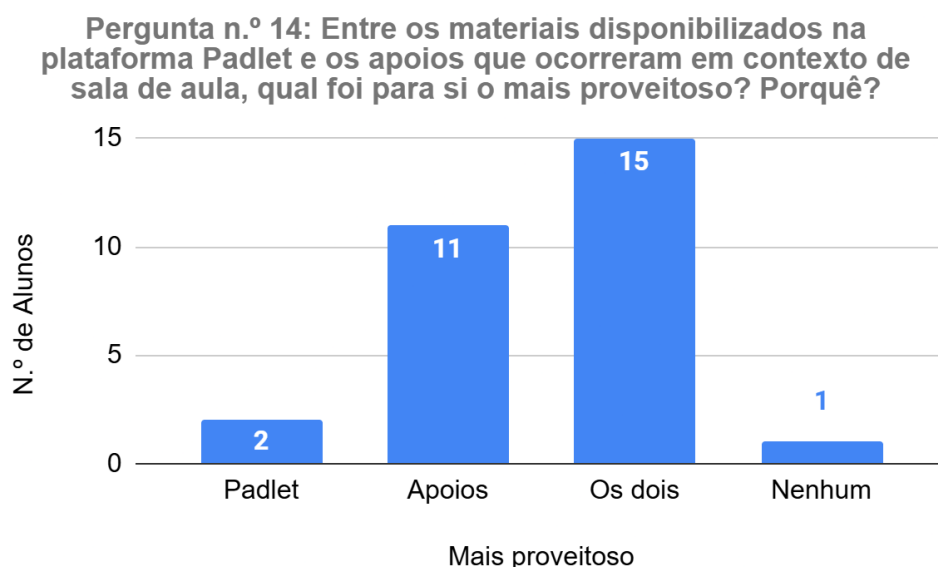


Gráfico XII: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 14

Uma vez que a turma exprimiu ser reservada e inicialmente pouco participativa, a pergunta n.º 14 tentou perceber se haveria um formato de apoio para onde os alunos se inclinaram mais. Segundo os dados do inquérito, a maioria (51,7%) confessou tirar proveito tanto da utilização da plataforma *Padlet*, como também dos apoios realizados em aula. Analisados individualmente, os apoios foram o formato preferido pelos alunos (37,9%) com apenas 6,9% da turma a optar pelo *Padlet*. Apenas um aluno (3,4%) escolheu a opção “nenhum” reconhecendo não ter vontade de estudar. De forma sintetizada, a maioria justifica a escolha dos apoios por ser um auxílio presencial, mais direto e interativo, que facilita a exposição de dificuldades e com resultados mais imediatos. Por outro lado, os alunos que elegeram o *Padlet* como formato favorito referem tê-lo feito por se tratar de uma ótima fonte de informação que se encontra condensada e de fácil entendimento. Por último, os alunos relatam que ambos os formatos se complementam e são benéficos para o estudo.

- **Pergunta 15:** Crê que a existência de um apoio semanal seria uma mais valia para os alunos e uma boa adição ao curso? (apoio para revisões, correção de TPC, resolução de exercícios, dúvidas, etc...)

Pergunta n.º 15: Crê que a existência de um apoio semanal seria uma mais valia para os alunos e uma boa adição ao curso?

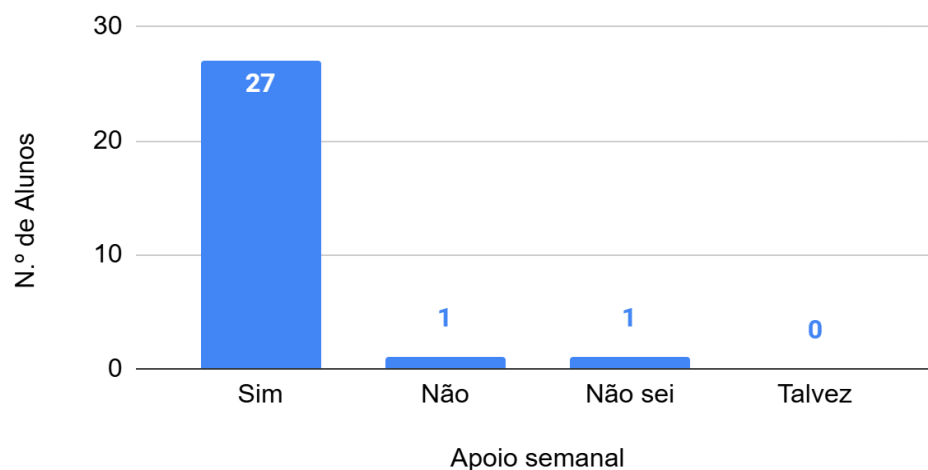


Gráfico XIII: Gráfico representativo das respostas dos alunos à pergunta n.º 15

De forma a concluir o inquérito, a pergunta n.º 15 procurou aglomerar as posições dos estudantes relativamente à existência de um apoio semanal no curso. Como é possível observar no gráfico XIII, 93,1% da turma demonstrou-se aberta a tal ideia, com apenas um inquirido contra (3,4%) e um inquirido irresoluto (3,4%).

3.3) Observações

Uma vez recolhidas todas as informações facultadas pelos alunos e todas as observações feitas no decorrer do semestre, foi possível chegar a algumas conclusões.

A grande maioria da turma mostrou-se bastante recetiva às diferentes formas de apoio disponibilizadas, porém, os 30 minutos de apoio em formato de aula antecedente às lições foram claramente a opção favorita e mais eficaz, sendo a utilização do *Padlet* um bom complemento. Isto poderá dever-se ao facto de se tratar de uma abordagem mais interativa e prática que permitiu aos alunos interagir mais com a língua pela constante realização de exercícios tanto escritos, como de forma

oral. A revisão inicial concedia aos alunos a oportunidade de participar nos apoios em pé de igualdade sem nenhuma aflição relacionada com a falta de estudo, uma característica frequente na turma.

Seguindo esta linha de pensamento, foi possível verificar que, apesar da maioria dos alunos afirmar ter hábitos de estudo, estes demonstraram-se insuficientes e pouco frutíferos, não somente pelas horas a ele dedicadas, mas talvez também devido aos métodos utilizados, uma vez que vários alunos desacostumaram-se a aprender uma língua do zero. Assim sendo, uma fração significativa dos alunos queixou-se da metodologia de ensino utilizada por ser demasiado acelerada, especialmente o vocabulário exigido para memorização. Num cenário ideal, é esperado dos alunos que alcancem o nível 2 do HSK (汉语水平考试, *hànyǔ shuǐpíng kǎoshì*), o teste oficial de proficiência da língua chinesa, no final do primeiro ano. Na atual análise, LEO:ECJ ainda se rege pelas antigas normas estabelecidas para o HSK, por isso, de forma a atingir esse nível, é necessário saber um total de 300 palavras (chinesetest, s/d), o que corresponderá ao número de palavras aprendidas durante o ano letivo (aproximadamente 336). Se o número de palavras for comparado entre semestres, 152 palavras no primeiro e 184 no segundo, a diferença será de apenas 34 palavras, um número razoável tendo em conta que a elevação da dificuldade é proporcional à subida do nível de língua.

Do ponto de vista da autora relativamente à UC, o que se revelou problemático terá sido a escolha inadequada do manual para a área de gramática pelos docentes de chinês do DEA, assim como o tempo exíguo atribuído a cada aula. A diminuição do tempo de aulas, em comparação a anos anteriores, inibiu o aprofundamento de explicações e o envolvimento dos alunos com a língua, por via de um número adequado de exercícios, obstaculizando a aquisição. Estas circunstâncias poderão ter assim originado uma sensação de transmissão de conhecimento demasiado acelerada pelos alunos. O manual não era de todo uma ferramenta acessível para os iniciantes de CLE, sendo muitas vezes isento de explicações mais esclarecedoras, apresentação de estruturas gramaticais e tradução de frases de exemplo. No entanto, é importante novamente referir que o ano letivo 2023/24 se tratou de um ano experimental com a introdução de novas regras, cadeiras e professores na licenciatura de LEO:ECJ e, por isso, estas vulnerabilidades serão certamente derivadas de um período de adaptação.

Conclusão

Conclusão

Ao longo deste relatório, refletimos sobre a importância da utilização de materiais de apoio como objeto de auxílio no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente a língua chinesa.

O relatório foi iniciado com a introdução da teoria de aquisição de uma nova língua de Stephen Krashen. Na teoria de Krashen, distinguem-se dois conceitos: o de aquisição e o de aprendizagem. Na subdivisão de gramática da UC de Chinês Moderno A1.2, a metodologia utilizada recorre à aprendizagem, uma vez que se enfatiza principalmente a memorização de conceitos e a explicação lógica de estruturas da língua. Seguindo a teoria das cinco dimensões de estilos de ensino de Grasha-Riechmann, foi possível concluir que os estilos mais frequentemente utilizados em LEO:ECJ foram o estilo “Especialista” e o de “Autoridade Formal”. A união destes estilos deu origem a um modelo educacional analítico, estruturado e rigoroso. Todas estas particularidades são características de um método de ensino mais tradicional, contrariamente a um método não tradicional que se distingue pela sua flexibilidade, criatividade e inovação.

No segundo capítulo do relatório, uma parte mais prática, foram desenvolvidas formas de apoio para auxiliar os alunos iniciantes de CLE, nomeadamente pequenas aulas de apoio antes das lições, materiais complementares para o estudo e a implementação da plataforma *Padlet*. Estes reforços foram criados tendo em vista as teorias estudadas e tiveram como propósito o êxito académico dos alunos e o fortalecimento dos pontos frágeis da metodologia. Algumas dificuldades foram sentidas aquando da realização destes materiais, especialmente nos apoios escritos. O principal desafio revelou ser a aplicação da teoria de Krashen, uma teoria que rejeita a gramática como principal fonte de aquisição de uma língua, priorizando, pelo contrário, o fornecimento de *input* compreensível através do uso da comunicação oral e escrita. Assim sendo, para permitir mais oportunidades de aquisição, foram realizadas as aulas de apoio para complementar os materiais escritos. Além disso, a falta de *feedback* da turma relativamente à utilização dos materiais durante a sua aplicação impediu qualquer possível melhoria dos mesmos.

Por fim, no terceiro capítulo, foi realizado um inquérito aos alunos da UC. Este inquérito teve como finalidade avaliar a efetividade dos materiais produzidos e da metodologia adotada. Constatou-se que os resultados obtidos pela turma foram provenientes da combinação de dois fatores, o da indiferença da maioria da turma perante o estudo da língua com as pequenas vulnerabilidades da metodologia, nomeadamente o manual utilizado e o número reduzido de horas destinadas à UC. As formas de apoio

mostraram ser boas adições à cadeira sendo positivamente recebidas pelos alunos. Apesar das avaliações da turma não se apresentarem consideravelmente satisfatórias, foi possível observar alguns resultados decorrentes da envolvimento e do aproveitamento das formas de apoio. Ainda que não houvesse subidas de um modo geral significativas, houve a prevenção de quedas acentuadas nas classificações dos alunos.

Considerando os objetivos delineados no início deste trabalho, podemos afirmar que foram plenamente alcançados. Chegou-se à conclusão de que a inclusão de materiais de apoio foi uma contribuição relevante para enriquecer a metodologia utilizada, beneficiando tanto alunos como professores. Além disso, esses recursos revelaram-se muito úteis, a ponto de, no final do semestre, a grande maioria da turma ter manifestado o desejo de que houvesse mais apoios disponíveis. É, no entanto, fundamental considerar que o número de alunos na turma é uma amostra reduzida e, por isso, mais estudos deverão ser realizados nesta área para atingir resultados mais conclusivos. No que diz respeito aos obstáculos sentidos pelos alunos durante o processo de aprendizagem da língua chinesa, os resultados demonstram que os mesmos se concentraram principalmente em acompanhar a matéria. Tal facto deve-se, em grande parte, a hábitos de estudo inadequados ou insuficientes, bem como à reduzida adaptabilidade dos estudantes ao ritmo acelerado do programa escolar. Refira-se, ainda que a complexidade do sistema de escrita e sua memorização, para além das diferenças estruturais entre o chinês e o português, constituiu um desafio adicional à assimilação dos conteúdos. Num âmbito geral, estas adversidades originaram uma falta de confiança nas suas próprias capacidades o que impediu uma maior progressão do nível de língua no decorrer das aulas. A supramencionada insegurança refletiu-se não só em alguma hesitação em participar ativamente nas atividades propostas, mas também na sua motivação para continuar os estudos da língua. Dito isto, este trabalho poderá contribuir como uma base ou recurso para o aprofundamento de investigações futuras que procurem explorar de forma mais abrangente temas afins, contribuindo assim para o avanço do conhecimento na área.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Aristóteles. (2013). *Da interpretação* (J. verissimo T. da Mata, Trans.). Unesp.
- Aristóteles. (2016). *Categorias Da Interpretação* (R. J. R. dos Santos, Trans., A. P. Mesquita, Org.; Vol. I, Ser. Obras Completas de Aristóteles). Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Boumová, V. (2008). *Traditional vs. Modern Teaching Methods: Advantages and Disadvantages of Each* (unpublished master's thesis). Masaryk University. Retrieved October 3, 2024, from <https://is.muni.cz/th/f62v8/MgrDiplomkaBoumova.pdf>
- Brown, J. K. (2008). *Student-centered Instruction: Involving Students in Their Own Education*. Music Educators Journal, 95(4). Retrieved October 17, 2024, from https://benjaminbolden.ca/wp-content/uploads/2016/01/2008-Brown_StudentCenteredInstruction.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T. Press.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1980). *Processes and strategies in foreign language learning and communication*. Interlanguage studies bulletin, 47-118.
- Grasha, A. F. (1994). *A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator*. College Teaching, 42(4), 142–149. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926845>
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance Publishers.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures*. Heinemann.
- Krashen, S. (1989). *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis*. The Modern Language Journal, 73(4), 440–464. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>

- Kuzu, A. (2007a). Views of Pre-service teachers on blog use for instruction and social interaction. *Turkish Online Journal of Distance Education - TODJE*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498812.pdf>
- Mamadodilovna, M. N. (2022). *Using Non-Traditional Methods in Teaching Foreign Languages*. Ijodkor O'qituvchi, 2(23), 68-71.
- Mendes, F. R. N. (2016). *Importância de manuais escolares na aprendizagem de línguas estrangeiras por jovens adultos: o caso do mandarim* (unpublished master's thesis). Universidade do Minho. Retrieved October 17, 2024, from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44340/1/1.%20Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Raquel%20Mendes.pdf>
- Pāṇini. (1988). *The aṣṭādhyāyī of pāṇini* (S. C. Vasu, Ed.; Vol. 1). Motilal Banarsidass Publ.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Rong, J. (2011). *Developing Chinese Elementary Comprehensive Course (I)* (2nd ed., Vol. I, Ser. Developing Chinese). Beijing Language and Culture University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching* (2nd ed.). Macmillan.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2008). *English language learning materials: A critical review*. Continuum International Publishing Group. Retrieved October 16, 2024, from <https://tinyurl.com/53tfajrk>
- Wang Di 王迪. (2024). 克拉申“输入假说”理论对对外汉语口语教学的启示 (Kè lā shēn “shūrù jiǎ shuō” lǐ lùn duì duì wài hàn yǔ kǒu yǔ jiào xué de qǐ shì) [A teoria do 'hipótese do input' de Krashen e suas implicações para o ensino da língua chinesa como língua estrangeira]. 教育与研究 (jiàoyù yǔ yánjiū) [Educação e Pesquisa], 6(5), 93-95. Retrieved from <https://doi.org/10.59429/jyyj.v6i5.6785>
- Wu Jianyi 吴建义. (2014). 克拉申“监控模式”理论对对外汉语教学的启示 (Kè lā shēn “jiānkòng móshì” lǐ lùn duì duì wài hàn yǔ jiào xué de qǐ shì) [As Implicações da Teoria do "Modelo de Monitoramento" de Krashen para o Ensino de Chinês como Língua Estrangeira], 96-

98. China Academic Journal Electronic Publishing House. Disponível em Xiamen University Institutional Repository. Retrieved from <https://core.ac.uk/reader/41439683>

Webgrafia

Webgrafia

Chinesetest, 中文考试服务网. (s/d). *HSK (Level 2) exam*. Retrieved October 14, 2024, from <https://www.chinesetest.cn/HSK/2>

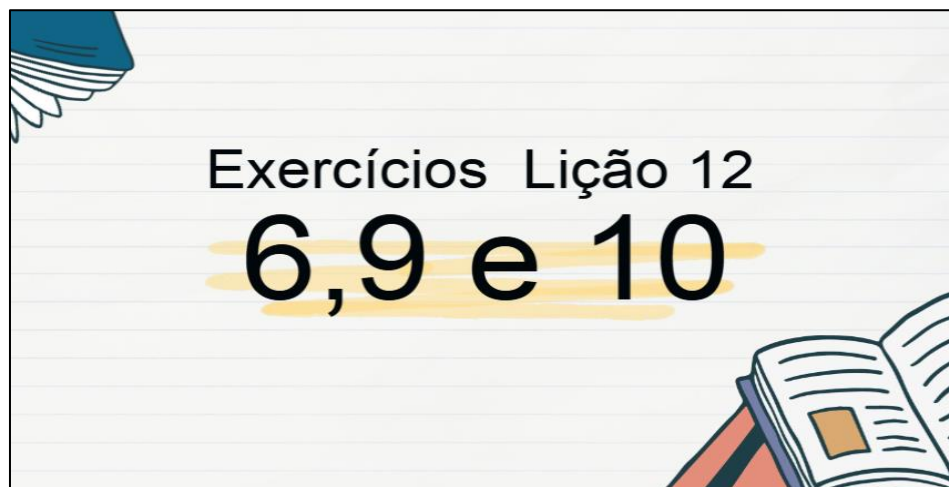
Direção-Geral da Educação. (s/d). *“Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas / Direção-Geral Da Educação.”* Retrieved September 18, 2024, from www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas.

Universidade do Minho. (s/d). *“European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).”* Retrieved September 18, 2024, from <https://alunos.uminho.pt/PT/estudantes/programasmobilidade/Paginas/ECTS.aspx>

Anexos

Anexos

Anexo I - Powerpoint da aula de Apoio n.º 1 e 2



还是 vs 或者

Sujeito + Predicado + Opção 1 + 还是 + Opção 2 ?
Sujeito + Predicado + Opção 1 + 或者 + Opção 2

还是	Semelhanças	或者
Usado em perguntas e perguntas embutidas	Ambos seguem a mesma estrutura gramatical e são traduzidas pela conjunção disjuntiva "ou".	Usado em afirmações
Exemplos: A ou B? Não sei se é A ou B.		Exemplo: A ou B.

Exercício 6

Traduza as seguintes frases.

a) Ele é professor ou aluno? → ? = 还是
他是老师**还是**学生？

b) Tu gostas de ver filmes americanos ou filmes franceses? → ? = 还是
你喜欢看美国电影**还是**法国电影？

c) Hoje quero comer pão ou baozi. → **afirmação** = 或者 / 或
我今天想吃面包**或者**包子。

Exercício 6

 Traduza as seguintes frases.

d) Que planos tens hoje à tarde? Vais descansar ou estudar? → ? = 还是

你今天下午有什么安排? 你去休息还是学习?

e) Não sei se é o meu irmão mais velho ou o meu irmão mais novo quem diz que tu vais estudar chinês. → pergunta embutida = 还是

我不知道是我哥哥还是我弟弟说你去学习汉语。



Sujeito + 坐 + 开 + 骑 + Meio de Transporte + 去 / 来 / 回 + (Frase)

Para relembrar

A indicação de meio de transporte funciona como um adverbial (modo), pelo que **deve ser colocada antes do predicado da frase**.

A frase interrogativa pode ser **formulada de diferentes maneiras**.

Estrutura + 吗?

Verbo (坐/开/骑) 不 Verbo (坐/开/骑)

怎么去 / 来 / 回

Verbo (坐/开/骑) 什么车



Exercício 9

 Responda às seguintes questões.

a) 明天下午你坐什么车回家?

明天下午我开车回家。

b) 你妈妈下周怎么去运动场?

我妈妈下周坐出租车去运动场。

c) 老师坐公共汽车来大学吗?

是的, 老师坐公共汽车来大学。

Para responder a uma pergunta com um pronome interrogativo troca-se o pronome pela informação requerida, mantendo a estrutura



Exercício 9

 Responda às seguintes questões.

d) 父母跟哥哥坐什么车去朋友家？

父母跟哥哥骑摩托车去朋友家。

e) 律师三月以后怎么去日本？

老师三月以后坐飞机去日本。



Uso de 最

["o mais" ou "o menos"].

Com adjetivos

最 + Adjetivo

Usado para conjugar o adjetivo no seu grau superlativo relativo.

Exemplo:

最便宜

O mais barato

Com Verbos

最 + Verbo

Possui igual função, mas apenas pode ser usado com verbos psicológicos.

Exemplo:

我最喜欢

O que eu mais gosto

Exercício 10

 Traduza para chinês

a) Quem é o melhor professor? 谁是最好的老师？

b) Ele é a pessoa mais alta da nossa turma. 他是我们班最高的人。

c) Quem é a pessoa mais bonita da tua família? 谁是你家最好看的人？

d) O que eu mais quero é cantar. 我最想唱歌。

e) Exatamente, o que eu mais gosto é jogar pingue-pongue.

没错，我最喜欢打乒乓球。



Dúvidas?



padlet.com/apoiochines_a12/chinesmoderno

Anexo II - Powerpoint da aula de Apoio n.º 3 e 4

Lição 13

Exercícios 1 e 3

Sujeito + 每 + Número + Classificador + Substantivo + (都) + Predicado

Tradução: “todos” ou “cada”.

Indica que algo acontece ou é verdadeiro para **todos os membros de um grupo ou conjunto**.

每个人都喜欢喝水。

我每天学习汉语。



每天都, 每年都



Exercício 1

Traduza as seguintes frases.

a) Eu acho que todos os colegas de escola são extremamente bonitos.

我觉得每个同学都非常好看。

b) Todos os anos alugo duas casas na Coreia do Sul.

我每年在韩国租两套房子。

c) Todos os sábados de manhã vou ao complexo pedagógico ter aulas de educação física.

我每周六早上去教学楼上体育课。

d) Ao lado de todas as escolas portuguesas existe um banco. É extremamente conveniente.

每个葡萄牙学校旁边都有一家银行。非常方便。

e) Os alunos estão muito satisfeitos com todos os docentes.

学生对每个老师都很满意。

f) Todas as pessoas querem escolher a aula de Taijiquan, porque esta aula é demasiado divertida. 每个人都想选太极拳课, 因为这门课太好玩儿了。

A + 离 + B + Distância (específica/não específica)

Tradução: Distar, ficar (ficar perto/longe)

Esta estrutura exprime uma distância entre Lugar A e Lugar B.

我家离超市很近。

我家离超市50米。



Criação de perguntas

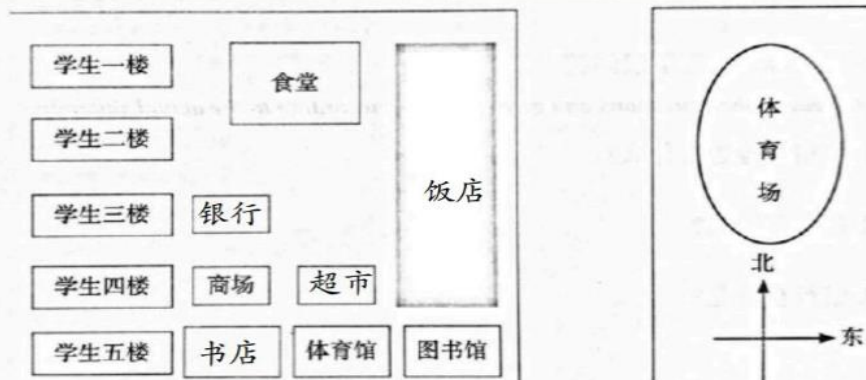
A离B远吗?

A离B近不近?

A离B多远?

Exercício 3

Formule frases de acordo com a imagem.



Exercício 3

Frases de exemplo

- ◆ 体育场离书店七百三十二米。
- ◆ 学生四楼离学生五楼非常近。
- ◆ 食堂离饭店不太远。
- ◆ 银行离商场近不近？
- ◆ 图书馆离学生三楼多远？

Anexo III - Powerpoint da aula de Apoio n.º 5



Lição 13

Exercício 10 e 11

过

O que indica?

Indica que a ação descrita foi experimentada, pelo menos uma vez, num passado indefinido.

Quando se utiliza?

Se refere ações que podem ser repetidas.
Se menciona ações que aconteceram num passado remoto;
Se fala sobre ações que o sujeito não pratica de forma regular;



Sujeito + 曾经 + Predicado + 过 + Objeto
Sujeito + (从来) + 没(有) + Predicado + 过 + Objeto

没(有) → Utiliza-se para **negar** 过, uma vez que referimos **ações passadas**

曾经 → Utilizado para **reforçar a ideia** de que a experiência foi, de facto, obtida

从来 → Traduzido por “**nunca**”, dá a ideia de ênfase

Opcionais



Exercício 10



Traduza as seguintes frases.

a) Nunca fui àquele restaurante atrás da biblioteca da universidade.

我从来没去过那家大学的图书馆后面的饭馆。

b) Já experimentei este tipo de comida.

我曾经吃过这种菜。

c) Nós nunca nos tínhamos encontrado com esta pessoa.

我们从来没跟这个人见过面。

Exercício 10



Traduza as seguintes frases.

d) O Prof. Wang nunca experimentou ver filmes portugueses.

王老师从来没看过葡萄牙电影。

e) O meu colega de quarto experimentou escrever caracteres chineses.

我室友/同屋写过汉字。

f) Aquando da universidade, tive a experiência de arrendar um quarto.

大学的时候, 我租过一间房间。

了vs 过

了

- Para **ações concluídas no passado** que são dadas como realizadas e são **consideradas como um facto**.
- Narra um **evento**.

过

- Para ações que, como **experiências concluídas**, ainda **prolongam a sua influência até ao presente** ou num tempo que lhes sucede.
- Explica uma **experiência**.

Exercício 11



Decida qual das partículas aspetuais (了 vs 过) usar.

a) 我从来没去 _____ 日本, 可是哥哥在那儿工作 _____。



过

☐

了

/



过

☐

了

b) 你吃 _____ 泰国菜吗?



过

☐

了

Exercício 11



Decida qual das partículas aspetuais (了 vs 过) usar.

c) 我们以前都没有看 _____ 这个人。



过

☐

了

d) 我妹妹跟她的女朋友去中国 _____。

☐

过



了

Exercício 11



Decida qual das partículas aspetuais (了 vs 过) usar.

e) 昨天我去学校 _____。

☐

过



了

f) 前天我在那家商店买 _____ 三件衣服。

☐

过



了

Anexo IV - Powerpoint da aula de Apoio n.º 6

Lição n.º 14
Exercícios 1 e 2

真 **特别**

真 + ADJETIVO / VERBO

1 Advérbio que intensifica o grau do adjetivo ou verbo psicológico utilizado.

2 Traduzido por “verdadeiramente” ou “mesmo”.

EXEMPLOS:

今天**真**冷啊。

医生**真**恨每天吃苹果的人。

特别

PODE ASSUMIR DUAS FUNÇÕES:

Advérbio	Adjetivo
Traduzido por “Especialmente”	Traduzido por “Especial”
Ex: 今天天气 特别 冷。	Ex: 我觉得他太 特别 了。



Utilizando 真 ou 特别, comente as seguintes imagens.



我朋友的猫真可爱。
我朋友的猫特别可爱。



海滩真漂亮。
海滩特别漂亮。

Utilizando 真 ou 特别, comente as seguintes imagens.



中国的大楼真高。
中国的大楼特别高。



今天是真特别的日，
是我的生日。

Complete as frases com os adjetivos fornecidos.

- a) 这三个苹果非常 新鲜, 很好吃。
- b) 手机太 便宜 了, 我想买一部。
- c) 我弟弟已经不想穿这件 旧 衣服了。
- d) 冬天穿 厚 衣服的时候, 我觉得很 暖和。
- e) 天气很 热, 要喝水。

新, 凉快, 慢, 暖和, 厚, 新鲜, 热, 便宜, 快, 旧, 远, 薄

Complete as frases com os adjetivos fornecidos.

- f) 我家离学校很 远, 走路太 慢 了, 要坐很 快 的公共汽车。
- g) 外面很 凉快, 你想去跑一下步吗?
- h) 他买了一台 新 电视和一部电子词典。
- i) 你觉得这张纸 薄 吗?

新, 凉快, 慢, 暖和, 厚, 新鲜, 热, 便宜, 快, 旧, 远, 薄

Anexo V - Powerpoint da aula de Apoio n.º 7



Exercício 1- Traduza as seguintes frases

- A) Eu deito-me todos os dias às 10h30 da noite.
我每天晚上十点半(都)上床/睡觉。
- B) Todas as tardes saio das aulas a faltar 15 minutos para as 16 horas.
我每天下午差一刻四点下班。
- C) Primeiro regresso a casa às 17:50 e depois tomo banho às 18:00.
我先下午五点五十分回家,然后六点洗澡。
- D) Quando é que a tua mãe vai ao supermercado comprar coisas?
你妈妈什么时候去超市买东西?
- E) Eu começo a trabalhar todos os dias às 8:05 da manhã.
我每天早上八点零五(都)开始工作。

Exercício 2- Preencha os espaços

- 1) 今天(太)热了。我们喝(一点儿)水吧。
- 2) 我想给我妈妈一(朵)非常漂亮(的)花。
- 3) 教室里有三个人。老师说:今天怎么人这么(少)?
- 4) 现在冷(不)冷? 我觉得(特别)冷。
- 5) 这首歌很(好)听。玛丽你唱(一下)吧。
- 6) 这(棵)树是葡萄牙最高的树。

一下 一点儿 特别 棵 的 少 太 不 好 朵

Exercício 3 - Escolha a palavra que se adapta melhor à frase

我很喜欢(a)裙子。明天我要(b)一条粉色的。

(a)

穿

☒

戴

☐

b)

干

☐

做

☒

Exercício 3 - Escolha a palavra que se adapta melhor à frase

你妈妈的朋友听说中国人觉得热水(a)身体很好。

(a)

跟

☐

和

☐

对

☒

给

☐

Exercício 3 - Escolha a palavra que se adapta melhor à frase

弟弟今天从早上八点(a)现在学习汉语(b)。

(a)

就

☐

离

☐

到

☒

还

☐

b)

吧

☐

呀

☐

啊

☐

了

☒

Exercício 3 - Escolha a palavra que se adapta melhor à frase

我(a)个周末去了两趟商场买鞋子了。最近(b)便宜。

(a)

上 ☒ 下 ☐
去 ☐ 明 ☐

b)

太 ☐ 就 ☐
真 ☒ 了 ☐

Exercício 3 - Escolha a palavra que se adapta melhor à frase

每个人都喜欢这(a)菜，可是我觉得很(b)

(a)

首 ☐ 杯 ☐
瓶 ☐ 道 ☒

b)

好 ☐ 特别 ☐
平时 ☐ 一般 ☒

Exercício 3 - Escolha a palavra que se adapta melhor à frase

我不知道他喜欢喝红茶(a)喜欢喝咖啡。

a)

还 ☐ 还是 ☒
或 ☐ 也 ☐

Exercício 3 - Escolha a palavra que se adapta melhor à frase

他明天(a)摩托车去大学上课，因为他家(b)大学非常远。

(a)

骑 ☒ 坐 ☐
做 ☐ 飞 ☐

b)

从 ☐ 就 ☐
离 ☒ 的 ☐

Exercício 3 - Escolha a palavra que se adapta melhor à frase

我跟他(a)高。我一米八，他也一米八。

(a)

这么 ☐ 太 ☐
一样 ☒ 一起 ☐

Exercício 4

Identifique se a partícula 了 é modal ou aspetual

- | | |
|-------------------|------------|
| A) 已经下午六点了。 | 了 Modal |
| B) 他买了一辆自行车。 | 了 Aspetual |
| C) 妈妈看了这部韩国电影。 | 了 Aspetual |
| D) 前天你买了多少报纸? | 了 Aspetual |
| E) 我已经会说汉语了。 | 了 Modal |
| F) 她在超市旁边的饭馆吃午饭了。 | 了 Aspetual |

Exercício 4

Identifique se a partícula 了 é modal ou apertual

- | | |
|--------------------|------------|
| G) 她是医生了。 | 了 Modal |
| H) 我的朋友已经请我去他家玩儿了。 | 了 Aspetual |
| I) 同学们知道教室在那儿了。 | 了 Modal |
| J) 我爸爸生病了。 | 了 Modal |
| K) 我回家以后洗了个澡。 | 了 Aspetual |
| L) 哥哥喜欢喝咖啡了。 | 了 Modal |

Exercício 5

Escolha a posição, A ou B, para a partícula 了. Caso 了 não pertença, assinale o espaço com X.

- | | |
|-------------------------------|-----|
| A) 你吃 (A) 早饭 (B) 没有? | (B) |
| B) 今天马丁没来 (A) 上课, 老师说她生病 (B)。 | (B) |
| C) 我早上喝 (A) 咖啡 (B)。 | (B) |
| D) 对不起, 我昨天没做 (A) 作业 (B)。 | (X) |

Exercício 5

Escolha a posição, A ou B, para a partícula 了. Caso 了 não pertença, assinale o espaço com X.

- | | |
|------------------------------|-----|
| E) 你去医院看 (A) 病 (B) 吗? | (B) |
| F) 最近身体不太好。昨天我吃 (A) 很多药 (B)。 | (A) |
| G) 你喝没喝 (A) 绿茶 (B)? | (X) |
| H) 他昨天看 (A) 什么报纸 (B)? | (A) |

Exercício 6

escolha qual das partículas, 了 ou 过, pertence à frase e a sua posição (A, B ou C). Exemplo de resposta: (A - 了)

- 我从来没 (A) 学 (B) 法语 (C)。(B - 过)
- 前天我买 (A) 一件 (B) 毛衣 (C)。(A - 了)
- 妈妈不太喜欢吃 (A) 水果, 可是昨天他吃 (B) 葡萄 (C)。(C - 了)
- 我朋友曾经 (A) 在中国搬 (B) 家 (C)。(B - 过)
- 他的同学没看 (A) 这本日语 (B) 书 (C)。(A - 过)
- 我昨天已经 (A) 来 (B) 这个地方 (C)。(B - 了)

Anexo VI - Lista de Vocabulário das Cores (Materiais complementares)

Cores (颜色, yánsè)

	汉字	拼音	意思
	黄(色)	huáng (sè)	Amarelo
	蓝(色)	lán (sè)	Azul
	白(色)	bái (sè)	Branco
	棕(色) 咖啡(色)	zōng (sè) kāfēi (sè)	Castanho
	灰(色)	huī (sè)	Cinzentos
	橙(色)	chéng (sè)	Laranja
	黑(色)	hēi (sè)	Preto
	粉红(色)	fěnhóng (sè)	Rosa
	紫(色)	zǐ (sè)	Roxo
	绿(色)	lǜ (sè)	Verde
	红(色)	hóng (sè)	Vermelho

Cores claras (浅色, Qiǎn sè) e escuras (深色, Shēn sè):

Para distinguir o brilho de uma cor em chinês, são usados os adjetivos 浅 (Qiǎn, superficial) e 深 (Shēn, profundo). Quando usado com cores ou para falar sobre cores, estes adjetivos são traduzidos por claro e escuro, respectivamente.

浅 + Cor = Cor clara	深 + Cor = Cor escura
浅蓝 = Azul claro 浅黄 = Amarelo claro 浅红 = Vermelho claro	深蓝 = Azul escuro 深黄 = Amarelo escuro 深红 = Vermelho escuro

Outros

汉字	拼音	意思
金色	Jīn sè	Dourado
银色	Yín sè	Prateado
彩色	Cǎi sè	Multicor

Anexo VII - Lista de Vocabulário dos Meios de Transporte (Materiais complementares)

Meios de Transporte (交通工具, *Jiāotōng gōngjù*)

汉字	拼音	意思
救护车	jiùhù chē	Ambulância
公共汽车	gōnggòng qìchē	Autocarro
校车	xiàochē	Autocarro escolar
飞机	fēijī	Avião
热气球	rè qìqiú	Balão de ar quente
船	chuán	Barco
高铁	gāotiě	Bullet train
自行车	zìxíng chē	Bicicleta
卡车	kǎchē	Camião
消防车	xiāofáng chē	Camião dos bombeiros
厢形车	Xiāng xíng chē	Carrinha
汽车	qìchē	Carro
电动车	diàndòng chē	Carro elétrico
火车	huǒchē	Comboio
电车	diànchē	Elétrico
火箭	huǒjiàn	Fogueteiro
直升机	zhíshēng jī	Helicóptero

地铁	dìtiě	Metro
摩托车	mótuō chē	Mota
潜艇	qiántǐng	Submarino
坦克	tǎnkè	Tanque
出租车	chūzū chē	Táxi
架空索道	jiàkōng suǒdào	Teleférico aéreo
拖拉机	tuōlājī	Trator
三轮车	sānlún chē	Triciclo
滑板车	huábǎn chē	Trotinete

Anexo VIII - Lista de Vocabulário das Profissões (Materiais complementares)

Profissões (职业, zhíyè)

汉字	拼音	意思
农民	nóngmín	Agricultor
宇航员	yǔhángyuán	Astronauta
运动员	yùndòngyuán	Atleta
演员	yǎnyuán	Ator
消防队员	xiāofáng duìyuán	Bombeiro
歌手	gēshǒu	Cantor
理发师	lǐfàshī	Cabeleireiro
厨师	chúshī	Chefe de cozinha
科学家	kēxuéjiā	Cientista
舞蹈家	wǔdǎojiā	Dançarino
牙医	yáyī	Dentista
设计师	shèjìshī	Designer
护士	hùshì	Enfermeiro
工程师	gōngchéngshī	Engenheiro
作家	zuòjiā	Escritor
花商	huāshāng	Florista
摄影师	shèyǐngshī	Fotógrafo
足球运动员	zúqiú yùndòngyuán	Futebolista

经理	jīnglǐ	Gerente
导游	dǎoyóu	Guia turístico
口译员	kǒuyìyuán	Intérprete
记者	jìzhě	Jornalista
园丁	yuándīng	Jardineiro
魔术师	móshùshī	Mágico
医生	yīshēng	Médico, Doutor
模特	mótè	Modelo
司机	sījī	Motorista
画家	huàjiā	Pintor
警察	jǐngchá	Polícia
政治家	zhèngzhìjiā	Político
老师	lǎoshī	Professor
士兵	shìbīng	Soldado
翻译家	fānyìjiā	Tradutor
兽医	shòuyī	Veterinário

Anexo IX - Notas da Lição n.º 9 (Materiais complementares)

Lição 9

第九课

Tabela de termos

汉字	Hànzì	Caracteres chineses
拼音	Pīnyīn	Pinyin
意思	Yìsi	Significado
例句	Lìjù	Frase de exemplo
生词	Shēngcí	Vocabulário

Notas da Lição

1) Sujeito + 每 + Classificador + Substantivo + (都) + Predicado

Esta estrutura tem como função transmitir a ideia de “todos”, “cada” ou “**todos e cada um**”. Apesar de ambas as palavras 都 e 每 significarem “todos”, quando usadas separadamente numa frase, o seu significado poderá não ser tão abrangente quanto “每...都” e consequentemente não comunicará o pensamento de “todos e cada um”, ou seja, sem haver qualquer exceção.

例句:

每个人都喜欢喝水。 **Todas** as pessoas gostam de beber água.

我每个星期都去医院。 Eu **todas** as semanas vou ao hospital.

生词: 喜欢(Xǐhuān) - Gostar; 医院(Yīyuàn) - Hospital

Sujeito + 每 + (Número) + Classificador + Substantivo + (都) + Predicado

Também é possível usar “每...都” com números para criar intervalos de tempo em que uma ação ocorre. A utilização do número na frase **é opcional** apenas para o **número um**.

例句:

我每天去公司上班。 Eu **todos** os dias vou à empresa trabalhar.

他每两年都去西班牙旅游。A **cada** dois anos ele viaja para Espanha.

生词: 公司 (Gōngsī) - Empresa; 上班 (Shàngbān) - Trabalhar

⚠ Importante ⚠
Uma vez que 天 e 年 não usufruem de classificador , também na estrutura “每...都” este não é utilizado .
每天都 每年都

2) 东西 vs 事 / 事儿 / 事情

东西	事 / 事儿 / 事情
Ambas as palavras podem ser traduzidas por “ coisa ”.	
Utilizada para referir objetos físicos (ex: livros). 这个 东西 太贵了。 Esta coisa é extremamente cara. 你喜欢这个 东西 吗? Tu gostas desta coisa ?	Utilizada com ideias abstratas . (ex: assuntos, compromissos) 我有 事情 要做。 Eu tenho coisas a fazer. (要 é usado, neste caso, para descrever um dever ou uma obrigação.) Pode também ser traduzida por: tarefas, afazeres, assuntos, compromissos.

Para além das características acima referidas 事 / 事儿 / 事情 pode ainda **ser acompanhado do verbo 有 (yǒu, ter)** para dizer “**ter afazeres**”.

你今天**有事儿**吗?
Hoje (tu) **tens afazeres**?

Para perguntar “**que/quais afazeres?**” ou “**fazer o quê?**” é utilizado o **pronome interrogativo “什么”** após o verbo 有 ou 做 (zuò, fazer) e antes de 事 / 事儿 / 事情.

你有什么事儿?

Tu tens que afazeres?

他现在做什么事?

O que é que ele está a fazer agora?

你去大学做什么事情?

Tu vais à universidade fazer o que?

 Importante

Aquando do **uso de um pronome interrogativo numa frase**, como é o caso de 什么 nos exemplos à esquerda, **não é usada a partícula 吗**.

Quando usar 事, 事儿 ou 事情?

As três formas têm igual significado, no entanto 事 e 事儿 são mais usadas num **contexto informal** e 事情 num contexto **mais formal**. Para além disso, 事 é mais utilizado no sul da China e 事儿 no norte.

3) Predicado + 什么 + Objeto

Como visto em cima, quando é feita uma pergunta onde se utiliza o pronome interrogativo 什么 (significado: **que, o quê, qual**), este é sempre **colocado entre o predicado e o objeto**.

Para responder a uma pergunta que siga esta estrutura, substitui-se “**什么 + Objeto**” pela resposta sem alterar o resto da frase.

你叫什么名字?

Qual é o teu nome?/Como te chamas?

明天是安娜的生日。你准备什么礼物?

Amanhã é o aniversário da **Anna**. **Que presente** preparaste?

A: 他学什么语言?

B: 他学汉语。

A: **Que língua** é que ele **estuda**?

B: Ele **estuda** chinês.

生词: 语言 (yǔyán, língua)

4) Sujeito + 去 / 来 / 回 + Local + Predicado + Objeto

Através desta estrutura é possível indicar a que local o sujeito se dirige para realizar determinada ação.

去 (qù) - ir

来 (lái) - vir

回 (huí) - voltar, regressar

É importante referir que, como o verbo 回 tem o significado de “regressar” este é usualmente associado à nossa casa ou país. Aquando do uso de 回 neste contexto, este **não pode ser substituído por 去 e/ou 来**.

我去超市买东西。

Eu vou ao supermercado comprar coisas.

我朋友每年都回葡萄牙看家人。

O meu amigo regressa todos os anos a Portugal para ver/visitar os familiares.

他来这里做什么事儿?

O que (que coisa) é que ele veio aqui fazer?

5) Sujeito + 什么时候 + Predicado + Objeto

É uma estrutura utilizada para perguntar **em que intervalo de tempo o sujeito realiza uma determinada ação**. 时候 tem como significado literal “altura” ou “momento”. Quando acompanhado pelo pronome interrogativo “什么” passa a ter o significado de “em que altura?” ou “em que momento?” e deve ser traduzido por “Quando”.

例句:

超市什么时候开门?

Quando é que o supermercado vai abrir (as portas)?

你什么时候去西班牙旅游?

Quando é que vais viajar para Espanha?

Tal e qual à estrutura “**Predicado + 什么 + Objeto**”, para responder a uma pergunta feita com o pronome interrogativo “什么时候”, mantém-se a estrutura substituindo-se apenas 什么时候 pela informação requerida.

例句:

你 [什么时候] 回葡萄牙?

Quando é que tu regressas a Portugal?

我 [明天] 回葡萄牙。

Eu regresso a Portugal amanhã.

 Importante

Por se tratar de um pronome interrogativo, assim como 什么, perguntas feitas com 什么时候 **não são acompanhadas da partícula 吗**.

6) Sujeito + 先 + Predicado 1 + Objeto 1, 然后 + Predicado 2 + Objeto 2

É uma estrutura que permite **descrever duas ações realizadas em sequência pelo mesmo sujeito**. 先 (xiān), por se tratar de um advérbio, deve ser colocado logo após o sujeito. Para além disso, visto que possui o significado de “primeiramente” ou “em primeiro lugar” deve ser **seguido da primeira ação**.

A conjunção 然后 (ránhòu), traduzida por “depois (disso)” ou “em seguida” é colocada **antes da segunda ação**.

例句:

我先起床, 然后洗澡。

Primeiro eu acordo/levanto-me (da cama), **depois** tomo banho.

爸爸先吃早饭, 然后去工作。

Primeiro o pai toma o pequeno-almoço, **depois** vai trabalhar.

Extra

É ainda possível criar uma sequência com três ações:

Sujeito + 先 + Predicado 1 + Objeto 1, 然后 + Predicado 2 + Objeto 2, 最后 + Predicado 3 + Objeto 3

最后 (zuìhòu) significa “finalmente” ou “por fim”.

我先去大学上汉语课, 然后去图书馆看书, 最后回家。

Primeiro eu vou à universidade ter aulas de chinês, **em seguida** vou à biblioteca ler livros e, **por fim**, regresso a casa.

7) Horas

7.1) 现在几点?

“现在几点?” é a expressão chinesa para perguntar “Que horas são?”. É composta pelo substantivo 现在 (xiànzài) que significa “agora” ou “neste momento”, o pronome interrogativo 几 (jǐ) e pelo classificador para horas 点 (diǎn).

Porquê usar 几 e não 多少?

几 tem como função perguntar sobre **uma quantidade limitada**, sendo por isso usado em ciclos. Quando perguntamos a data de um determinado evento a alguém, é utilizada a expressão “几月几号” ou “几月几日”, isto porque um ano corresponde a um ciclo de 12 meses e um mês a um ciclo de 28-31 dias. Também um dia corresponde a um ciclo de 24 horas.

Importante

Na China, as horas não seguem o sistema de 24 horas assim como em Portugal, mas sim de **12 + 12 horas**.

7.2) Indicadores de tempo

Uma vez que a China recorre ao sistema de 12 + 12 horas, é necessário fazer a distinção das diferentes partes do dia. Em inglês, o dia é dividido em dois, separando cada parte do dia por AM e PM. Contudo, em chinês um dia pode ser dividido até sete partes:

Indicadores de tempo	Horário
早上 (Zǎoshang) ou 早晨 (Zǎochén) (manhã cedo)	06:00 - 09:00
上午 (Shàngwǔ) (manhã)	09:00 - 12:00
中午 (Zhōngwǔ) (meio-dia)	12:00 - 13:00
下午 (Xiàwǔ) (tarde)	13:00 - 18:00

晚上 (Wǎnshàng) (noite)	18:00 - 00:00
半夜 (Bànyè) (meia-noite)	00:00 - 03:00
凌晨 (Língchén) (madrugada)	03:00 - 06:00

(É importante referir que estes horários não seguem qualquer regra, sendo apenas aproximações feitas de modo a facilitar a compreensão e escolha do indicador de tempo a usar.)

7.3) Horas certas

Horas + 点 + (钟)

Nesta estrutura, o uso de 钟 (Zhōng) não é obrigatório, contudo a sua utilização enfatiza a exatidão da hora.

8 horas (certas) 八点(钟)
 10 horas (certas) 十点(钟)
 12 horas (certas) 十二点(钟)

7.4) Meia hora

Horas + 点 + 半

A palavra 半 (Bàn) significa “metade”. Quando usada com horas, esta palavra expressa a ideia de metade de uma hora, sendo traduzida por “meia”.

8 horas e meia 八点半
 10 horas e meia 十点半

7.5) Um quarto de hora

Horas + 点 + 一 / 三 + 刻

刻 (Kè) é o classificador para quartos de hora, ou seja, 15 minutos. Quando falamos em horas, este apenas pode ser usado com o número um (一) e três (三), sendo 三刻 equivalente a 45 minutos.

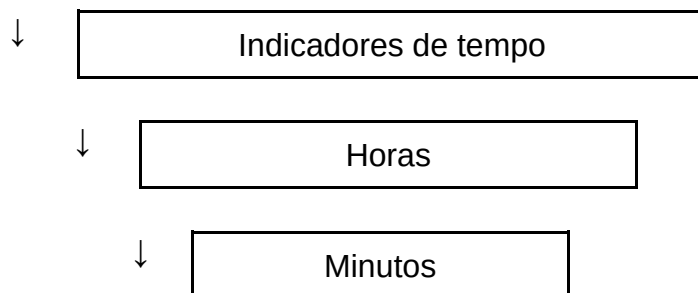
8 horas e um quarto/ 8:15 八点一刻

10 horas e “três quartos”/10:45 十点三刻

7.6) Indicadores de tempo, horas e minutos

Indicadores de Tempo + Horas + 点 + Minutos + (分)

分 (Fēn) atua como classificador para minutos. O seu uso torna-se obrigatório quando outra unidade de tempo menor é adicionada após 分 (ex: segundos). Os indicadores de tempo são colocados antes das horas para especificar a parte do dia onde estas se inserem, seguindo a regra chinesa “do maior para o menor”.



(7:26 PM) 7 horas e 25 minutos da noite 晚上七点二十六(分)

* (6:45 AM) 6 horas e 45 minutos da manhã 早上六点四十五(分)

* (11:30 AM) 11 horas e 30 minutos da manhã 上午十一点三十分

* 半 e 刻 podem ambos ser substituídos pela escrita do seu respectivo número em extenso.

Para além do que já foi acima referido, é importante ter em atenção a utilização de 分 com os minutos no intervalo de 1 a 9. A obrigatoriedade do uso do classificador depende da utilização de O ou 零.

com O ou 零		sem O ou 零
06:06 六点零六	分 分 分 分	06:06 六点六分
11:01 十一点〇一		11:01 十一点一分
17:03 五点零三		17:03 五点三分
22:04 十二点〇四		22:04 十二点四分
Facultativo		Obrigatório

7.7) Horas + 点 + 差 + Minutos + 分

(trad. literal: Para as ?? horas, faltam ?? min.)

差 + Minutos + 分 + Horas + 点

(trad. literal: Faltam ?? min, para as ?? horas)

No contexto desta estrutura, 差 (*chà*) assume a função de verbo de significado “faltar”. As duas estruturas expressam de formas diferentes a ideia de “Faltar ?? minutos para as ?? horas”.

6:45 AM Faltam 15 minutos para as 7 horas 七点差十五分

11:53 AM Faltam 7 minutos para as 12 horas 差七分十二点

Anexo X - Notas da Lição n.º 11 (Materiais complementares)

Lição 11

第十一课

Tabela de termos

汉字	Hànzì	Caracteres chineses
拼音	Pīnyīn	Pinyin
意思	Yìsi	Significado
例句	Lìjù	Frase de exemplo
生词	Shēngcí	Vocabulário

Notas da Lição

1) Sujeito + 在 + Local + Predicado + Objeto

在 é uma preposição que enfatiza o local onde decorre uma ação e pode ser traduzido pelas preposições “em”, “no” e “na” em português.

例句:

我在大学学习汉语。

Eu estudo chinês na universidade.

我在学校前面的超市买水果。

Eu compro fruta no supermercado à frente da escola.

我的同屋在房间听音乐。

O meu colega de quarto ouve música no quarto.

他妈妈喜欢在图书馆看书。

A mãe dele gosta de ler livros na biblioteca. *

* Uso do 喜欢 com 在:

A palavra 喜欢 (Xǐhuān, gostar), morfológicamente falando, pode ser reconhecida de três formas:

adjetivo	这是我喜欢的菜。	Este é o prato que eu gosto.
verbo	我喜欢你。	Eu gosto de ti.
verbo auxiliar	我喜欢看书。	Eu gosto de ler livros.

É importante notar que por 喜欢 se tratar de verbo psicológico este pode ainda ser acompanhado de advérbios de intensidade tais como “很”, “太...了”, ou “非常”.

我很喜欢苹果。 Eu gosto muito de maçãs.

Recuperando o exemplo acima:

他妈妈喜欢在图书馆看书。 A mãe dele gosta de ler livros na biblioteca.

Neste caso, 喜欢 encontra-se antes do verbo principal 看, por se tratar de um verbo auxiliar. Mas qual a razão de 喜欢 se posicionar antes da preposição 在? Isto deve-se principalmente às diferentes possíveis formas de interpretação da frase da qual depende a posição de 喜欢.

例句:

1- 我喜欢在家画画儿。 Eu gosto de pintar em casa.

2- 我在家喜欢画画儿。 Eu em casa gosto de pintar.

Na primeira frase podemos verificar que há um maior gosto por pintar quando esta ação é feita em casa. Contudo, a segunda frase dá a entender que gostar ou não gostar de pintar depende do local onde decorre a ação, ou seja, o sujeito apenas gosta de pintar quando se encontra em casa e não noutros lugares.

2) (Tempo) + Sujeito + (Tempo) + 在 + Local + Predicado + Objeto

Quando se pretende especificar quando uma ação ocorre ou a sua frequência através de advérbios temporais, estes devem ser colocados antes de 在, podendo ser posicionados antes ou depois do sujeito.

妈妈常常在家看葡萄牙电视剧。

A mãe frequentemente vê programas de televisão portugueses em casa.

昨天我爸爸在厨房做午饭。

Ontem, o meu pai estava na cozinha a fazer o almoço.

我每天都在大学学习汉语。

Eu todos os dias estudo chinês na universidade.

生词
电视剧 (Diànshìjù) - programa de televisão, série de tv 厨房 (Chúfáng) - cozinha 午饭 (Wǔfàn) - almoço

3) Principais diferenças entre 工作 e 上班:

工作 (Gōngzuò)	上班 (Shàngbān)
Forma geral de referir “trabalho”.	É o ato de ir trabalhar, iniciar um turno de trabalho. <i>(Semelhante à expressão “Picar o ponto”, contudo não deve ser traduzida pela mesma).</i>
Morfologicamente esta palavra pode assumir tanto o papel de substantivo “trabalho”, como o de verbo “trabalhar”. 老师在 Minho 大学 工作 。(Verbo) O professor trabalha na Universidade do Minho. 我很喜欢我的 工作 。(Substantivo) Eu gosto muito do meu trabalho .	Morfologicamente assume o papel de verbo . 我爸爸早上八点去 上班 。 O meu pai vai trabalhar às 8 da manhã. 我每天都要去 上班 。** Eu tenho de ir trabalhar todos os dias. ** 要 é usado, neste caso, para descrever um dever ou uma obrigação.
Pode ser utilizado com objetos eletrônicos: 我的电脑停止 工作 。 O meu computador parou de trabalhar .	Não pode ser usado com objetos eletrônicos.
Não possui antónimo.	Possui antónimo. <i>(下班, Xiàbān - sair do trabalho)</i>

4) 从 + A + 到 + B + Predicado

Significado: Desde/De A até B Predicado

Esta estrutura, utiliza 从 (Cóng, desde/de) e 到 (Dào, até) para estabelecer um limite de tempo ou espaço entre A e B, sendo A o ponto de partida e B o ponto de chegada.

我从早上到晚上踢足球。

Eu jogo futebol de manhã até à noite.

从我家到大学走十分钟路。

De minha casa até à Universidade são 10 minutos a pé.

5) A + 的时候 + B (Aquando/Quando A, B.)

的时候 (De shíhòu) é uma expressão usada para transmitir a mensagem que uma certa ação ou estado (B) ocorre num determinado período (A). 的时候 pode ser usado de duas formas diferentes:

Estrutura 1: Sujeito + Predicado + 的时候 + Frase
我洗澡的时候喜欢唱歌。 Quando (eu) tomo banho, gosto de cantar.
我朋友来我家的时候跟我玩游戏。 Quando o meu amigo vem a minha casa, (ele) joga jogos comigo.
玩游戏 (Wán yóuxì)- Jogar jogos

Estrutura 2: Tempo + 的时候 + Frase
八月的时候, 我不工作。 Em agosto, eu não trabalho.
秋天的时候, 树叶很漂亮。 No Outono, as folhas das árvores são muito lindas.
树叶 (Shùyè) - folhas de árvore

6) Leitura de dígitos

Em chinês, números de telemóvel, telefone, quartos de hotel ou até mesmo de transportes públicos são lidos **um a um**.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
零	一	二	三	四	五	六	七	八	九
Líng	Yāo	Èr	Sān	Sì	Wǔ	Liù	Qī	Bā	Jiǔ

⚠ No caso do número 1, este é lido como “Yāo” e não como “Yī” de forma a não ser confundido com o número 7 (Qī), uma vez que tem o mesmo tom e pronúncia similar.

例句:

- 43 路公共汽车 O autocarro número 43

(路- classificador usado para números de linhas ou rotas de transportes públicos)

- 356 号房间 O quarto número 356
- 我的手机号码是 983748123。O meu número de telemóvel é 983748123.

(983748123 deve ser lido como “Jiǔ Bā Sān Qī Sì Bā Yāo Èr Sān”)

Para **perguntar** o número de algo é usado 多少 da seguinte forma:

你的手机号码是**多少**?

Qual é o teu número de telemóvel?

你住**多少**号房间? / 你的房间号码是**多少**?

Qual é o número do quarto onde vives?

Curiosidade
O número “110” na China é equivalente ao número de emergência “112” em Portugal.

7) 平时 e 一般

一般	平时
Morfologicamente, quando usadas como advérbios, estas duas palavras possuem o significado de “habitualmente”, “geralmente” ou “normalmente” e são permutáveis, podendo ser usadas uma no lugar da outra, sem qualquer alteração do significado da frase. 我一般去大学的图书馆看书。Eu geralmente vou à biblioteca da universidade ler livros. 我平时去大学的图书馆看书。Eu geralmente vou à biblioteca da universidade ler livros. Tanto 平时 como 一般 podem ser usados antes do sujeito. 一般我去中国的时候喜欢吃<u>北京烤鸭</u>。 平时我去中国的时我喜欢吃<u>北京烤鸭</u>。 Normalmente, quando vou à China, eu gosto de comer <u>pato-à-pequim</u>. <i>北京烤鸭 (Běijīng kǎoyā) - famoso prato da gastronomia chinesa</i>	
Pode ser usado como adjetivo significando “normal”, “comum” ou “nada de extraordinário”. 这是一一般的问题。 Isto é uma pergunta comum. 这首歌很一般. Esta música não é nada de extraordinário. 首 (shǒu) - classificador para canções 歌 (gē) - canção	Não pode ser usado como adjetivo.

Informação Extra
É ainda possível utilizar advérbios de intensidade com 一般 e a partícula atributiva 的, sendo estes colocados imediatamente depois do classificador. 这是一种非常一般的衣服。 Este tipo de roupa é bastante comum. Tradução literal: Este é um tipo bastante comum de roupa. 种 (Zhǒng) - Classificador. Pode ser traduzido como “tipo”, “espécie”

8) Uso de 次:

A palavra 次 expressa a ideia de “vez” ou quantidade de “vezes”.

汉字	拼音	意思
多次	Duō cì	repetidamente
很多次	Hěnduō cì	várias vezes
上次	Shàng cì	da última vez
下次	Xià cì	na próxima vez
每次	Měi cì	todas as vezes
再次	Zài cì	uma vez mais outra vez
这次	Zhè cì	Desta vez
那次	Nà cì	Daquela/Naquela vez

Quando usado com verbos-objeto, o 次 deve ser colocado **depois do verbo e antes do objeto** para demonstrar a frequência em que uma ação é realizada.

我每天都跑两次步。Eu corro duas vezes ao dia.

我每个星期画三次画。Eu pinto/desenho três vezes por semana.

Anexo XI - Notas da Lição n.º 12 (Materiais complementares)

Lição 12

第十二课

Tabela de termos

汉字	Hànzì	Caracteres chineses
拼音	Pīnyīn	Pinyin
意思	Yìsi	Significado
例句	Lìjù	Frase de exemplo
生词	Shēngcí	Vocabulário

Notas da Lição

Lista de classificadores:

汉字	拼音	意思	例句
种	Zhǒng	tipo, espécie	两种语言 你想买那种苹果
辆	Liàng	classificador para veículos	我看了一辆黄色的车。
位	Wèi	classificador para pessoas <i>(em utilização e significado é igual a 个, contudo é usado num discurso mais formal e demonstra um maior nível de respeito)</i>	三位人
门	Mén	Classificador para disciplinas ou aulas	一门课
节	Jié		一节汉语课
杯	Bēi	classificador para copos	一杯水

首	Shǒu	classificador para canções	一首歌 一首中文歌
---	------	----------------------------	--------------

1) Diferença entre 门 e 节

Tanto 门, como 节 são classificadores usados para 课 e, apesar de serem usados exatamente da mesma forma, o seu significado é diferente. O **classificador 门** refere-se a **uma disciplina, cadeira, a uma UC completa** (ex: a cadeira de Chinês, a UC de Japonês). No entanto, o **classificador 节** corresponde **a um bloco de aulas**, ou seja, cerca de 45 minutos de uma aula na China ou cerca de 60 minutos (em Portugal).

我每个星期上六节汉语课。

Todas as semanas, eu tenho seis (**blocos de**) aulas de chinês.

这个学期我有两门汉语课。

Neste semestre, eu tenho duas **UC's** de chinês.

生词: 学期 (xuéqī) - semestre, período escolar

2) 俩 e 仨

俩 (Liǎ) e 仨 (Sā) são equivalentes a 两个 e 三个, respectivamente, e por isso são permutáveis.

两个人	=	俩人
三个人	=	仨人

⚠ Com 俩 e 仨 **não se deve usar 个**, pois este já se encontra no radical de ambos os caracteres (亻).

Notas Gramaticais:

1) Sujeito + 对 + Objeto + Predicado

Para além do seu uso como adjetivo, de significado “correto” ou “certo”, 对 pode ter ainda a função de preposição indicando “para”, “por” ou “relativamente a”. Esta estrutura utiliza o predicado, adjetivos ou verbos psicológicos, para relatar algo sobre o objeto. 对 assemelha-se à preposição inglesa “towards”.

我对汉语感兴趣。

Eu relativamente à língua chinesa ter interesse. (Tradução literal)

I towards the chinese language to be interested. (Tradução literal)

Eu tenho interesse na língua chinesa (Tradução)

他对我的工作很满意。

Ele relativamente a meu trabalho muito satisfeito. (Tradução literal)

He towards my work very satisfied. (Tradução literal)

Ele está muito satisfeito com o meu trabalho. (Tradução)

(Ver tabela de possíveis verbos a usar com 对 disponível no padlet na secção “Aspetos gramaticais”).

2) 可是

可是 (Kěshì) é a conjunção adversativa “mas” para **transmitir oposição**.

例句:

我喜欢猫，可是它们不喜欢我。

Eu gosto de gatos, mas eles não gostam de mim.

你想打排球，可是他想打羽毛球。

Tu queres jogar voleibol, mas ele quer jogar badminton.

* Assim como em português, é necessário usar a vírgula antes de 可是.

3) 一样 (Yíyàng)

Adjetivo utilizado para expressar a existência de uma característica igual entre duas realidades. 一样 é usualmente traduzido para “igual” ou “igualmente”. Eis três diferentes formas de usar:

3.1) Sujeito (plural) + 一样

我们一样。

Nós somos iguais.

Para criar a forma negativa, é colocado 不 **antes de** 一样.

我们不一样。

Nós não somos iguais.

3.2) Sujeito A + 和/跟 + Sujeito B + 一样

这道菜和那道菜一样。

Este prato (de comida) e aquele prato são iguais.

Assim como foi acima referido, para criar a forma negativa, é colocado 不 **antes de** 一样.

面包和包子不一样。

Pão e baozi não são iguais.

3.3) Sujeito A + 和/跟 + Sujeito B + 一样 + Adjetivo

Ao contrário das estruturas acima referidas, que permitem dizer que tanto o sujeito A como o sujeito B são iguais, **com a adição do adjetivo após “一样”** esta nova estrutura **permite declarar que sujeito A e sujeito B possuem uma mesma característica.**

我和他一样高。

Eu e ele somos igualmente altos.

排球和乒乓球一样好玩。

Voleibol e pingue-pongue são igualmente divertidos (de jogar).

Para a negação desta estrutura é importante ter em consideração que **tanto 一样 (不一样 Adj) como o adjetivo (一样不 Adj) podem ser negados**, contudo eles não transmitem a mesma mensagem.

(不一样 Adj) → 葡萄和香蕉不一样好吃。

Uvas e bananas não são igualmente boas.

(一样不 Adj) → 葡萄和香蕉一样不好吃。

Uvas e bananas são igualmente más (não boas).

4) 上 vs 下

Outra função de 上 e 下 é que estes dois caracteres podem ser combinados com certas palavras para referir intervalos de tempo. Quando se dá esta combinação 上 passa a significar “anterior” ou “passado” e 下 “próximo”. Por exemplo:

上		下	
上个月	Mês passado	下个月	Próximo mês
上个星期	Semana passada	下个星期	Próxima semana
上个周末	Fim de semana passado	下个周末	Próximo fim de semana

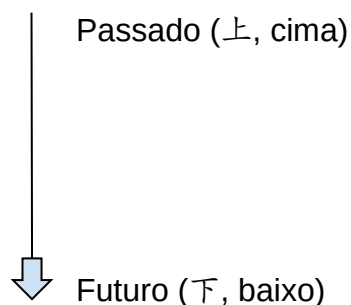
****Ver tabela sobre o uso de 上 e 下, 以后 e 以前 com dias, semanas, meses e anos disponível no padlet na secção “Aspetos gramaticais”.***

Porque é que 上 é associado a passado e 下 a futuro?

Quando pensamos no conceito de tempo, temos tendência a imaginá-lo como uma linha que vai da esquerda para a direita:



De acordo com algumas teorias, isto deve-se principalmente à nossa língua, mais concretamente à nossa forma de escrever (da esquerda para a direita). O mesmo acontece com o chinês, que é tradicionalmente escrito de cima para baixo. Desta forma, podemos criar a seguinte linha temporal:



5) 还是 (Háishi) vs 或者 (Huòzhě)

还是	或者
Ambas as palavras são morfologicamente classificadas como conjunções de significado “ou” .	
Seguem exatamente a mesma estrutura gramatical e oferecem duas opções numa frase: Sujeito + Predicado + Opção 1 + 还是 + Opção 2 ? Sujeito + Predicado + Opção 1 + 或者 + Opção 2 。	
Usado em perguntas. 你喜欢喝茶还是咖啡? Gostas de beber chá ou café? 他是韩国人还是中国人? Ele é coreano ou chinês?	Usado em afirmações. 我想喝茶或者咖啡。 Eu quero beber chá ou café. 明天我打篮球或者打乒乓球。 Amanhã, eu vou jogar basquetebol ou vou jogar ping-pong.
Usado em perguntas embutidas.* 我不知道他喜欢喝茶还是咖啡。 Eu não sei se ele gosta de beber chá ou café.	
Não pode ser abreviado.	Pode ser abreviado para 或.

* Perguntas embutidas: Frases usualmente iniciadas por expressões como “Não sei se”, “Quero saber”, “Não tenho certeza” e seguidas por duas opções “A ou B”. Este tipo de frases, apesar de serem afirmações, implicam que uma pergunta seja feita a alguém para se obter essa determinada informação, sendo por isso usada a conjugação 还是.

6) Sujeito + 坐 + Meio de Transporte + 去 / 来 / 回 + (Frase)

+ 开

+ 骑

Esta estrutura permite indicar de que forma o sujeito se desloca para um local.

Atente nos seguintes verbos:

坐 (Zuò, sentar)	Quando usado com transportes, transmite a ideia de “andar como passageiro” e é utilizado para qualquer veículo no qual uma pessoa se possa sentar: 汽车, 公共汽车, 船, 飞机, 火车, etc
开 (Kāi, Conduzir)	Utilizado quando o próprio sujeito conduz um veículo para se deslocar a um local.
骑 (Qí, montar)	Utilizado não só em bicicletas, motos e similares, mas também com animais (ex: cavalo, camelo, etc)
走路 (Zǒulù)	Utilizado para descrever a ação de se deslocar para um lugar a pé

Além do que foi acima referido, é importante referir que a indicação de meio de transporte assemelha-se à de um advérbio, sendo por isso colocada antes do predicado da frase.

例句:

我的同学坐火车回家。

O meu colega regressa a casa de comboio.

老师骑摩托车来大学。

O professor vem para a universidade de moto.

我走路去书店。

Eu vou a pé para a livraria.

我爸爸每天都开车去波尔图。

O meu pai todos os dias vai ao Porto a conduzir.

Formulação de Perguntas
- Estrutura + 吗? 你坐飞机去西班牙吗? Foste para Espanha de avião? - Verbo (坐/开/骑) 不 Verbo (坐/开/骑) 他骑不骑自行车来我家? Ele veio ou não veio de bicicleta a minha casa? - 怎么去 / 来 / 回

昨天妈妈怎么回家? Como (De que forma) é que a mãe regressou a casa ontem?

- Verbo (坐/开/骑) 什么车

你的朋友开什么车来公园? O teu amigo conduziu que veículo para vir ao parque?

7) 最 + Adjetivo

最 + Verbo (psicológico)

O advérbio 最 (Zuì) possui uma função semelhante aos advérbios de intensificação 很, 太 e 非常, sendo usado exatamente da mesma forma, antes de um adjetivo ou verbo psicológico. Com 最 é possível formar adjetivos no seu **grau superlativo**.

我太渴了, 现在最想喝水。

Estou cheio de sede, o que **mais desejo** agora é beber água.

那个超市卖城市**最贵**的草莓。

Aquele supermercado vendo os morangos **mais caros** da cidade.

生词: 渴 (Kě) - com sede, sedento;

Verbos psicológicos

Verbos que não são relativos a ações físicas, mas sim a sentimentos e emoções.

Ex: 喜欢, 爱, 恨 (Hèn, odiar/detestar), 讨厌 (Tǎoyàn, não gostar/detestar), 想, ...

Anexo XII - Notas da Lição n.º 13 (Materiais complementares)

Lição 13

第十三课

Tabela de termos

汉字	Hànzì	Caracteres chineses
拼音	Pīnyīn	Pinyin
意思	Yìsi	Significado
例句	Lìjù	Frase de exemplo
生词	Shēngcí	Vocabulário

Notas da Lição

1) 怎么

Sujeito + 怎么 + Predicado + Objeto

O pronome interrogativo 怎么 possui duas funções:

1. Perguntar ao sujeito **de que forma é realizada a ação**; (“Como” ou “De que maneira”)

例句:

A: 你**怎么**来大学? **Como** vieste para a universidade? (De que maneira vieste...?)

B: 我骑自行车来大学。 Eu vim de bicicleta para a universidade.

你**怎么**学习汉语? **Como** é que tu estudas chinês?

2. Perguntar ao sujeito **a razão pela qual praticou a ação**; (“Porquê ou “Como”)

例句:

蛋糕**怎么**不甜? **Porque** é que o bolo não está doce?

你生病了, **怎么**来上课? Tu estás doente, **porque** é que vieste à aula?

生词: 蛋糕 (*Dàngāo*, bolo) ; 甜 (*Tián*, doce)

2) 离

A palavra 离 (*Lí*) é um verbo que, apesar de sozinho **ter significado de “distar”**, quando usado numa frase deve ser **traduzido por “ficar”** (ex: ficar longe/perto).

Este verbo é utilizado para **indicar uma distância específica** (ex: metros, quilómetros, etc) **ou não específica** (ex: longe/ perto) **entre A e B**, seguindo as seguintes estruturas:

- **A + 离 + B + Distância não específica**

Nesta estrutura, é muito frequente o uso de **advérbios de intensidade** (很, 太...了, 非常) com 远 e 近.

我家离大学很远。

A minha casa **fica** muito longe da universidade.

卫生间离教室非常近。

A casa de banho **fica** extremamente perto da sala de aula.

- **A + 离 + B + Distância específica**

Nesta estrutura, **o uso do 远 é facultativo**, assemelhando-se à expressão “de distância” utilizada em português.

公园离书店 50 米(远)。

O parque **fica** a 50 metros (de distância) da livraria.

地球离月球 384400 公里(远)。

O planeta terra **fica** a 384.400 quilómetros (de distância) da lua.

生词: 地球 (*Dìqiú*, Planeta Terra), 月球 (*Yuèqiú*, Lua)

Vocabulário Extra	
毫米 (háo mǐ)	Milímetro
分米 (Fēn mǐ)	Decímetro

厘米 (lí mǐ)	Centímetro
米 (mǐ)	Metro
千米 (Qiān mǐ) ou 公里 (gōng lǐ)	Quilómetro

Para **criar uma frase negativa**, mantém-se a estrutura e nega-se os adjetivos:

A + 离 + B + 不 + Distância não específica

银行离图书馆不远。

O banco não fica longe da biblioteca.

Existem **três formas de questionar a distância entre A e B**, fazendo uso de 离:

A + 离 + B + 远/近 + 吗?

超市离宿舍远吗?

O supermercado fica longe do dormitório?

A + 离 + B + 近不近? ou A + 离 + B + 远不远?

教室离图书馆近不近?

A sala de aula fica ou não perto (perto ou não perto) da biblioteca?

A + 离 + B + 多远?

葡萄牙离西班牙多远?

Quão longe fica Portugal de Espanha?

3) 了 aspetual vs 了 modal

了 aspetual	了 modal
Indica a conclusão de uma ação, ou seja, que uma ação ficou ou irá ficar completa.	Ocorre uma alteração de estado de uma pessoa ou objeto.
<u>Segue a seguinte estrutura:</u> (Objeto simples - O objeto não possui qualquer informação a ele referido.) Sujeito + Predicado + Objeto + 了	<u>Segue a seguinte estrutura:</u> Sujeito + Predicado* + Objeto + 了 * O predicado pode incluir verbos, adjetivos ou

我租房了。 Eu aluguei uma casa.	substantivos 我爸爸生病了。 O meu pai adoeceu.
(Objeto composto - Quando o objeto possui alguma característica ou informação extra a ele associado) Sujeito + Predicado + 了 + Objeto 我租了一套很大的房子。 Eu aluguei uma casa muito grande.	他到了。 Ele chegou. 生词: 到 (Dào, chegar)

- **Negação de frases 了**

Ainda que nem sempre a ação ocorra no passado, a partícula 了 é a ele associado e, por isso, a sua **negação é feita com 没有 ou simplesmente 没**.
Quando se cria a negativa, nunca se usa a partícula 了 na frase.

Sujeito + 没 (有) + Predicado + Objeto

我没有做作业。
Eu não fiz os trabalhos de casa.

我没去中国。
Eu não fui à China.

- **Inquirir utilizando 了**

Existem três formas:

1. Sujeito + Predicado + Objeto + 了 + 吗 ?

你看电影了吗? Tu viste o filme?

2. Sujeito + Predicado + Objeto + 了 + 没有?

你看电影了没有? Tu viste o filme?

3. Sujeito + Predicado + 没 + Predicado + Objeto?

你看没看电影? Tu viste o filme?

Possíveis respostas:

Afirmativa: 看了 (Verbo + 了)

Negativa: 没有 ou 没看 (没 + Verbo)

4) 已经

A palavra 已经 (Yǐjīng) é frequentemente utilizada com a partícula 了, tanto aspectual como modal. Expressa a **ideia de “já”**, sendo por isso usada **para dar ênfase a uma ação já concretizada**. Por se tratar de um advérbio **deve se encontrar após o sujeito**.

例句:

我**已经**回家了。

Eu **já** regressei a casa.

他**已经**二十岁了。

Ele **já** tem vinte anos.

我弟弟**已经**收拾了他的房间。

O meu irmão mais novo **já** arrumou o quarto dele.

Importante
Nas frases com a partícula 了, por se tratar de uma palavra de ênfase, o advérbio 已经 é facultativo , no entanto, a presença de 了 é sempre obrigatória com 已经.

5) Partícula 过

Sujeito + Predicado + 过 + Objeto

A partícula 过 (Guò), quando usada neste tipo de estruturas, indica **que o sujeito já teve a experiência de realizar uma certa ação no passado**. 过 pode ser utilizado se a ação cumprir estas três características:

1. A ação **pode ser repetida**.
2. A ação **aconteceu num passado remoto**.
3. A ação **não é praticada pelo sujeito regularmente**.

例句:

我**去****过**法国。

Eu tive a experiência de ir à França. (Tradução Literal)
Eu fui à França. (Tradução)

我看过那部中国电影。

Eu tive a experiência de ver aquele filme chinês. (Tradução Literal)
Eu vi aquele filme chinês. (Tradução)

- O uso de 曾经 (Céngjīng):

Sujeito + 曾经 + Predicado + 过 + Objeto

曾经 possui a mesma função de ênfase de 已经, mas agrupa-se com 过.
Reforça a ideia de que a ação já foi experienciada. A sua utilização na frase é facultativa.

我曾经去过法国。

Eu já tive a experiência de ir à França. (Tradução Literal)
Eu já fui à França. (Tradução)

我曾经看过那部中国电影。

Eu já tive a experiência de ver aquele filme chinês. (Tradução Literal)
Eu já vi aquele filme chinês. (Tradução)

- Negação de frases 过:

Sujeito + (从来) + 没(有) + Predicado + 过 + Objeto

Por se tratarem de frases que fazem alusão ao passado, a sua **negação deve ser feita com 没有** ou simplesmente 没, **mantendo-se o 过 na frase.**

O advérbio 从来 (**Cónglái**) é utilizado como ênfase e pode ser traduzido pela palavra “nunca”, para **demonstrar que uma ação nunca foi experienciada.** A sua utilização **não é obrigatória.**

我从来没学过日语。

Eu nunca estudei japonês.

他爸爸没喝过绿茶。

O teu pai não teve a experiência de beber chá verde.

6) 又 vs 再

又 e 再 são dois advérbios que significam “novamente” ou “outra vez” e são utilizados para a repetição de uma ação. Possuem estruturas gramaticais semelhantes, mas existe uma característica que os distingue:

Sujeito + 再 + Predicado
Sujeito + 又 + Predicado + 了

再	又
Indica a repetição de uma ação no futuro .	Indica que a ação que está a decorrer, já aconteceu no passado , sendo por isso associado com a partícula 了.

Para perceber melhor a diferença entre os dois, vejamos a seguinte situação:

Chegar tarde às aulas é uma ação recorrente do 山田.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
				

Na quinta-feira o professor vai falar com o 山田 e diz:



“Amanhã, não chegues *novamente* tarde às aulas!”

Nesta situação **o advérbio a utilizar é 再**, uma vez que o professor descreve a repetição da **ação no futuro**, podendo esta acontecer ou não.

No entanto, é sexta-feira e o 山田 volta a atrasar-se.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
				

Assim que o vê, o professor diz:



“Chegaste *novamente* atrasado!”

Nesta situação o advérbio a utilizar é 又, pois a ação que o professor está a descrever é a repetição de uma ação que aconteceu no passado.

Frases de exemplo com 再 e 又:

再见!

Adeus! (Encontrar *novamente*)

你**再**念这个课文吧。

(Tu) Lê *novamente* este texto.

我想**再**唱一首中国歌。

Eu quero cantar uma música chinesa *outra vez*.

他**又**去医院看医生了。

Ele foi *novamente* ao hospital ter uma consulta (ver o médico).

上个月我**又**去了一次中国。

No mês passado, eu fui *novamente* à China.

Anexo XIII - Aspetos Gramaticais: Preposição 对 (Materiais complementares)

Possíveis verbos a ser usados com a preposição 对

Sujeito + 对 + Objeto + Predicado

汉字	拼音	意思	例句
(对)…有好处	(Duì)…yǒu hǎochù	Benéfico/Vantajoso para	喝热水对身体有好处。 Beber água quente é benéfico para a saúde.
(对)……好奇	(Duì)……hàoqí	Curioso com	我对这件事好奇。 Eu tenho curiosidade neste assunto.
(对)……失望	(Duì)……shīwàng	Desapontado com	他对你的工作失望。 Ele está desapontado com o teu trabalho.
(对)……不利	(Duì)……bùlì	Desfavorável, desvantajoso ou prejudicial para	喝酒对身体不利。 Beber álcool é prejudicial à saúde.
(对)……有兴趣	(Duì)……yǒu xìngqù	Haver/Ter interesse em	你对乒乓球有兴趣。 Tu tens interesse em pingue-pongue.
(对)……感兴趣	(Duì)……gǎn xìngqù	Interessado em	我对排球感兴趣。 Eu estou interessado em voleibol.
(对)……负责	(Duì)……fùzé	Responsável por	我爸爸妈妈对我负责。 Os meus pais são responsáveis por mim.
(对)……笑	(Duì)……xiào	Rir-se para (ex: alguém)	他对我笑。 Ele riu-se para mim.
(对)……满意	(Duì)……mǎnyì	Satisfeito com	我爸爸对我的成绩很满意。 O meu pai está muito satisfeito com os meus resultados.
(对)……过敏	(Duì)……guòmǐn	Ser alérgico a	他对猫毛过敏。 Ele é alérgico a gatos.
(对)……熟悉	(Duì)……shúxī	Estar familiarizado com	他对这个工作熟悉。 Ele está familiarizado com este trabalho.

(对)……有意思	(Duì)……yǒuyìsi	Ser significativo para Ter interesse em	我对你有意思。 Eu tenho interesse em ti. (Eu gosto de ti)
(对)……有用	(Duì)……yǒuyòng	Ser útil para	念课文对好发音有用。 Ler textos em voz alta é útil para uma boa pronúncia.
(对)……有影响	(Duì)……yǒu yǐngxiǎng	Ter influência/impacto	老师的批评对我有影响。 As críticas do professor têm impacto em mim. *批评 (pīpíng, criticar/comentar) - pode ser verbo ou substantivo
(对)……尊敬	(Duì)……zūnjìng	Ter respeito/estima por	我对爸爸妈妈很尊敬。 Eu tenho grande respeito pelos meus pais.
(对)……有意见	(Duì)……(yǒu) yìjiàn	1. Ter opinião, sugestão, ideia sobre 2. Ter reclamações, diferentes opiniões ou objeções sobre	他对这件事有意见。 Ele tem uma opinião sobre este assunto. 大家对你意见很大。 Toda a gente reclama de ti.

Anexo XIV - Aspetos Gramaticais: Uso de 以前, 以后, 上 e 下 para períodos de tempo (Materiais complementares)

	Ano (年)	Mês (月)	Semana (星期)	Dia (天)
Passado	四年前 (Sì nián yǐqián) Quatro anos atrás	四个月以前 (Sì gè yuè yǐqián) Quatro meses atrás	四个星期以前 (Sì gè xīngqī yǐqián) Quatro semanas atrás	大大前天 (Dà dà qiántiān) Quatro dias atrás
	大前年 (Dà qiánnián) Três anos atrás	三个月以前 (Sān gè yuè yǐqián) Três meses atrás	三个星期以前 (Sān gè xīngqī yǐqián) Três semanas atrás	大前天 (Dàqiántiān) Três dias atrás
	前年 (Qiánnián) Dois anos atrás	上个月 (Shàng shàng gè yuè) Dois meses atrás	上个星期 (Shàng shàng gè xīngqī) Duas semanas atrás	前天 (Qiántiān) Antes de ontem
	去年 (Qùnián) Ano passado	上个月 (Shàng gè yuè) Mês passado	上个星期 (Shàng gè xīngqī) Semana passada	昨天 (Zuótiān) Ontem
Presente	今年 (Jīnnián) Este ano	这个月 (Zhègè yuè) Este mês	这个星期 (Zhègè xīngqī) Esta semana	今天 (Jīntiān) Hoje
Futuro	明年 (Míngnián) Próximo ano	下个月 (Xià gè yuè) Próximo mês	下个星期 (Xià gè xīngqī) Próxima semana	明天 (Míngtiān) Amanhã
	后年 (Hòunián) Daqui a dois anos	下下个月 (Xià xià gè yuè) Daqui a dois meses	下下个星期 (Xià xià gè xīngqī) Daqui a duas semanas	后天 (Hòutiān) Depois de amanhã
	大后年 (Dà hòunián) Daqui a três anos	三个月以后 (Sān gè yuè yǐhòu) Daqui a três meses	三个星期以后 (Sān gè xīngqī yǐhòu) Daqui a três semanas	大后天 (Dàhòutiān) Daqui a três dias
	四年以后 (Sì nián yǐhòu) Daqui a quatro anos	四个月以后 (Sì gè yuè yǐhòu) Daqui a quatro meses	四个星期以后 (Sì gè xīngqī yǐhòu) Daqui a quatro semanas	大大后天 (Dà dàhòutiān) Daqui a quatro dias

Anexo XV - Aspetos Gramaticais: Lista de Verbos-Objeto (Materiais complementares)

Lista Verbos-Objeto (离合词, *líhécí*)

Lições n.º 9 a 12

汉字	拼音	意思
起//床	qǐ//chuáng	Acordar Levantar-se da cama
洗//澡	xǐ//zǎo	Tomar banho
上//网	shàng//wǎng	Aceder/estar na internet
开//门	kāi//mén	Abrir a porta Abrir/ estar aberto (loja)
开//车	kāi//chē	Conduzir
见//面	jiàn//miàn	Encontrar-se (com)
游//泳	yóu//yǒng	Nadar
跑//步	pǎo//bù	Correr
睡//觉	shuì//jiào	Dormir
打//球	dǎ//qiú	Jogar à bola (mão)
打//篮球	dǎ//lánqiú	Jogar basquetebol
打//排球	dǎ//páiqiú	Jogar voleibol
打//乒乓球	dǎ//pīngpāngqiú	Jogar pingue-pongue
打//羽毛球	dǎ//yǔmáoqiú	Jogar badminton
踢//球	tī//qiú	Jogar à bola (pé)
踢//足球	tī//zúqiú	Jogar futebol

爬//山	pá//shān	Escalar (montanha)
画//画儿	huà//huà er	Desenhar, pintar
聊//天儿	liáo//tiān er	Falar, conversar
上//班	shàng//bān	Trabalhar
下//班	xià//bān	Sair do trabalho
做//饭	zuò//fàn	Cozinhar
走//路	zǒu//lù	Ir a pé, caminhar
报//名	bào//míng	Inscriver-se
唱//歌	chàng//gē	Cantar
跳//舞	tiào//wǔ	Dançar

Anexo XVI - Materiais originários de pedidos dos alunos (Secção Extra do Padlet)

Exercícios com partícula 了 e 过 - Soluções

1. Identifique se a partícula 了 utilizada é aspetual ou modal.

- | | |
|-------------------|--|
| a) 已经下午六点了。 | (了 Modal - Mudança de Estado/Situação nova) |
| b) 他买了一辆自行车。 | (了 Aspetual - Ação terminada) |
| c) 妈妈看了这部韩国电影。 | (了 Aspetual - Ação terminada) |
| d) 前天你买了多少报纸? | (了 Aspetual - Ação terminada) |
| e) 我已经会说汉语了。 | (了 Modal - Mudança de Estado/Situação nova) |
| f) 她在超市旁边的饭馆吃午饭了。 | (了 Aspetual - Ação terminada) |
| g) 她是医生了。 | (了 Modal - Mudança de Estado/Situação nova) |
| h) 我朋友已经请我去他家玩儿了。 | (了 Aspetual - Ação terminada) |
| i) 同学们知道教室在那儿了。 | (了 Modal - Mudança de Estado/Situação nova) |
| j) 我爸爸生病了。 | (了 Modal - Mudança de Estado/Situação nova) |
| k) 我回家以后洗了个澡。 | (了 Aspetual - Ação terminada) |
| l) 哥哥喜欢喝咖啡了。 | (了 Modal - Mudança de Estado/Situação nova) |

2. Traduza as seguintes frases, fazendo uso da partícula 了 :

- a) A mãe do meu colega de escola trabalhou em Espanha.
(我同学的妈妈在西班牙工作了。)
- b) Este ano eu farei 53 anos.
(今年我五十三岁了。)
- c) Todos os dias como pão, mas hoje quero comer bolo.
(我每天都吃面包, 可是今天想吃蛋糕了。)
- d) Antes de ter comprado um carro, ele ia para a universidade de autocarro.
(买了一两汽车以前, 他坐公共汽车去大学。)
- e) Agora é uma da tarde, mas os alunos já estão na sala a assistir às aulas.
(现在下午一点, 可是学生已经在教室上课了。)
- f) Arrumaste o teu quarto?
(你收拾房间了没有? 你收拾房间了吗?)

3. Escolha a posição correta, A ou B, para a partícula 了. Caso 了 não pertença à frase, assinale o espaço em branco com X.

- a) 你吃 (A) 早饭 (B) 没有? (B)
- b) 今天马丁没来 (A) 上课, 老师说她生病 (B)。(B)
- c) 我早上喝 (A) 咖啡 (B)。(B)
- d) 对不起, 我昨天没做 (A) 作业 (B)。(X)
- e) 你去医院看 (A) 病 (B) 吗? (B)
- f) 最近身体不太好。昨天我吃 (A) 很多药 (B)。(A)
- g) 你喝没喝 (A) 绿茶 (B)? (X)
- h) 他昨天看 (A) 什么报纸 (B)? (A)

4. Atente as seguintes frases e escolha qual das partículas, 了 ou 过, pertence à frase e a sua posição (A, B ou C). Exemplo de resposta: (A - 了)

- a) 我从来没 (A) 学 (B) 法语 (C)。(B - 过)
- b) 前天我买 (A) 一件 (B) 毛衣 (C)。(A - 了)
- c) 妈妈不太喜欢吃 (A) 水果, 可是昨天他吃 (B) 葡萄 (C)。(C - 了)
- d) 我朋友曾经 (A) 在中国搬 (B) 家 (C)。(B - 过)
- e) 他的同学没看 (A) 这本日语 (B) 书 (C)。(A - 过)
- f) 我昨天已经 (A) 来 (B) 这个地方 (C)。(B - 了)

5. Traduza as seguintes frases.

- a) O meu irmão mais novo nunca comeu *baozi* na China.
(我弟弟在中国从来没吃过包子。)
- b) Quando fui à casa do meu amigo, nós jogámos voleibol.
(我去朋友家的时候, 我们打排球了。)
- c) Ele não teve a experiência de praticar *Taijiquan*, mas a irmã mais nova dele já praticou.
(他没打过太极拳, 可是他妹妹曾经打过。)
- d) Hoje não fui às aulas de caligrafia, porque constipei-me.
(今天我没上书法课, 因为感冒了。)

Anexo XVII - Questionário “Formas de Apoio na aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira”

Qual é o seu nome?

R: _____

Qual é a sua idade?

R: _____

Gosta da Língua Chinesa?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não Sei

Em média, quantas horas semanais dedica ao estudo da língua chinesa?

- ☐ 0 horas
- ☐ Entre 1 e 2 horas
- ☐ Entre 3 e 5 horas
- ☐ Entre 5 e 10 horas
- ☐ Mais de 10 horas

Que língua pretende continuar a estudar nos próximos anos?

- ☐ Chinês
- ☐ Japonês
- ☐ Pretendo desistir do curso

Sentiu-se motivado em aprender a língua chinesa no primeiro semestre?

☐ Sim

☐ Não

Comparado ao primeiro semestre, sentiu-se mais motivado/a em aprender chinês neste semestre?

Porquê?

☐ Sim

☐ Não

☐ O nível de motivação manteve-se igual

☐ Nunca tive motivação

Porquê?

R: _____

Sente que, na sua generalidade, a forma como a língua chinesa é lecionada no curso é boa? Desenvolva sobre os aspetos positivos e negativos e/ou formas de melhorar. (Possíveis pontos a referir: Métodos de ensino dos professores, manuais utilizados, tempo de aulas semanais, etc...)

R: _____

No decorrer do segundo semestre, fez uso dos materiais de apoio disponibilizados na plataforma Padlet?

☐ Sim

☐ Não

Se respondeu "Não", porquê?

R: _____

Se fez uso da plataforma *Padlet*, qual foi para si o campo mais útil?

- ☐ Apoio de Lições
- ☐ Aspetos Gramaticais
- ☐ PPTs com exercícios corrigidos em Aula (Apoios)
- ☐ Vocabulário Extra
- ☐ Extra (Exercícios + Correção de Minuteste)
- ☐ Dúvidas
- ☐ Sugestões/Pedidos
- ☐ Não usei
- ☐ Foram todos úteis
- ☐ Nenhum foi útil

Crê que as diferentes formas de apoio ao estudo e à aprendizagem disponibilizadas durante o semestre foram uma mais valia para um melhor entendimento da matéria lecionada? (Apoios na aula e materiais de apoio no *Padlet*)

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Acredita que os materiais extra e a participação em apoios proporcionou uma melhoria nas suas notas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

☐ Talvez

Qual ou quais foram para si os aspetos mais positivos dos apoios ocorridos em sala de aula?

R: _____

E os mais negativos?

R: _____

Na sua opinião, de que forma é que estes apoios poderiam ser melhorados?

R: _____

Entre os materiais disponibilizados na plataforma Padlet e os apoios que ocorreram em contexto de sala de aula, qual foi para si o mais proveitoso? Porquê?

☐ Padlet

☐ Apoios

☐ Os dois

☐ Nenhum

R: _____

Crê que a existência de um apoio semanal seria uma mais valia para os alunos e uma boa adição ao curso? (apoio para revisões, correção de TPC, resolução de exercícios, dúvidas, etc...)

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

☐ Não sei

Anexo XVIII - Ficha de Avaliação de Desempenho de Estágio



Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas
Departamento de Estudos Asiáticos

FICHA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DE ESTÁGIO

MESTRADO EM ESTUDOS INTERCULTURAIS PORTUGUÊS/CHINÊS

(A preencher pelo Coordenador de Estágio)

Nome do/a Estagiário/a: Vitória Delgado da Costa

Nome da Empresa: Departamento de Estudos Asiáticos da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho

Coordenador de Estágio: João Marcelo Mesquita Martins

E-mail do/a coordenador/a: jmarcelommartins@elach.uminho.pt **Tlf.:** 253 601 654

Para cada um dos fatores apresentados, classifique o desempenho do/a estagiário/a de acordo com a seguinte escala:

1 – Mau; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Razoável; 5 – Bom; 6 – Muito Bom;

N.a. – não se aplica

Fator	Desempenho						N.a.
	1	2	3	4	5	6	
Tarefas Desempenhadas						X	
Conhecimentos evidenciados					X		
Iniciativa					X		
Posicionamento perante dificuldades						X	
Aprendizagem						X	
Aperfeiçoamento do desempenho						X	
Relação com as chefias						X	
Relação com os colegas						X	

Parecer:

No cômputo geral, a Vitória realizou um trabalho muito satisfatório no âmbito do seu estágio na UC de Chinês Moderno A1.2, demonstrando dedicação e cuidado na revisão e correção dos exercícios que cobriam a matéria lecionada em aula. A sua abordagem foi calma e clara, o que facilitou a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, especialmente no que se refere a temas mais desafiantes, como, a título de exemplo, a utilização dos marcadores aspetuais 了 (*le*) e 过 (*guo*) e a expansão de vocabulário concernente ao tema das cores através da criação de uma ficha informativa. A aluna mostrou-se sempre disponível para esclarecer dúvidas, assegurando que as suas explicações eram corretas e acessíveis.

No entanto, embora o programa inicialmente delineado para a UC não o permitisse na totalidade, percebi algum receio por parte da Vitória em estender o tempo em aula das suas explicações, talvez devido à inexperiência em lidar com a turma. Neste âmbito, é também necessário referir que o apoio que prestou durava cerca de 30 minutos, o que lhe limitava igualmente a oportunidade em aprofundar alguns dos tópicos ou de explorar as questões dos alunos com maior detalhe. Esta situação refletiu-se ligeiramente na quantidade de conhecimentos demonstrados pela aluna, que, por estar focada principalmente em atividades de revisão, não teve tantas oportunidades de revelar um domínio mais amplo ou aprofundado dos conteúdos de ensino.

Apesar disso, a aluna mostrou-se proativa e criativa na criação de materiais de apoio adicionais, nomeadamente através do uso do *padlet*, uma ferramenta interativa que permitiu não só aos alunos explorar os conteúdos de forma mais dinâmica e visual, como também entrar em contacto com a Vitória no caso de precisarem de alguma explicação não referida em contexto de aula. Ainda que as notas finais não tenham sido excecionais, o uso de tais materiais representou definitivamente um esforço significativo da parte da Vitória para melhorar o desempenho dos alunos. Com mais tempo e prática, acredito que a aluna poderá desenvolver ainda mais a sua confiança, o que não só a ajudará a conduzir as suas explicações de forma mais fluida e envolvente, como também potenciará um ensino mais dinâmico e eficaz. A sua capacidade de transmitir conhecimento já é evidente, e, com maior segurança, poderá envolver-se na exploração de temas com maior profundidade e encorajar mais interações e participações ativas por parte dos alunos.

No geral, considero que o estágio da Vitória Costa foi um grande contributo para a aprendizagem da turma, tanto pelo suporte que prestou aquando das revisões, como pelo ambiente positivo que criou em sala. Demonstrou um forte sentido de responsabilidade e uma clara preocupação com o sucesso dos alunos, o que é uma qualidade admirável em qualquer professor. Acredito que este período de estágio foi uma oportunidade de enorme valor para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e que, com a sua dedicação, a Vitória tem o potencial para se tornar numa excelente professora de chinês no futuro.

Data: Braga, aos 02 de outubro de 2024

Assinatura:

Assinado por: João Marcelo Mesquita Martins
Num. de Identificação: 14144630
Data: 2024.10.02 17:05:09 +0100