Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Zhang Meiqi

Aspetos da Transferência Linguística na Aprendizagem do Português Europeu por Estudantes Chineses

julho de 2026

Aspetos da Transferência Linguística na Aprendizagem do Português Europeu por Estudantes Chineses
Zhang Meiqi
UMinho | 2026

Universidade do Minho
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas

Zhang Meiqi

Aspetos da Transferência Linguística na Aprendizagem do Português Europeu por Estudantes Chineses

Tese de Doutoramento

Doutoramento em Ciências da Linguagem

Especialidade em Linguística Portuguesa

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Anabela Leal de Barros

e da

Professora Doutora Lu Yawei

julho de 2026

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.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Agradecimentos

A conclusão do presente trabalho contou com o apoio imprescindível de várias pessoas e instituições, sem as quais não teria sido possível assumir a presente forma. É com estima e apreço que quero agradecer a todos e a cada uma pelo apoio que, de diversas formas, me foi proporcionado.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial é dirigido à minha orientadora de tese, Professora Doutora Anabela Leal de Barros, pela orientação segura, pelas críticas construtivas e pela confiança no meu trabalho. Pelas releituras e discussões sempre construtivas, dirijo também um especial agradecimento à co-orientadora deste trabalho, Professora Doutora Lu Yawei (Lúcia). A dedicação, o conhecimento e a disponibilidade delas foram essenciais para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço igualmente aos docentes, colegas e funcionários da Universidade do Minho e da Universidade de Economia e Negócios Internacionais (China) com quem tive o privilégio de partilhar esta etapa. Cada conversa, aula e colaboração contribuiu de forma valiosa para a construção desta investigação.

À minha família, expresso a mais sincera gratidão. Obrigada pelo amor incondicional, pelo apoio silencioso e constante, e por nunca deixarem de acreditar em mim, mesmo nos momentos mais difíceis. Especialmente, aos meus pais, que sempre foram o meu alicerce.

Agradeço profundamente ao meu marido pela paciência, compreensão e apoio ao longo de todo este percurso. A tua presença foi fundamental. Ao meu filho, que chegou no meio deste processo e deu novo sentido à minha vida, dedico este trabalho com todo o amor: foste a minha maior inspiração.

A todos os amigos e colegas que me acompanharam nesta jornada — nos cafés, nas conversas — muito obrigada. Sem vocês, este caminho teria sido bem mais solitário.

Por fim, a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta tese, expresso a minha sincera gratidão.

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.

Resumo

Aspects of Language Transfer in the Learning of European Portuguese by Chinese Students

Esta tese analisa a influência da transferência linguística na aprendizagem do português europeu por estudantes chineses, com foco nos falantes da Região de Guanhua, particularmente da cidade de Tianjin (天津市). Tendo em conta as profundas diferenças estruturais entre o chinês, uma língua predominantemente isolante pertencente ao ramo sino-tibetano, e o português, uma língua predominantemente flexiva de origem indo-europeia, considera-se que a interferência da língua materna constitui um fenómeno expectável no processo de aquisição de uma língua estrangeira, podendo influenciar significativamente esse processo.

A investigação centra-se em dois domínios principais: a fonética/fonologia e a morfologia, através da análise dos erros típicos cometidos por aprendentes chineses. Identificam-se as dificuldades na perceção e na produção de determinados fonemas do português, bem como os desvios morfossintáticos recorrentes, procurando compreender as causas linguísticas e pedagógicas por detrás destes erros.

O trabalho propõe ainda uma reflexão crítica sobre os materiais didáticos e metodologias de ensino atuais, apontando para a necessidade de uma abordagem mais adaptada ao perfil linguístico e cognitivo dos estudantes chineses.

Por fim, apresenta-se um conjunto de sugestões didáticas com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino do português europeu na China, de modo a promover uma aprendizagem mais eficaz e consciente por parte dos aprendentes chineses.

Palavras-chave: Transferência Linguística, Ensino-Aprendizagem do Português Europeu, Português como Língua Estrangeira, Estudantes Chineses

Abstract

Aspects of Language Transfer in the Learning of European Portuguese by Chinese Students

This dissertation examines the influence of linguistic transfer on the learning of European Portuguese by Chinese students, with a particular focus on speakers from the Guanhua region, especially the city of Tianjin. Given the profound differences between Chinese, an isolating language belonging to the Sino-Tibetan language family, and Portuguese, an inflectional language of Indo-European origin, this study is based on the assumption that first-language interference is inevitable and significantly affects the acquisition of a foreign language.
The research focuses on two main domains: phonetics/phonology and morphology, through the analysis of typical errors made by Chinese learners. It identifies the main difficulties in the perception and production of selected Portuguese phonemes, as well as recurrent morphosyntactic deviations, with the aim of understanding the linguistic and pedagogical factors underlying these errors.

The work also offers a critical reflection on current teaching materials and instructional methodologies, highlighting the need for teaching approaches that are better adapted to the linguistic and cognitive profile of Chinese learners.

Finally, a set of pedagogical recommendations is presented with the aim of contributing to the improvement of European Portuguese teaching in China, thereby promoting more effective and informed learning among Chinese learners.

Key words: Language Transfer, Teaching and Learning of European Portuguese, Portuguese as a Foreign Language, Chinese Students

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii
INTRODUÇÃO 1
CAPÍTULO I. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS 5
1. A análise de erro 6
1.1 Fundamentação teórica 6
1.2 Funções da análise do erro 9
2. Transferência linguística 10
2.1 Evolução do estudo da transferência Linguística 10
2.2 Funções da transferência linguística na aquisição/aprendizagem da LE 20
3. Os sistemas linguísticos chinês e português e os seus subsistemas: fonética, fonologia, morfologia e léxico 22
3.1 O chinês, uma língua sino-tibetana 22
3.1.1 A situação linguística na China 23
3.1.2 Fala de Guanhua 26
3.1.3 Dialeto de Tianjin 27
3.1.3.1 Fonética e fonologia 28
3.1.3.2 Morfologia 35
3.1.3.3 Léxico 39
3.2 O português, uma língua românica da família indo-europeia 40
3.2.1 Variantes geográficas do português europeu 41
3.2.2 Sistema fonológico da língua portuguesa 42
3.2.2.1 Sistema consonantal 44
3.2.2.2 Sistema vocálico 46
3.2.3 Sistema morfológico da língua portuguesa 49
3.2.3.1 Aspeto morfológico e morfossintático 50
3.2.4 Aspeto lexical 56
CAPÍTULO II. ANÁLISE DOS ERROS REPRESENTATIVOS DOS FALANTES NATIVOS DE TIANJIN NA APRENDIZAGEM FONÉTICA E FONOLÓGICA DO PORTUGUÊS EUROPEU 60
1. Estudo empírico 61
1.1 Introdução e metodologia da pesquisa 61

1.2 Procedimentos 62
1.3 Resultados e sua discussão 65
1.3.1 Perceção dos materiais 65
1.3.2 Leitura dos materiais 77
2. Transferência linguística 106
2.1 Assimilação percetiva dos sons do português europeu 106
2.2 Dificuldades na perceção dos sons do português europeu 107
2.3 Influências na produção do português europeu 108
CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS ERROS TÍPICOS DOS CHINESES NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EUROPEU A NÍVEL MORFOSSINTÁTICO 111
1. Estudo empírico 112
1.1 Introdução e metodologia da pesquisa 112
1.2 Resultados e sua discussão 113
1.2.1 Análise geral 113
1.2.2 Análise por caso 116
CAPÍTULO IV. A SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EUROPEU NA CHINA 135
1. Desenvolvimento do ensino-aprendizagem do português na China 136
2. Perfis gerais dos estudantes chineses 138
2.1 A importância de professores e materiais didáticos 138
2.2 A atitude dos estudantes 142
2.3 O ambiente do estudo 146
3. Manuais e docentes 148
CAPÍTULO V. METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS 155
1. Análise das diversas metodologias na era pós-método 156
1.1 Abordagem comunicativa e a sua evolução 157
1.2 Ensino de Línguas Baseado em Tarefas 161
1.3 Método POA 162
2. Estratégias e Exercícios/Atividades Sugeridos no Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa 164
2.1 Aplicação do Sistema POA: receção e produção de textos 164
2.1.1 O ensino em regime de *b-learning* do PE na perspetiva de POA 165
2.2 Aplicação do Método Comunicativo: receção e produção oral 171

CONCLUSÃO E TRABALHO FUTURO 174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 181
SITUGRAFIA 192
ANEXOS 193
Anexo I 194
Anexo II 199

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tendência de Quantidade dos Elementos Inaudíveis.....71
Gráfico 2. Tendência do Tempo de Estudo do Português Europeu / ano 71
Gráfico 3.....72
Gráfico 4.....73
Gráfico 5.....74
Gráfico 6.....75
Gráfico 7.....75
Gráfico 8.....76
Gráfico 9.....76
Gráfico 10.....78
Gráfico 11.....79
Gráfico 12.....80
Gráfico 13.....81
Gráfico 14.....82
Gráfico 15.....82
Gráfico 16.....83
Gráfico 17.....84
Gráfico 18.....85
Gráfico 19.....85
Gráfico 20.....89
Gráfico 21.....90
Gráfico 22.....91
Gráfico 23.....91
Gráfico 24.....92
Gráfico 25.....92
Gráfico 26.....93
Gráfico 27.....93
Gráfico 28.....96

Gráfico 29.....97
Gráfico 30.....98
Gráfico 31.....98
Gráfico 32.....99
Gráfico 33..... 102
Gráfico 34..... 103
Gráfico 35..... 104
Gráfico 36..... 114
Gráfico 37..... 114
Gráfico 38..... 116
Gráfico 39..... 118
Gráfico 40..... 119
Gráfico 41..... 120
Gráfico 42..... 122
Gráfico 43..... 123
Gráfico 44..... 125
Gráfico 45..... 127
Gráfico 46..... 129
Gráfico 47..... 129
Gráfico 48..... 131
Gráfico 49..... 132
Gráfico 50..... 134

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relação de vogal e final 28
Figura 2. As mudanças dos quatro tons do dialeto de Tianjin 34
Figura 3. Ensino *b-learning* nas aulas de leitura e escrita do PE sob o sistema de POA 168

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Quatro Fases da Investigação da Transferência.....15
Tabela 2. Relação de consoante e inicial.....32
Tabela 3. Correspondência entre os fonemas vocálicos do português europeu e as iniciais do dialeto de Tianjin.....33
Tabela 4. Correspondência entre as vogais compostas no português europeu e as finais compostas no dialeto de Tianjin 34
Tabela 5. Comparação das consoantes entre o dialeto de Tianjin e a língua portuguesa 35
Tabela 6. Traços distintivos das consoantes do PE (relações entre os traços e a classificação tradicional).....47
Tabela 7. Traços distintivos das vogais (incluindo semivogais) do PE (relações entre traços e classificação tradicional) 47
Tabela 8. Consoantes do PE.....48
Tabela 9. Vogais fonológicas do PE em sílaba tónica.....51
Tabela 10. Vogais nasais fonéticas do PE 52
Tabela 11. Elementos perdidos com mais frequência no Material I.....71
Tabela 12. Elementos perdidos com mais frequência no Material II.....72
Tabela 13. Elementos perdidos com mais frequência no Material III.....73
Tabela 14. Informações dos inquiridos 75
Tabela 15. Informações dos Inquiridos 83
Tabela 16. Informações dos inquiridos 92
Tabela 17. Informações dos inquiridos 100
Tabela 18. Informações dos inquiridos 106
Tabela 19. Inquiridos que têm menos de 50 desvios. 111
Tabela 20. Autoavaliação dos pontos gramaticais na aprendizagem do PE 122
Tabela 21. Informações sobre os manuais didáticos mais utilizados na China 157

INTRODUÇÃO

Derivando do ramo sino-tibetano, o chinês distingue-se muito do português, que pertence à família das línguas indo-europeias, mais especificamente ao ramo itálico das línguas românicas, pelo que tanto a sua dimensão oral como escrita são completamente diferentes. Note-se, a título exemplificativo, que não existe flexão verbal no chinês, embora ela esteja bem presente na língua portuguesa.

A aprendizagem de uma língua estrangeira envolve frequentemente um processo cíclico de tentativa, erro e correção, que contribui para a consolidação gradual de determinadas competências linguísticas. As teorias linguísticas e psicológicas atingiram nos últimos tempos uma nova dimensão com a discussão dos erros na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) (Corder, 1987: 162). Os erros ou desvios são inevitáveis ou omnipresentes, as pessoas cometem inúmeros ao longo da aprendizagem duma língua, devendo os professores tê-los em consideração e identificar as transferências da língua materna e de outras línguas conhecidas e descobrir ou desenvolver soluções de aprendizagem adequadas a cada situação e aprendente.

'A transferência linguística da língua materna é um fator principal na aquisição das línguas estrangeiras', como assertivamente refere Ellis (1994). Os hábitos no uso da língua materna (LM) interferem inconsciente e profundamente na aquisição da língua segunda (L2), pelo que, mesmo que o aprendente receba ensino formal e possua um bom domínio da gramática, é possível que produza erros semelhantes aos observados tanto na aquisição de uma LE em contexto natural como na aquisição da LM, sem formação específica (Lightbown & Spada, 1998, *apud*, Alvarez, 2002: 3).

Ao realizar o estudo contrastivo das duas línguas, a transferência linguística ir-se-á manifestar em dois aspetos: o da semelhança e o da diferença. As diferenças poderão influenciar a aprendizagem fonética, morfológica, sintática, lexical, pragmática, etc., posto que, antes de o aluno ter contacto com uma nova LE, formou um modelo estável de pensar e falar a sua língua materna, e eventualmente ainda outras línguas, segundas ou estrangeiras. Contudo, não se pode negar que a similaridade também desempenha um papel importante, sobretudo no âmbito da transferência fonética e fonológica, em que as semelhanças entre as línguas podem constituir um fator de dificuldade para os estudantes.

No âmbito dos modelos propostos e defendidos por Flege (1995), *speech learning model*, Best (2000) e Tyler (2007), *perception assimilation model*, Oliveira e Rato (2018: 142-152), ficou demonstrado que a assimilação percetiva dos sons da L2 pode desempenhar um papel determinante no grau de dificuldade na sua discriminação e produção. Assim, os aprendentes podem pronunciar

incorretamente os determinados sons da língua-alvo que correspondem a sons existentes na sua língua materna, por os percecionarem inicialmente como equivalentes. Por outro lado, quando os determinados sons da L2 não existem no sistema fonológico da LM, estes tendem a ser substituídos por categorias fonéticas próximas do inventário fonológico nativo, devido à ausência de um equivalente fonológico direto. Finalmente, no caso de sons existentes na LM, mas inexistentes na língua-alvo, estes não são diretamente transferidos, sendo reinterpretados e ajustados no processo de produção, através da sua aproximação aos segmentos fonéticos funcionalmente semelhantes ou da sua neutralização no sistema fonológico da L2.

No âmbito morfológico, por outro lado, referindo-nos às diferenças, o falante do português como língua materna, ou mesmo o falante de outras línguas românicas, conhecem as famílias de palavras, a raiz ou palavra primitiva, e vão relacionando os vocábulos e combinatórias lexicais desde a infância, e mais objetivamente desde a escola. No caso dos estudantes de língua materna chinesa, estando implicados dois sistemas linguísticos de famílias distintas, não é possível identificar quaisquer raízes ou palavras primitivas que ajudem a constituir mais rapidamente campos lexicais e a ampliar o vocabulário, incluindo diferentes registos linguísticos. O conhecimento da etimologia e da história da língua portuguesa revela-se particularmente relevante para o desenvolvimento do conhecimento lexical, incluindo a sua pronúncia, aceções e utilização contextual e pragmático. No entanto, importa sublinhar que a exploração de processos de evolução linguística e de fenómenos fonéticos, morfológicos e semânticos deve ser progressivamente introduzida ao longo dos diferentes níveis intermédio e avançado, quando já possuem uma base lexical e gramatical suficiente para estabelecer relações metalinguísticas mais complexas, enquanto nos níveis iniciais o foco deve permanecer na aquisição de vocabulário básico e estruturas gramaticais fundamentais, sem sobrecarga de informações. Tendo em conta que, desde a alfabetização, os estudantes chineses estão especialmente preparados e vocacionados para as abordagens de natureza analítica, etimológica e filológica, bem como para a memorização do léxico e dos seus componentes (devido à natureza não alfabética da sua língua cuja leitura depende do conhecimento prévio dos caracteres), tais estratégias podem ser gradualmente integradas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, quer isto dizer, esse ponto forte pode ser muito aproveitado para uma mais eficiente aquisição da LE ou língua alicerçada nesse estudo.

É também com essa finalidade que a presente tese se propõe estudar os aspetos da transferência linguística na aprendizagem do português europeu (abreviado como PE) por alunos chineses, através

da análise de erros típicos nos domínios da fonética/fonologia e da morfologia, com vista à reformulação de métodos pedagógicos e manuais inadequados e à defesa de uma nova perspetiva no ensino e aprendizagem do PE por falantes de chinês. Considerando a diversidade e a complexidade das variedades do chinês, o presente trabalho centra-se nos aprendentes chineses da Região de Guanhua, analisando os seus erros típicos na aprendizagem do português europeu. Será selecionada a fala de Tianjin como objeto de investigação nas áreas da fonética e da fonologia, tendo em conta que constitui a variedade materna da autora deste trabalho.

Começar–se–á pela análise de erros típicos no campo fonológico, identificando os pares de fonemas do português que os falantes de Tianjin têm dificuldade em pronunciar ou distinguir, bem como os segmentos fonéticos que não são corretamente realizados na produção da língua-alvo, com base em resultados de estudos empíricos.

Em seguida proceder–se–á à análise dos erros representativos dos falantes da Região de Guanhua *na* aprendizagem do PE no âmbito morfossintático e tentar–se–á desenvolver a análises e a discussão em torno de aspetos particulares.

Por conseguinte, do desenvolvimento dos estudos da língua portuguesa em território chinês aos perfis gerais dos estudantes chineses, e até aos manuais didáticos, descrever–se–á brevemente a situação atual do ensino aprendizagem do PE na China.

Por fim, analisar–se–ão criticamente as diversas metodologias na época contemporânea e apresentar–se–ão algumas sugestões didáticas que se espera possam ser inspiradoras tanto para professores chineses como para docentes de português como LE que ensinam aprendentes chineses, contribuindo para o desenvolvimento do estudo do PE na China.

CAPÍTULO I. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1. A análise de erro

1.1 Fundamentação teórica

Nas décadas de 1940 e 1950, a análise contrastiva, apresentada por Robert Lado, ocupou uma posição predominante no ensino de línguas estrangeiras. Baseada no behaviorismo, a hipótese da análise contrastiva concentra-se nas semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua-alvo. Os defensores desta hipótese vieram chamar a atenção para o facto de que as semelhanças entre as duas línguas podem causar transferências positivas, entretanto, as diferenças vão provocar transferências negativas, ou seja, interferências mútuas. Nesse sentido, através da observação prévia das diferenças entre a língua materna e a língua-alvo poderão ser antecipados os erros que os alunos irã cometer. Em 1957, R. Lado clarificou sistematicamente pela primeira vez esse fundamento teórico em *Linguistics across Cultures*, em que sublinhou:

> ...in the comparison between native and foreign language lies the key to ease or difficulty in foreign language learning... Those elements that are similar to [the learner's] native language will be simple for him and those elements that are different will be difficult. (Lado, 1957: 2)

À vista disso, Lado deu ênfase ao papel determinante da língua materna dos alunos no ensino das línguas. Segundo Lado, a aquisição duma língua refere-se à formação de novo 'hábito', isto é, caso esse hábito difira do hábito da língua nativa, o aluno poderá transferir o seu hábito linguístico da língua materna para a aprendizagem da língua-alvo, assim provocando os desvios, o que se considera como o resultado da mesma transferência. Outro linguista que apoiou a análise contrastiva foi Charles Fries, pois, considerando que o comportamento humano é o conjunto dos seus menores componentes, a aprendizagem da língua deve ser descrita como a aquisição de todas essas unidades discretas (Brown, 2002: 193).

Contudo, com o desenvolvimento em psicologia cognitiva, foram expostos os limites dessa hipótese, que não pode responder a muitos problemas complexos. Por exemplo, outros linguistas descobriram que os erros também ocorrem frequentemente quando as duas línguas são semelhantes, e muitos deles não se acham relacionados com a língua materna. Assim, isto leva os investigadores a questionar a previsibilidade da análise contrastiva. De facto, é difícil prever as dificuldades, à exceção de algumas diferenças fonológicas muito evidentes entre as duas línguas, já que uma qualquer língua é construída por centenas ou milhares de itens (Brown, 2002: 200). De acordo com Brown, a previsão

de erros que os aprendentes iriam produzir é, sobretudo, uma aposta (2002: 200). Cada vez mais estudos provam que as estruturas diferentes entre a língua materna e a língua-alvo não são as origens decisivas dos desvios, e, logicamente, observe-se que são aquelas semelhanças que poderiam causar alguns desvios que não têm nada a ver com a língua primeira. Estes desvios são frequentes, independentemente do fundo linguístico do aluno (Richards, 1970: 3).

Ao levantar as opiniões diferentes da hipótese da análise contrastiva, Yip menciona que a análise contrastiva parece inadequada para explicar precisamente a aquisição da língua segunda. Para o autor, devido à associação com as teorias, nomeadamente o estruturalismo e o behaviorismo, os primeiros estudos da análise contrastiva não foram muito esclarecedores (Yip, 1995: 10). Flynn aponta que os fundamentos teóricos da teoria de análise contrastiva determinam o seu fracasso. Em primeiro lugar, observe-se que a análise contrastiva é elaborada no âmbito das teorias behavioristas, tendo sido contestada com o desenvolvimento da gramática universal (Flynn, 1987: 17-18).

Em segundo lugar, é irracional considerar-se a aquisição de uma língua como um processo de formação de hábitos. Em terceiro lugar, na opinião de Flynn, a análise contrastiva é linguisticamente ingénua. Isto é, as gramáticas desenvolvidas sob a teoria da análise contrastiva são, de modo geral, puramente descritivas e não explicativas, tal como Fisiak sublinha:

> The purely descriptive function of theoretical contrastive grammars, which may be compared to descriptive grammars of the language, has not been challenged. Such contrastive grammars may constitute the foundation for other theoretical and descriptive endeavours. (Fisiak, 1983: 2)

Spolsky indica que a análise contrastiva carece de fundamentação teórica. De facto, mesmo que seja útil (alguns linguistas diriam que necessária) preliminarmente ao desenvolvimento de bons materiais, quase não há evidência para justificar que, de qualquer maneira, seja uma condição suficiente ou uma base completa para apoiar as teorias da aprendizagem de línguas (Spolsky, 1979: 253).

A revolução chomskiana, que teve lugar nos Estados Unidos da América na década de 50, lançou um forte ataque ao behaviorismo e abalou os seus fundamentos teóricos. Neste contexto, a análise de erro substituiu a análise contrastiva tradicional, como uma disciplina de linguística aplicada.

Iniciou-se a investigação da análise de erro na década de 1960. Os erros fazem parte do processo de aprendizagem da língua e são importantes tanto para os aprendentes quanto para os professores. No entanto, no que diz respeito à definição de erro, Corder apresenta que os erros sistemáticos resultam da falta de conhecimento da língua e são os erros de *competência transitória* (*transitional competence*), pois os aprendentes ainda não têm competência para os corrigir. Entretanto, os erros

não sistemáticos são chamados 'desvios, sendo causados pelos lapsos de memória, por estados físicos como o cansaço e pelas condições psicológicas, como, por exemplo, uma emoção forte. Portanto, pode afirmar-se que estes desvios não refletem necessariamente lacunas no conhecimento da língua-alvo, uma vez que os falantes nativos também cometem desvios com frequência. De modo geral, os aprendentes podem ter consciência imediata destes desvios e corrigi-los com maior ou menor grau de segurança. Corder (1967: 166-167) defende que os desvios não desempenham um papel relevante no processo de aprendizagem da língua; contudo, reconhece igualmente a dificuldade em distinguir entre *erros* e *desvios*.

Alguns linguistas apresentam opinião diferente de Corder. Brown (2002: 205) assinala que a distinção entre erros e desvios com base num determinado exemplo, até certo ponto, tem arbitrariedade subjetiva. Devido à falha na utilização correta de um sistema conhecido, o mesmo autor aponta que o desvio se refere a um 'erro' que é tanto uma adivinhação aleatória como um 'escorregamento'. Todas as pessoas cometem desvios, tanto os falantes nativos como os aprendentes de línguas novas. De modo geral, os falantes nativos são normalmente capazes de reconhecê–los e corrigi–los, não sendo os desvios o resultado de uma deficiência de competência, mas é o resultado da falha ou imperfeição no processo de produção de fala. De facto, estes desvios também podem ser frequentemente encontrados na aquisição de L2. Portanto, segundo Brown, nem sempre é fácil estabelecer uma distinção entre *erros* e *desvios*.

Segundo Libuše Dušková, mesmo que os aprendentes de línguas estrangeiras revelem, de vez em quando, deslizes da língua, estes podem ser corrigidos com atenção. No entanto, também há muitos erros que não são causados pela falta de conhecimento da língua–alvo, mas por não se haver atingido a automatização na sua aplicação (Dušková, 1969: 12–36).

O mesmo erro poderá ser cometido repetidamente. Se o aprendente de português usa sistematicamente a forma "não sinto-me bem", verifica-se a não aplicação da próclise, isto é, a colocação do pronome clítico antes do verbo em contextos de negação[1]. Este erro reflete a sua capacidade, ou seja, a sua "regra especial da gramática" naquele momento. Nesta fase intermédia de um aprendente que pretende adquirir uma nova língua, de facto, manifestam–se os elementos linguísticos diversificados que são construídos especificamente pela língua materna, segunda e outras línguas estrangeiras estudadas. Assim, observa-se que esta 'língua intermédia' não pode ser simplesmente considerada como a língua-alvo ou como a língua materna, uma vez que constitui um fenómeno linguístico específico denominado interlíngua, conceito apresentado sistematicamente por L.

[1] De acordo com a gramática normativa do português, quando o verbo reflexivo segue palavras negativas como *nunca*, *não*, o pronome é sempre anteposto ao verbo. Nesse caso, a forma correta é "não me sinto bem".

Selinker em 1972. Esta interlíngua é, essencialmente, uma linguagem de transição, que se poderá desenvolver constantemente com o aprofundamento da aprendizagem, até que o aluno domine e forme completamente o sistema da língua-alvo. Quando a interlíngua estiver mais próxima do sistema da língua-alvo, o nível de língua do aluno será mais elevado (Wang, 1990: 71).

1.2 Funções da análise do erro

Obviamente, um dos papéis fundamentais da análise do erro é servir como instrumento de apoio ao ensino. Neste sentido, os erros, como *feedback* em relação aos efeitos do ensino, fornecem aos professores informação relevante sobre o efeito dos métodos e dos materiais didáticos adotados (Corder, 1983: 256). No caso específico do ensino de PLE a estudantes de língua materna chinesa, estes permitem identificar padrões recorrentes de dificuldade e interferência, contribuindo para a adaptação das estratégias pedagógicas. Assim, em níveis iniciais, tais informações podem orientar a seleção e sequenciação de conteúdos linguísticos, enquanto em níveis intermédios e avançados podem apoiar a revisão, consolidação e aprofundamento de estruturas adquiridas, permitindo ainda aos professores decidir sobre a progressão para novas unidades didáticas.

Além disso, os erros desempenham igualmente um papel fundamental no processo de aprendizagem dos aprendentes, uma vez que a ocorrência de erros constitui um mecanismo importante de construção do conhecimento linguístico. Distintamente da hipótese da análise contrastiva, em que cometer erros é uma "humilhação", esta teoria trata os erros como o elemento central de uma estratégia positiva na aquisição duma nova língua. Em vez de evitar os erros a todo o custo, considera-se mais produtivo encará-los como uma parte inevitável do processo de aprendizagem e utilizá-los como um recurso pedagógico. Neste sentido, os alunos devem ser encorajados a refletir sobre as suas produções linguísticas e, com o apoio do professor, a identificar as formas corretas, promovendo assim um processo de descoberta guiada (Corder, 1967: 168).

Os erros também fornecem aos investigadores as evidências de estratégias ou procedimentos que os alunos aplicam na sua aprendizagem da língua. Quer isto dizer, através da análise dos erros, cada vez mais métodos direcionados poderão ser usados nas atividades didáticas.

2. Transferência linguística

A transferência linguística constitui um dos tópicos relevantes nos estudos da linguística aplicada, da aquisição de uma língua segunda (L2) ou de uma língua estrangeira e do ensino e aprendizagem de línguas. Entre estes domínios, a sua importância manifesta-se particularmente nos estudos sobre a aquisição de línguas segundas e estrangeiras. Tendo sido amplamente estudada tanto pela psicologia cognitiva como pela linguística, considera-se que a transferência não constitui apenas um fenómeno psicológico, mas também uma estratégia cognitiva de aprendizagem. Desde a década de 1950 até à atualidade, os estudos da transferência linguística têm enfrentado diversos desafios, sendo marcados por fases de evolução descontínua, debates teóricos e revisões conceptuais. A seguir, será analisada a evolução do estudo da 'transferência linguística' através da revisão das perspetivas de investigadores anteriores, explorando-se o valor da sua aplicação prática nos processos de ensino e aprendizagem de línguas segundas e estrangeiras.

2.1 Evolução do estudo da transferência Linguística

Jarvis & Pavlenko (2010: 1) indicam que uma das referências mais antigas ao contacto linguístico, bilinguismo e transferência linguística[2] pode ser encontrada na *Odisseia* de Homero, um dos principais poemas épicos da Grécia Antiga, no qual Odisseu relata a Penélope, sua mulher, os episódios sobre cretenses que falavam 'línguas mistas'. Com a ampla difusão do multilinguismo, muitos artigos no mundo antigo — desde epitáfios, documentos jurídicos e comerciais ou cartas pessoais até aos tratados religiosos e literários — aludiram a casos de transferência linguística (Adams, Janse & Swain, 2002: 1-23). Estas referências dão-nos a conhecer atitudes negativas diante dos fenómenos de transferência manifestadas pelas pessoas de cada época. Janse (2002: 334) defende que, por exemplo, o termo inglês *barbarians* e os seus derivados são normalmente usados para se referir não apenas aos falantes estrangeiros que não falam grego, mas também aos estrangeiros que falam mal o grego, ou melhor, àqueles estrangeiros que exibam transferência da língua materna.

Ao longo do século XX, persistiram atitudes negativas em relação à transferência linguística. Jesperson (1922: 191-192) admitia que, nesses tempos, alguns investigadores já atribuíam grande importância às 'línguas mistas', ou seja, muitas pessoas mantinham os seus hábitos de falar a língua

[2] Jarvis & Pavlenko propuseram o termo *crosslinguistic* (Linguística Cruzada) para substituir o termo *transfer* (transferência), por considerarem que este reflete mais adequadamente a natureza do fenómeno.

materna, especialmente no que diz respeito à fonética e ao léxico. Assim, alguns linguistas acreditavam que a transferência da língua materna no processo de articulação era, efetivamente, provocada pela relutância dos aprendentes em mudar os seus hábitos e comportamentos fonológicos originais. Naquela altura, o termo *transferência linguística* estava frequentemente associado a 'procrastinação', 'estreiteza', 'ambiguidade mental' e 'pensamento pouco claro' (Yu, Chang & Jiang, 2021: 13).

Nas décadas de 1940 e 1950, surgiram entre os linguistas discussões mais aprofundadas sobre a transferência linguística, a partir de uma perspetiva académica. Fries (1945: 9) enfatizou importância da língua materna na aquisição das outras línguas: "*The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner*". Através dos estudos bilingues, Lado (1957: 3) aponta que os indivíduos tendem a transferir as formas e os significados da língua nativa para a língua estrangeira: por um lado, é produtivo falar a língua-alvo e reagir corretamente no contexto cultural; por outro lado, é aceitável compreender a língua-alvo e a sua cultura como os nativos. Segundo Lado, os efeitos de uma análise contrastiva, ou seja, a comparação sistemática entre a língua materna do aprendente e a língua que está a aprender, podem ter uma grande utilidade para os professores e investigadores de língua estrangeira; com base nesta assunção, apresentou em *Linguistics Across Cultures* as técnicas para realizar a comparação de dois sistemas, especificamente nos campos da fonética e fonologia, da gramática, do léxico, da sintaxe e da pragmática. Para implementar as metodologias mais adequadas e poder preparar o material didático mais apropriado, é relevante identificar as caraterísticas da língua materna dos alunos, de forma a conhecer as suas principais dificuldades. Assim, pode constatar-se que, enquanto um dos fatores mais relevantes na aquisição de línguas estrangeiras, a transferência linguística constitui um fenómeno cujo estudo envolve inevitavelmente a consideração de fatores sociais e psicológicos. Esta compreensão criativa da transferência linguística veio marcar uma nova era nos estudos de língua segunda/estrangeira.

Conforme referem Jarvis & Pavlenko (2010: 5-8), pode-se classificar o desenvolvimento da investigação da transferência em quatro fases, tendo a primeira ocorrido de meados do século XIX até às décadas de 1950-60. Durante este período, partindo da teoria da análise contrastiva, foi exagerada a influência negativada língua nativa e, como resultado, quase se equiparava o processo de aquisição da L2 ao processo de superação da transferência negativa da língua materna.

Particularmente, no que diz respeito à década de 1960, Sharwood Smith chama-lhe a 'época clássica, em que o behaviorismo da psicologia e o estruturalismo da linguística ocupavam um lugar

dominante (Smith, 1979: 345-346). A transferência, independentemente da forma que tomava, foi considerada como um processo automático e só podia ser superada pela aquisição de novos hábitos (mais fortes), especialmente para os efeitos negativos. Ressalta-se a importância de 'hábitos', isto é, a aquisição da língua é a dos hábitos. Desta forma, as dificuldades de aprendizagem de línguas foram principalmente atribuídas à interferência da língua nativa (transferência negativa), pelo contrário, as similaridades existentes entre duas línguas podiam facilitar a aquisição da língua-alvo (transferência positiva), podendo mesmo essas semelhanças e diferenças ser utilizadas para prever o sucesso ou o fracasso na aquisição da língua-alvo.

No final dos anos 60 e início dos 70 do século XX, com a ascensão da ciência cognitiva (representada pela teoria linguística da gramática universal de Chomsky), a teoria da Análise Contrastiva baseada no behaviorismo e no estruturalismo foi abandonada, simultaneamente declinando o papel da transferência linguística. Partindo do ponto de vista de Smith, foi conhecida como a 'segunda era, na evolução da transferência linguística. Chomsky já começara a atacar o behaviorismo de Skinner em 1959 (Chomsky, 1959: 48-63), tendo alguns linguistas procurado aplicar o cognitivismo aos estudos de línguas, o que permitiu abordar hipóteses psicológicas sobre os processos mais profundos, que foram relacionados com o conhecimento e o comportamento humano. Estes acreditavam que o processo de aprendizagem da segunda língua é semelhante ao processo de aprendizagem da língua materna, pelo que não haveria língua ou hábitos a transferir durante a aquisição.

Dulay e Burt (1974: 37-53) negam diretamente a função da língua materna na aquisição da língua segunda. Em estudos anteriores, tinham concluído que as crianças podiam reconstruir a sintaxe inglesa da mesma forma, independentemente da sua língua materna. Diante disso, defenderam a hipótese de *ordem natural*, relacionada com a *construção criativa*, mais especificamente, um processo guiado pelos mecanismos universais inatos em que as crianças gradualmente reconstroem regras para a língua que ouvem, levando-as a formular certos tipos de hipóteses sobre o sistema linguístico que está a ser adquirido, até resolverem a divergência entre aquilo a que estão expostos e aquilo que produzem. Dulay e Burt defendem que os mecanismos cognitivos universais constroem a base para a organização por parte da criança de uma língua-alvo, e que é o sistema da L2 que orienta o processo da aquisição, em vez da língua primeira, com efeito.

Bailey, Madden e Krashen (1974: 242-243) observam que alguns erros produzidos pelos adultos na aquisição da L2 são, na verdade, provocados pela interferência da língua materna, porém, a maioria dos erros é intralinguística em vez de interlinguística, e são devidos à utilização de estratégias

universais de processamento linguístico. Através da investigação sobre a ordem da aquisição de morfemas ingleses entre os aprendentes adultos de L2 com línguas nativas diferentes, a conclusão a que se chegou é que os objetos possuem ordem da aquisição semelhante. O modelo desses autores pressupõe que existe uma ordem natural na aprendizagem de uma L2 por adultos, o que orienta um ensino-aprendizagem eficaz. Brown (1973: 281-282), a partir do rastreamento e análise intensiva das falas de três crianças, concluiu também que a ordem de aquisição de certos morfemas gramaticais em inglês é invariável.

Yu (2004) denomina este período como *Hipótese de Interlíngua*. O termo *interlíngua* foi primeiro proposto por Selinker, em 1972. No que se refere ao processo psicológico do ensino-aprendizagem da língua segunda, ele indica que uma das maiores dificuldades é a incapacidade de identificar claramente os fenómenos que desejamos estudar (Selinker, 1972: 210). Os professores devem levar em conta os *comportamentos significativos* durante o ensino-aprendizagem, embora possa não ser de grande utilidade na sala de aula. Selinker apresentou a teoria da interlíngua para melhor definir aquele estádio intermédio do aprendente que pretende adquirir uma segunda língua, ou seja, aquele processo que contém simultaneamente os elementos tanto da língua materna como da língua segunda.

Também naquela época, com o desenvolvimento da análise de erro, a hipótese da análise contrastiva enfrentou grandes desafios. De acordo com a teoria da análise de erros, as diferenças entre duas línguas não causam necessariamente dificuldades de aquisição, mais especificamente, por um lado, em vez de causar interferências, as dessemelhanças entre a língua materna e a língua-alvo realmente incentivam o interesse dos aprendentes e reduzem a taxa de erro; por outro lado, curiosamente são aqueles fenómenos linguísticos similares aos da língua materna que podem provocar mais erros na utilização da língua segunda. Corder enfatiza a importância da Análise do Erro e, ao mesmo tempo, propõe o termo *competência transitória*[3] a fim de distinguir os erros causados pelo acaso e os que verdadeiramente revelam o conhecimento sistemático errado da língua-alvo até ao momento, já que também é provável que os alunos da segunda língua cometam desvios[4] inesperadamente, tal como fazem quando falam a sua língua materna (Corder, 1967: 166). O papel das influências da língua materna na aquisição da segunda língua revela-se, assim, relativamente fraco, pelo que, inspirados pelos linguistas acima, as pessoas começaram a ter uma mudança fundamental na perceção da transferência da língua materna.

[3] Em inglês, Corder chama-lhe *transitional competence*.

[4] Usamos *desvios* em vez de *erros*. Os *erros* são causados pelo mau conhecimento da língua, enquanto os *desvios* não se reportam aos conhecimentos sistemáticos e só ocorrem por coincidência.

Segundo Jarvis & Palvenko, a investigação da transferência linguística passou por quatro fases, como se pode observar na tabela seguinte.

Tabela 1. Quatro Fases da Investigação da Transferência
(Jarvis & Pavlenko, 2010:5-6)

Descrição Geral		**Preocupações Principais da Investigação**
Fase I	Considera-se a transferência como um fator que afeta outros processos, nomeadamente, reconhece e investiga a transferência como uma variável de explicação, de intervenção ou de independência.	(1) Identificar os casos de transferência. (2) Definir o âmbito da transferência. (3) Quantificar os efeitos da transferência.
Fase II	Considera-se a transferência como processo importante, com o seu próprio conjunto de fatores explicativos ou variáveis independentes, nomeadamente, investiga a transferência como um objeto explicativo ou uma variável dependente.	(1) Verificar os efeitos da transferência. (2) Identificar as causas da transferência. (3) Identificar os fatores que influenciam a transferência. (4) Investigar a seletividade da transferência. (5) Investigar o sentido dos efeitos de transferência.
Fase III	Desenvolvem-se as teorias relativas à transferência para a explicar em perspetivas sociais, situacionais, constrangimentos psicológicos, construções e processos, entre outras.	(1) Proposta de modelos teóricos: explicar que tipos de transferência como, porquê, quando ocorrem. (2) Proposta de hipóteses específicas e testáveis sobre transferência. (3) Testes das hipóteses.
Fase IV	Desenvolve-se uma descrição fisiológica precisa de como a transferência ocorre no cérebro.	(1) Mapear o EEG detalhado que indica como a língua é adquirida, armazenada e processada. (2) Acumular as evidências diretas de ligações neurais interlinguísticas na memória humana a longo prazo — como estas ligações são formadas, alteradas e mantidas. (3) Obter evidências diretas de como as línguas são ativadas no cérebro e de como o conhecimento de uma pessoa de uma língua ativa e interfere com a utilização de outra língua.

Como se referiu anteriormente, a primeira fase do estudo da transferência pode remontar a meados do século XIX e até aos anos 50 e 60 do século XX. Aliás, no que diz respeito ao seu desenvolvimento após 1970, vejamos em seguida.

No período entre meados dos 1970 e 1980, renovando-se o interesse na transferência linguística, a transferência foi considerada como um processo importante na aquisição de LE, tendo emergido gradualmente várias perceções. Como um sistema em constante evolução, Kellerman julga que o foco na pesquisa interlinguística mudou de uma visão bastante estaticamente orientada

ao erro para uma visão dinâmica. O mesmo autor critica a hipótese proposta por Dulay e Burt[5], os quais defendem que os aprendentes jovens não sofrem nenhuma interferência, mais especificamente, considerando que a maioria dos seus erros é evidência da *hipótese da construção criativa*, sendo um sinal de igualdade entre o processo cognitivo de aprendizagem da língua materna e da língua segunda. Dulay e Burt negam a existência da interferência e, portanto, a hipótese de análise contrastiva apoiada no behaviorismo.

Efetivamente, a partir da perspetiva de Kellerman, o aprendente pode usar a sua língua materna na produção da língua-alvo sempre que não tenha o conhecimento necessário sobre esta última. Ainda assim, temos de saber que tais utilizações da língua nativa poderiam levar a erros, mas não é absolutamente verdade, pois a transferência não constitui o único fator que provoca os erros. No que diz respeito à distância linguística, o mesmo autor aponta que quanto maior a distância percetiva entre a língua materna e a língua-alvo, menor a incidência da interferência (Kellerman, 1979: 39).

Whinnom (1971: 91-115) sugere que, embora os itens lexicais espanhóis possam ter sido assimilados ao sistema morfossintático italiano, a assimilação não concorreria para dificultar a comunicação, devido às semelhanças entre as duas línguas, servindo a interlíngua como um meio comunicativo adequado.

Naquele período, alguns linguistas concentraram-se no estudo da distância linguística. Schachter *et al*. (1976: 67-76) tentam provar a importância da distância linguística. Jordens (1977, 44-54) esclarece os comportamentos das pessoas bilingues em termos da perceção dos aprendentes quanto à distância linguística.

Segundo Kellerman (1979: 53-55), as hipóteses sobre a transferência e interferência têm importância significativa na aquisição da língua. Este autor defende que a língua materna do aluno pode ser a ferramenta na produção da língua-alvo quando não possui conhecimentos suficientes. Aliás, a transferência da língua materna para a língua-alvo não acontece aleatoriamente, sendo limitada por três elementos: estrutura psicológica da língua nativa, perceção da distância da língua nativa, conhecimentos atuais da língua-alvo. Adicionalmente, o mesmo autor destaca a importância da marcação (*markedness*); mais detalhadamente, é um termo geral que inclui caraterísticas como a frequência, a produtividade e a transparência semântica, entre outras. Além do mais, sendo aquelas formas marcadas, serão potencialmente menos transferíveis do que as não marcadas. Para além disso, ressalta-se que a caraterística de não-transferência do material da língua materna,

[5] As opiniões apresentadas nas obras de 1972, 1973 e 1974.

que é potencialmente utilizável, é o argumento mais forte para a existência da transferência. Assim, pode ser considerado o resultado de um processo de decisão complexo, que é posto em prática sempre que o aprendente reconhece, a algum nível de consciência, a existência do problema.

Todavia, os linguistas tinham chegado geralmente, nessa época, a um consenso: que a influência insubstituível da língua materna na aquisição da L2 não podia ser negada pela obsolescência da hipótese da análise contrastiva. Ao mesmo tempo, corrigiu-se o julgamento errado que negava a língua materna na aquisição da L2 durante o período da interlíngua.

Entrando na década de 1980, desenvolveu-se mais a investigação da transferência linguística. Nessa altura, de acordo com Jarvis & Pavlenko, a investigação sobre a transferência entrava na sua terceira fase, na qual os pesquisadores deram mais ênfase à construção da teoria de transferência linguística, com o objetivo de construir, explicar e usar métodos empíricos para investigar os processos psicológicos da transferência linguística, ou, por outro lado, explicar os fenómenos de transferência a partir da perspetiva linguística e situacional.

As teorias de transferência foram explicadas com base em pontos de vista variados. Ringbom (1987) defende que é a similaridade que frequentemente provoca a confusão na aquisição da língua. O mesmo autor apontou que a importância da transferência na aquisição da língua segunda. Os aprendentes da segunda língua que falam línguas nativas com grandes diferenças comportam-se, curiosamente, de maneiras bastante diferentes quando aprendem uma língua-alvo comum.

A obra de Odlin (1989), que contém o resumo mais completo e profundo do estudo da transferência linguística até 1990 e que, desde então, tem sido amplamente citada no mundo linguístico, faz ressaltar a maturidade dos estudos sobre a interlíngua. Para Odlin, atendendo às opiniões diferentes ao longo da história, é difícil definir ao certo a transferência. Contudo, antes de serem feitas quaisquer observações sobre o que ela é, discutir *o que não é transferência* parece ser mais apropriado (Odlin, 1989: 25-28). Em primeiro lugar, a transferência não é simplesmente uma consequência da formação de hábitos. A noção de transferência do behaviorismo implica frequentemente a extinção dos hábitos anteriores, enquanto a aquisição da L2 não tem que levar a qualquer substituição da língua materna do aprendente. Em segundo lugar, a transferência não é simplesmente a interferência. Como vimos, a implicação do termo interferência é parecida com a da *transferência negativa*, embora a transferência negativa construa um contraste com a *transferência positiva*, que é a influência facilitadora do vocabulário congénere ou quaisquer outras semelhanças entre a língua nativa e a língua-alvo. Em terceiro lugar, a transferência não é simplesmente um

recuo para a língua nativa. Em 1983, Krashen apresentou o seu ponto de vista na obra *The Natural Approach*:

> Transfer... can still be regarded as padding, or the result of falling back on old knowledge, the L1 rule, when new knowledge... is lacking. Its cause may simply be having to talk before 'ready', before the necessary rule has been acquired (Krashen e Terrell, 1983).

Mantendo as opiniões diferentes, Odlin julga que é irracional ignorar a vantagem que os falantes de algumas línguas possuem quando aprendem uma nova língua. Por exemplo, os espanhóis podem aprender inglês com mais facilidade do que os falantes de árabe, por causa das semelhanças no vocabulário e no sistema de escrita, entre outros aspetos; quer isto dizer que os espanhóis têm as suas próprias vantagens quando começam a aprender inglês. Para além disso, o mesmo autor defende que, de facto, as influências da língua nativa podem interagir com outras influências, de modo que, por vezes, não existe uma correspondência clara entre as normas da língua nativa dos aprendentes e os seus usos da língua-alvo. E mais, ele sublinha que são as influências interlinguísticas que podem ser possivelmente benéficas para a compreensão auditiva ou de leitura. Por fim, Odlin acredita que a análise de Krashen não pode explicar os resultados a longo prazo do contacto linguístico em algumas situações.

Em quarto lugar, a transferência não é sempre influência da língua materna. Para melhor explicação, Odlin explicita que a transferência é a influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido anteriormente (e talvez imperfeitamente) adquirida. No entanto, como funciona esta influência? Efetivamente, a influência surge do julgamento consciente ou inconsciente do aprendente de que algo na língua materna e algo na língua-alvo são semelhantes.

Para o mesmo autor, as influências provavelmente causadas pelas diferenças e semelhanças linguísticas cruzadas podem ser classificadas em três tipos, transferência positiva, transferência negativa e duração de aquisição diferente (Odlin, 1989: 36-41). De forma geral, as semelhanças entre as línguas podem produzir a transferência positiva de várias maneiras, ao nível do vocabulário, sistema fonológico, estruturas sintáticas e semânticas, entre outros.

No que diz respeito à transferência negativa, embora tenda a ser equiparada a erros de produção, existem outras formas em que o desempenho de um aprendente no uso da L2 poderia diferir do comportamento dos falantes nativos. Deste modo, Odlin aponta quatro circunstâncias — Subprodução, Sobreprodução, Erros de Produção e Interpretação Errada.

Ao contrário das transferências positivas e negativas, que tendem a concentrar- se em detalhes específicos, o tempo de exposição e de aprendizagem de uma língua estrangeira pode constituir um indicador relevante para analisar os efeitos da transferência linguística, na medida em que, em termos gerais, uma maior duração de estudo tende a favorecer a consolidação de competências linguísticas e a redução progressiva de determinadas dificuldades. No entanto, este processo não deve ser interpretado de forma determinista. No caso específico de aprendentes chineses de português como LE, mesmo após vários anos de estudo e níveis elevados de proficiência, continuam a observar-se dificuldades persistentes em determinados domínios linguísticos, o que pode ser explicado por fenómenos de fossilização da interlíngua e por restrições decorrentes da transferência linguística entre os sistemas tipologicamente distantes.

Jarvis e Pavlenko (2010: 11) resumiram os resultados de investigação sobre a Influência Linguística Cruzada (Transferência Linguística) até aos anos 90 em oito descobertas marcantes:

(1) Os erros não são o único efeito da Influência Linguística Cruzada. Em muitos casos, as consequências da transferência são positivas, como quando leva ao uso da língua convencional e à aquisição acelerada da língua (Ard & Homberg, 1983: 157-176); para além disso, é possível que se manifeste como 'subprodução' (Schachter, 1974: 205-214), ou como 'sobreprodução' (Schachter & Rutherford, 1979: 1-12) de uma certa estrutura linguística. Adicionalmente, a transferência linguística ainda se manifesta frequentemente sob a forma de preferências pela utilização de certas estruturas linguísticas em vez de outras.

(2) A Influência Linguística Cruzada pode afetar não só a velocidade e o sucesso final da aquisição da L2 como também influenciar o percurso da sua aquisição ou as etapas e sequências pelas quais passam à medida que adquirem proficiência na língua-alvo.

(3) Ao contrário do pressuposto da 'versão forte da Hipótese da Análise Contrastiva' (Lado, 1957; Wardhaugh, 1970: 123-130), as diferenças entre a língua original e a língua-alvo não conduzem necessariamente a dificuldades de aprendizagem ou à Influência Linguística Cruzada. Pelo contrário, as diferenças facilmente observáveis tornam frequentemente mais fácil a aquisição das estruturas da língua-alvo. Além do mais, são as semelhanças, ao invés das diferenças, entre a língua original e a língua-alvo que mais frequentemente parecem levar os aprendentes a fazer associações mentais ou identificações interlinguísticas entre as estruturas das duas línguas.[6]

[6] Vejam-se Odlin, 1989: 13-114; Weinreich, 1953:7; Andersen, 1983: 177-201; Jarvis & Pavlenko, 2008: 11.

(4) Para os aprendentes da língua-alvo, a Influência Linguística Cruzada não diminui linearmente à medida que aumentam a competência e proficiência nessa língua. De facto, tendem a reduzir-se alguns erros de transferência com o aumento da proficiência na língua-alvo, mas em muitos casos, a Influência Linguística Cruzada apenas aparece nas fases posteriores da aquisição da língua segunda, quando o aprendente adquire conhecimentos suficientes da língua. Por exemplo, Wode (1977) descobriu que os alunos de língua alemã falantes nativos de inglês, no que diz respeito à forma negativa de inglês, não mostram as influências da língua materna no início da sua aquisição, entretanto, mostram-nas na fase posterior.

(5) A transferência linguística pode ocorrer não apenas da língua materna para a língua segunda, mas também da L2 para a língua terceira, e, logicamente, da L2 para a língua materna. Na verdade, este achado tem sido ignorado por algum tempo, mas tem-lhe sido dada atenção nos últimos anos.

(6) Em determinadas circunstâncias, a Influência Linguística Cruzada, juntamente com outros fatores, determina a probabilidade da transferência de uma estrutura — a transferibilidade (*transferability*, Kellerman, 1983: 112-134). Alguns dos fatores que afetam a transferibilidade são, nomeadamente, a idade dos utilizadores da língua (Zobl, 1983: 293-313), o grau em que os utilizadores da língua percebem a especialidade linguística específica das estruturas linguísticas envolvidas (Kellerman, 1978: 59-92) e o grau em que a Influência Linguística Cruzada se coalesce com as sequências de desenvolvimento e os princípios universais de aprendizagem (Andersen, 1983: 177-201; Schumann, 1979; Zobl, 1980: 43-57).

(7) A transferência linguística não se limita à forma da língua, bem como à estrutura fonológica ou morfológica da palavra ou à estrutura sintática da cláusula. A transferência pode-se também estender aos significados e às funções intimamente relacionadas com a forma (Graham & Belnap, 1986: 275-286).

(8) Podem observar-se diferenças individuais entre os falantes nos seus usos da língua-alvo, manifestadas como as diferenças nos tipos e graus da Influência Linguística Cruzada.

De facto, são estas descobertas que estabelecem a posição inabalável da transferência linguística nos estudos sobre aquisição da língua segunda.

Desde inícios da década de 90, com a integração dos investigadores em campos interdisciplinares como a linguística teórica, a aquisição da língua segunda, a ciência cognitiva e a psicologia, a transferência linguística tem-se desenvolvido. Do ponto de vista de Jarvis e Pavlenko, os

desenvolvimentos recentes da transferência podem ser divididos em três aspetos (Jarvis & Pavlenko, 2010: 13):

> (1) novos desenvolvimentos e descobertas das áreas de investigação da transferência existentes;
> (2) advento de novas áreas de investigação;
> (3) surgimento das novas explicações teóricas sobre a transferência linguística.

Para os mesmos autores, o uso do relativismo linguístico a fim de explicar o fenómeno da transferência linguística é o resultado mais significativo no estudo da transferência linguística desde os anos 90 do século XX (Jarvis & Pavlenko, 2010: 15-19). Efetivamente, desde o século XIX que Wilhelm von Humboldt tinha proposto o determinismo linguístico, que defende que a língua determina o pensamento. Quer isto dizer, aprender uma língua estrangeira pode realmente fornecer uma nova visão do mundo, que é a única medida de escapar aos conceitos da língua nativa, mas é impossível fugir completamente a estes conceitos, uma vez que as perceções do mundo formadas pela língua materna são sempre "transportadas". Odlin considera que esta interpretação foi um dos usos da transferência como metáfora nos primeiros anos (Odlin, 2005: 7). O ponto de vista de Humboldt foi apoiado pelo linguista Edward Sapir e pelo seu aluno Lee Whorf. A Hipótese de Sapir-Whorf é considerada, mesmo até à atualidade, como um estímulo poderoso para explorar a relação entre língua e pensamento. Como vimos, embora tanto Whorf como Humboldt admitam a potência de ligação da língua materna com o pensamento próprio, eles não acham que a língua materna seja uma barreira intransponível pelo pensamento, ou seja, assim que o aprendente tenha a consciência metalinguística da sua língua materna, esta força já não vai constranger o seu pensamento, reduzindo a resistência interna à aprendizagem e aumentando a eficácia da mesma. No domínio da investigação sobre a aquisição de uma língua segunda, os linguistas estão sempre conscientes do papel do relativismo linguístico, mais especificamente, Jarvis e Pavlenko proporcionam uma reavaliação abrangente e histórica do relativismo linguístico e da Hipótese de Sapir-Whorf, esclarecendo sistematicamente as interpretações erradas do passado e oferecendo um leque muito rico de provas empíricas, dos seus estudos da transferência, que apoiam o relativismo linguístico.

2.2 Funções da transferência linguística na aquisição/aprendizagem da LE

A transferência existe em diversos tipos de aprendizagem: o mestre de Matemática pode ajudá-lo a aprender melhor Física e Química; um violinista deveria tocar guitarra logicamente melhor que um

carpinteiro. Identicamente, a boa sensibilidade a uma língua deverá auxiliar a adquirir a outra língua. Sempre que haja aprendizagem, haverá transferência. A transferência linguística, neste contexto, desempenha uma função significativa na aprendizagem das línguas. Na aquisição ou aprendizagem da LE, percebemos que os alunos têm concluída a aquisição dos conhecimentos duma língua (pelo menos uma), e é/são esta(s) língua(s) que inevitavelmente afeta(m) a aprendizagem das novas línguas, quer isto dizer, a função da transferência linguística da língua materna não pode ser ignorada. O objetivo da educação não é apenas permitir que os alunos adquiram os conhecimentos e as habilidades, mas, mais importante, incentivá-los a aplicar estes conhecimentos e habilidades, que eles já dominaram, na resolução dos novos problemas. Obviamente, toda a transferência e os seus resultados impactam vários aspetos interlinguísticos. As opiniões em relação a este tema têm-se renovado passo a passo desde o século XX. Genericamente, podem ser classificadas em três etapas: a primeira é representada por teorias como a *análise contrastiva* e a *retórica contrastiva* e advoga o ponto de vista de que, na aquisição duma nova língua, o impacto negativo da língua materna na aprendizagem dessa nova língua é maior do que o impacto positivo (Wang e Wen, 2004: 205, *apud* James, 1980); a segunda é representada pela teoria da *construção criativa*, e enfatiza a restrição da gramática universal, reduzindo a função da língua materna (Wang e Wen, 2004: 205, *apud* Faerch & Kasper, 1987: 111-136); a terceira é representada pela hipótese da 'partilha profunda de poder' e os seus proponentes salientam a relação interdependente entre a língua materna e a língua nova, bem como a influência positiva da língua materna na aquisição das línguas estrangeiras (Wang e Wen, 2004: 205). Estas teorias serão discutidas nas secções seguintes.

Efetivamente, na época da hipótese da análise contrastiva, alguns linguistas, baseando-se no behaviorismo, atribuíam grande parte dos desvios na aquisição da L2 ou LE à interferência da língua materna, o que, em certa medida, negligenciava a natureza evolutiva e dinâmica do desenvolvimento interlinguístico dos aprendentes. Desde o momento em que a nova língua é desconhecida até ao nível avançado de proficiência, pode observar-se que o processo de aquisição apresenta um carácter progressivo. Portanto, é natural que os aprendentes produzam erros com grande diversidade, sendo que nem todos os desvios resultam da interferência da língua materna, mas refletem também os estádios específicos de desenvolvimento da interlíngua e dificuldades intrínsecas à própria língua-alvo. Por isso, uma generalização excessiva do papel da transferência pode levar à desvalorização de outros fatores relevantes no processo de aquisição.

Sob influência da gramática universal de Chomsky, diminuiu-se nas décadas de 1960-70 a centralidade atribuída à transferência linguística e ao papel da língua materna. No entanto, os estudos

posteriores vieram demonstrar que a transferência e a língua materna continuam a desempenhar um papel relevante em diversos domínios linguísticos, incluindo o léxico, a pragmática e a fonologia. Por conseguinte, também nega a relevância da transferência linguística no processo de aquisição de L2.

A importância da transferência na aprendizagem de LE e L2 foi salientada de novo nos anos de 1980, altura em que surgiu uma perspetiva mais equilibrada, na qual o papel da transferência é reconhecido e a transferência é integrada com os outros fatores (Odlin, 2001: IX). A importância da língua materna na aprendizagem da LE é cada vez mais reconhecida com o desenvolvimento da linguística cognitiva, bem como de abordagens mais recentes da aquisição de línguas que integram os fatores afetivos, motivacionais e socioculturais. Neste sentido, os estudos têm-se tornado mais abrangentes, considerando não apenas os processos cognitivos subjacentes à aprendizagem, mas também a motivação dos aprendentes, as atitudes e emoções face à língua-alvo, bem como o impacto das metodologias de ensino e dos contextos socioculturais e de aculturação no processo de aquisição linguística. A língua materna, como vimos, está intimamente ligada à aprendizagem da nova língua e pode provocar tanto efeitos negativos (transferência negativa) quanto positivos (transferência positiva), os quais estão interligado se funcionam juntos (Wang e Wen, 2004: 205). Deste modo, a boa utilização da transferência linguística tem a ver com o facto de que, para atingir um nível linguístico avançado, temos de dar o máximo desenvolvimento à transferência positiva e superar o mais possível a transferência negativa. Relativamente a estratégias didáticas detalhadas para esse efeito, veja-se o capítulo V.

3. Os sistemas linguísticos chinês e português e os seus subsistemas: fonética, fonologia, morfologia e léxico

Esta parte do trabalho irá desenvolver-se em torno dos traços distintivos das duas línguas, em particular no âmbito da fonologia, da morfologia e do léxico.

3.1 O chinês, uma língua sino-tibetana

Uma língua é o produto da sociedade, acompanhando o desenvolvimento da mesma. O chinês, estruturalmente, é um sistema de símbolos que combina som e significado; funcionalmente, é a

ferramenta de comunicação e de pensamento mais importante dos chineses, a qual, independentemente das classes sociais, serve todo o povo da etnia Han sem discriminação (Huang e Liao, vol. 1, 2002: 1).

No entanto, no âmbito da linguística, não é nada fácil definir a língua chinesa. Atualmente, a língua chinesa normalmente diz respeito ao conceito de chinês moderno, ou seja, 'Hanyu moderno'. Vejamos de seguida, em relação ao chinês moderno, algumas definições e opiniões dos diferentes linguistas:

> Hanyu é a língua oficial da etnia Han. Hanyu moderno (chinês moderno) é a língua oficial usada pela etnia Han moderna. O chinês moderno inclui tanto os dialetos quanto a língua comum. A língua comum da etnia Han moderna diz respeito a 'mandarim', baseada no dialeto da região norte, especialmente na fonética da variante de Pequim. As suas normas gramaticais têm como exemplos expressões das obras literárias contemporâneas, criadas neste dialeto. (Huang e Liao, vol. 1, 2002: 1)

> Normalmente, o 'chinês moderno' tem duas explicações: primeiro, em sentido restrito, diz respeito à 'língua comum da Etnia Han Moderna' - o 'mandarim', ou melhor 'Putonghua'; segundo, em sentido lato, refere-se a 'mandarim' e também aos 'dialetos usados pelas pessoas da etnia Han moderna'. (Huang e Liao, 1997: 1, *apud* Zhang, 2019: 39)

> O chinês moderno é a língua da etnia Han moderna, o que inclui tanto a língua comum — mandarim, como também diversos dialetos. (Qian, 2002: 2)

> O chinês moderno é a língua da etnia Han moderna, incluindo a língua comum da etnia Han moderna e os seus dialetos. (Luo, 2005: 1)

> O chinês moderno é a língua utilizada pela etnia Han moderna, incluindo mandarim e os dialetos. (Ding, 2012: 4)

3.1.1 A situação linguística na China

A língua chinesa pertence à família sino-tibetana, a qual abrange o chinês (汉语*hanyu*) e outros três grupos: *zangmian* (藏缅, língua tibeto-birmanesa), *zhuangtong* (壮侗, língua kradai) e *miaoyao* (苗瑶, língua hmong-mien). Na realidade, é diferente das muitas línguas ocidentais, sendo considerada um tipo da língua isolante, uma vez que, em termos linguísticos, as suas palavras não têm alterações morfológicas e uma raiz tem apenas uma forma de exibição.

O dialeto, como vimos, refere-se à variedade e ramo duma língua, sendo um falar regional no interior duma nação onde domina oficialmente um outro falar na administração, nas escolas, nos serviços públicos, etc. (Ducrot & Todorov, 2007: 72). Porém, não se pode simplesmente considerar as variedades chinesas como 'dialetos'.

Para se tentar responder a esse problema, antes de tudo, é preciso encarar as caraterísticas especiais de *dialeto*, observando o que distingue os conceitos de *língua* e *dialeto*. De acordo com Haugen (1966: 922), no sentido descritivo e sincrónico, a *língua* pode referir-se a uma única norma linguística ou a um grupo de normas relacionadas, entretanto, no sentido histórico e diacrónico, trata-se duma linguagem comum no seu caminho para a separação ou duma linguagem comum resultante da unificação. Assim, um *dialeto* é qualquer uma das normas relacionadas contidas sob a língua geral, e, historicamente, é o resultado de divergência ou convergência. De forma genérica, o termo *língua* apresenta ao mesmo tempo um sentido político, uma vez que a língua está associada à unidade e identidade conscientes da ascensão duma nação.

Há duas dimensões distintas envolvidas nos vários usos de *língua* e *dialeto*. Conforme refere Haugen (1966: 926), um aspeto é estrutural, tendo a ver com a descrição interna da própria língua, e o outro é funcional, quer isto dizer, é a descrição dos seus usos sociais na comunicação. A partir dos aspetos estruturais, é necessário colocar o relacionamento genético na primeira linha de consideração. Ou seja, apesar de que os dialetos diferentes terem formas de pronunciação diferentes e manterem os seus próprios hábitos de expressão, na realidade, todos se desenvolveram a partir de uma língua comum. Efetivamente, a inteligibilidade é uma das maneiras de distinguir língua e dialeto. Porém, apenas através da pesquisa do 'ancestral' comum ao nível linguístico, nomeadamente gramatical, ainda não é possível confirmar se ambos os falantes se entendem reciprocamente. São as reações de cada falante bem, como as interações entre os falantes que, de facto, demonstram o grau de compreensão entre os mesmos.

Esta particularidade leva-nos a aceitar um ponto de vista de que os dialetos são mutuamente compreensíveis, ou pelo menos que cada dialeto pode ser compreendido imediatamente pelo seu vizinho; se não, estaremos diante de línguas. Desde 2000 a.C., a língua ancestral do chinês moderno teve origem nas grandes planícies do Norte da zona do Rio Amarelo. A partir de então, a língua chinesa foi sendo espalhada para o Sul da China (por exemplo, 广东Cantão, 广西*Guangxi*, 福建*Fujian* e o sul de 江西*Jiangxi*) com a expansão do território, formando gradualmente os próprios hábitos de falar naquela zona. Observe-se que o papel da língua comum está mais enfatizado quando o contexto social é politicamente estável, por exemplo, na época da dinastia Qin e Han. Aliás, do final da dinastia Han até inícios da dinastia Sui, exceto no período da dinastia Jin Ocidental (265 d.C. – 316 d. C), a China estava politicamente dividida. Esta situação de divisões políticas e culturais de quase quatro séculos teve um impacto profundo na história da China, pois é possível que aquelas falas do Sul se desenvolvam de forma independente, sem ser influenciadas pela língua comum.

Assim, portanto, as lacunas entre diferentes falas, especialmente as do Sul, ficavam cada vez maiores e ao mesmo tempo, aumentaram a dificuldade de comunicação entre os chineses de diferentes regiões, tanto no entendimento quanto na expressão. Por essa razão, muitos linguistas ocidentais advogam uma opinião de que estas falas regionais chinesas são realmente línguas diferentes, em vez de dialetos, já que o termo *dialeto* se refere às formas mutuamente inteligíveis na comunicação; entretanto, aquelas formas mutuamente ininteligíveis são consideradas como línguas; por exemplo, o linguista americano Bloomfield (1933: 69-70) defende que a língua chinesa não é simplesmente uma língua, mas uma família de línguas construída de uma variedade de línguas mutuamente ininteligíveis.

Como vimos, é inegável que o sistema linguístico em relação às variantes da língua chinesa seja tão complexo como se fosse a família das línguas românicas na Europa; por exemplo, temos de admitir que a diferença entre a fala de Pequim e a de Cantão é tão grande quanto a distinção entre o italiano e o francês. Assim, não se pode realizar a inteligibilidade mútua nas falas chinesas, especificamente no que concerne às regiões do centro e do sul.

A unificação linguística está frequentemente associada à construção e manutenção da estabilidade política de uma nação, na medida em que se parte, em certos modelos ideológicos, do pressuposto de que uma nação ideal requer um único código linguístico como um meio privilegiado de comunicação. Neste enquadramento, as variedades linguísticas são por vezes conceptualizadas como as potenciais fontes de fragmentação social, sobretudo quando adquirem estatuto de autonomia comunicativa e identitária, podendo gerar as tensões entre a lealdade local dos falantes e a lealdade à identidade nacional (Haugen, 1966: 928). No contexto chinês, esta perspetiva tem contribuído para que as diferentes variedades linguísticas sejam frequentemente designadas como ‘dialetos’, em consonância com os objetivos de unificação política e de promoção da coesão nacional.

Todavia, esta classificação não é consensual do ponto de vista da linguística teórica ocidental. Com o objetivo de reduzir esta ambiguidade terminológica, DeFrancis (1986: 57, apud Zhang, 2019: 41) propõe que estas variedades sejam designadas como ‘regioletos’, refletindo melhor a sua natureza linguística enquanto sistemas parcialmente autónomos. Assim, no presente trabalho, adotar-se-ão as diferentes designações — nomeadamente ‘regioletos’, ‘variedade’ ou ‘fala’ — para referir as variedades linguísticas distintas do mandarim, reservando-se o termo ‘dialeto’ para as variedades que, do ponto de vista da inteligibilidade mútua e da proximidade estrutural, são tradicionalmente consideradas como as mais próximas da língua padrão, tanto a nível oral como escrito.

De acordo com o *Atlas da língua chinesa* (Li *et al.*, 1987), as variedades chinesas podem ser categorizadas em 'fala de Guanhua (官话)', 'fala de Jin (晋语)', 'fala de Wu (吴语)', 'fala de Hui (徽语)', 'fala de Gan (赣语)', 'fala de Xiang (湘语)', 'fala de Min (闽语)', 'fala de Yue (粤语)', 'fala de Ping (平话)' e 'fala de Hacá (客家话)'. Entre estas, a fala de Guanhua é altamente utilizada. Se aprofundarmos um pouco mais esta questão, constataremos que é esta a variedade que se acha mais próxima da língua comum do chinês, o mandarim. Consequentemente, esta variedade será selecionada como o principal objeto de estudo do presente trabalho. Mais especificamente, será analisado o sistema linguístico da fala de Tianjin, considerada uma das suas subdivisões ou variedades internas. Começando pela apresentação geral, iremos analisar as suas caraterísticas linguísticas em vários domínios, tendo selecionado os sistemas fonético, fonológico, morfológico e lexical.

3.1.2 Fala de Guanhua

Naturalmente, a *fala de Guanhua* deriva de *Guanhua,* o nome antigo da língua chinesa comum, que se opõe aos regioletos (atualmente, chama-se 'mandarim'), servindo com uma variante básica nos regioletos locais da língua chinesa. Portanto, a diferença que se coloca entre *fala de Guanhua* e *Guanhua* é verdadeiramente a distinção entre os regioletos do chinês e a língua comum. Denominado também por *fala do Norte*, pode-se entender em sentido literal que é amplamente usado na região norte da China, mais especificamente nas 26 províncias e municípios: a norte do Rio Yangtze (长江/扬子江) exceto do canto da margem norte do estuário do Rio Yangtze; a sul do Yangtze, incluindo as áreas ao longo do Yangtze, que começa na cidade de Zhangjiagang (张家港市), província de Jiangsu (江苏省), e desagua em Jiujiang (九江市), na província de Jiangxi (江西省), e ainda as províncias de Sichuan (四川省), Guizhou (贵州省) e Yunnan (云南省), que se localizam no sudoeste da China, e o noroeste da província de Hubei (湖北省); o Corredor de Hexi (河西走廊) e toda a área da Região Autónoma de Xinjiang Uygur (新疆维吾尔自治区).

Saliente-se que o Rio Amarelo (黄河) é considerado a fonte da formação da cultura chinesa. Ao analisar a história da variedade de Guanhua, verifica-se que a atual região de fala de Guanhua corresponde efetivamente à área central onde se formou e se desenvolveu a cultura chinesa primitiva (Qian *et al.*, 2010: 17). Neste contexto, pode afirmar-se que a formação dos regioletos de Guanhua resulta, ao longo da história, do desenvolvimento nas antigas Planícies Centrais, da influência mútua e da integração com as variedades circundantes.

A fala de Guanhua utilizada nas diferentes regiões é a ideal para as necessidades dos respetivos falantes, ou seja, desenvolveu-se de acordo com os utilizadores de cada área. Por esse motivo, estas podem ainda ser subdivididas, de forma mais detalhada, em variante do Nordeste (东北官话), variante do Norte (北方官话), variante do Sudoeste (西南官话), variante de Pequim (北京官话), variante de Jiaoliao (胶辽官话), variante das Planícies Centrais (中原官话) e variante de Lanyin (兰银官话). Aliás, não é ainda suficiente para esgotar toda a questão da classificação linguística nesta área, quer isto dizer, sob essas subdivisões, é curioso reconhecer a existência de vários grupos pequenos com uma grande quantidade. Por exemplo, pertencendo à variante de Pequim, os grupos como Youyan (幽燕), Jinxing (锦兴), Liaoshen (辽沈), Heiji (黑吉), Hazhao (哈肇) e os seus subgrupos, todos estes manifestando a complexidade da situação linguística da China, como seria normal num país de tão grande extensão. Por limitações de espaço, o presente trabalho irá desenvolver-se, mais especificamente, em torno do dialeto de Tianjin (天津方言), que pertence ao grupo de Baotang (保唐片) do regioleto Jilu (冀鲁官话).

3.1.3 Dialeto de Tianjin

O regioleto Jilu distribui-se na maioria das áreas da Província de Hebei (河北省), em quase todas as áreas de Tianjin (exceto o condado de Wuqing-武清区), em metade da Província de Shandong (山东省), no condado de Pinggu (平谷区) de Pequim e no condado de Guangling (广灵县) da Província de Shanxi (山西省) (Zeng, 2008: 127). No domínio linguístico, estritamente, o dialeto de Tianjin engloba as variedades usadas pelas pessoas nativas das zonas urbanas, ou seja, nos seis distritos centrais (和平 Heping, 南开 Nankai, 红桥 Hongqiao, 河北 Hebei, 河东 Hedong, 河西 Hexi), na maioria dos subúrbios ocidentais e numa pequena parte dos subúrbios orientais, aproximando-se tendencialmente do mandarim na atualidade (Li e Han, 1991: 71).

Como se pode observar, não é necessário recorrer a uma análise extensa para verificar que os traços linguísticos do dialeto de Tianjin são, em grande medida, semelhantes aos do mandarim. Apesar disso, podem ainda ser identificados alguns aspetos específicos que devem ser considerados na análise do dialeto de Tianjin.

3.1.3.1 Fonética e fonologia

Segundo Barbosa (1994: 73-74), o termo *fonética* diz respeito ao estudo dos sons da linguagem numa perspetiva física, articulatória e acústica, ou seja, é a ciência da natureza que regista os traços acústicos e articulatórios, entretanto, a disciplina de *fonologia* é investigada a partir dum ponto de vista do seu funcionamento linguístico. Ao distinguir as diferentes funções dos segmentos fonológicos, o estudo permite reconhecer o sistema que estes constituem, isto é, o sistema de pertinência fonológica. O estudo fonético encontra-se na base da fonologia, contudo, aquele reporta-se a todos os sons produzidos, incluindo variantes que não modificam a palavra (como, por exemplo, a africada chiante alveolar, já só produzida a Norte de Portugal), enquanto a fonologia diz respeito aos sons distintivos, aqueles que, quando pronunciados, produzem uma palavra distinta.

Para uma melhor compreensão do presente estudo, torna-se necessário esclarecer alguns termos específicos da língua chinesa. Primeiro, será estabelecida uma comparação entre o sistema vocálico do PE e a estrutura das finais silábicas do chinês[7], entendidas como os constituintes vocálicos que ocorrem na posição final da sílaba. A relação entre ambos pode ser observada na figura seguinte.

Figura 1. Relação de vogal e final



Como se pode verificar, no sistema fonológico do chinês, as vogais integram obrigatoriamente a estrutura silábica, ocorrendo sempre como parte das finais, embora também possam surgir em conjunto com as consoantes na constituição de sílabas mais complexas, à semelhança do que acontece nas línguas indo-europeias, como o português.

Para além disso, estruturalmente, as finais do chinês podem ser classificadas em finais *simples*, *compostas* e *nasais* (Zeng, 2008: 52-59).

[7] Em chinês, chama-se '韵母 yùnmǔ'.

Assim, acredita-se que o termo consoante na língua portuguesa também é, de alguma maneira, diferente do chinês, em que se chama *inicial*[8]. De facto, enquanto a maioria das iniciais no chinês corresponde a consoantes, nem todas as consoantes podem ser usadas como iniciais, tal como iremos ver a seguir.

Tabela 2. Relação de consoante e inicial
(Zeng, 2008: 38)

	Iniciais	**Consoantes**
Divisão diferente	Uma parte da sílaba	Uma categoria dos fonemas
Conceito diferente	Consoante no início duma sílaba	Fonemas cujo fluxo de ar é bloqueado na boca durante a produção dos sons
Conteúdo diferente	21 consoantes + 1 inicial zero	21 consoantes + ng

Portanto neste trabalho, para melhor explicitação, iremos usar os termos *inicial* e *final*.

Para isto, basta observarmos a maneira de falar dos falantes deste regioleto, ou melhor, o modo de produzir finais, iniciais e a mudança contínua dos tons.

a) Finais

Na fala de Tianjin, no total, há 37 finais, incluindo 16 finais nasais: pré-nasais — *an, en, in, um(uen), uan, ian, in, in*; e pós-nasais — *ang, eng, ing, ong, uang, ueng, iang, iong*.

De acordo com a localização da cavidade de ressonância, as vogais do português podem ser divididas em orais e nasais. Se a cavidade oral for simplesmente usada como ressonador, serão emitidos os sons das vogais; se o palato mole estiver caído durante a pronúncia, fluindo para fora o fluxo de ar da cavidade oral e nasal ao mesmo tempo, vai-se emitir as vogais nasais. Quanto às vogais orais, as diferentes formas da cavidade oral podem formar diferentes vogais, e ainda, a forma da cavidade oral está intimamente relacionada ao estado dos lábios e da língua. De forma geral, acredita-se que a abertura e o fechamento da boca, a posição da língua e a redondeza dos lábios podem determinar o timbre das vogais, assim, podem-se classificar as vogais orais.

Em português, a marca de nasalização *m* ou *n* segue imediatamente as vogais *a*, *e*, *i*, *o*, *u*, ou há o símbolo nasal "~" em cima de a ou o, nesse caso, formará as vogais nasais. Ao pronunciar, os

[8] Em chinês, chama-se '声母shēngmi'.

falantes preparam-se para a produção dos respetivos sons semifechados ou fechados, e, em seguida, deixam uma parte do fluxo de ar fluir para fora pela cavidade nasal.

A seguir, irá ver a correspondência entre os fonemas vocálicos do PE e as finais do dialeto de Tianjin.

Tabela 3. Correspondência entre os fonemas vocálicos do português europeu e as iniciais do dialeto de Tianjin

Alfabeto Português	Fonema	Utilização	Exemplo	Situação no dialeto de Tianjin
Aa	[a]	*Aa* tem acento aberto ou localiza-se na sílaba tónica	**Á**frica, n**a**da	/a/ situa-se antes de [-i] ou [-n]
	[ɐ]	*Aa* localiza-se na sílaba átona ou antes de m/n	nad**a**, v**a**mos	/a/ situa-se entre [i-] e [-n]
	[ɐ̃]	*Aa* está nasalizado por m/n ou há o símbolo nasal "˜" em cima de *Aa* (localiza-se na sílaba nasal)	**am**bulância, **An**gola, f**ã**	Não existe
Ee	[ɛ]	*Ee* tem acento aberto ou localiza- se na sílaba tónica	p**é**, ac**e**sso	/e/ aparece muitas vezes na forma de finais compostas — *üe* e *ie*
	[e]	*Ee* tem circunflexo ou localiza-se na sílaba tónica	p**ê**ssego, t**e**r	/e/ situa-se antes de [-i]
	[ɔ]	*Ee* localiza-se no final da palavra quando ela está átona ou numa sílaba átona da palavra	leit**e,** conv**e**rsar	/ɔ/ situa-se na final nasal ou na sílaba leve
	[ẽ]	*Ee* está nasalizado por m/n (localiza-se na sílaba nasal)	**em** presa, **en**carar	Não existe
Ii	[i]	*Ii* não pode constituir a vogal composta, isto é, depois de ser adicionado o acento, tira-se o acento em cima de *i.*	pa**í**s, v**i**mos	/i/ pode formar a final composta
	[j]	*Ii* é semivogal nas vogais compostas	va**i**, sa**i**	/i/ é inicial zero
	[ĩ]	*Ii* está nasalizado por m/n (localiza-se na sílaba nasal)	**im**prensa, **in**teressante	Não existe
Oo	[ɔ]	*Oo* tem acento aberto ou localiza-se na sílaba tónica	p**ó**, h**o**mem	/o/ após as iniciais labiais
	[o]	*Oo* tem circunflexo ou localiza-se na sílaba tónica	p**ô**r, n**o**vo	Não existe
	[u]	*Oo* localiza-se no final da palavra ou na sílaba átona	sap**o**, m**o**rar	/u/ pode formar a final composta
	[õ]	*Oo* está nasalizado por m/n ou há o símbolo nasal "˜" em cima de *Oo* (localiza-se na sílaba nasal)	**om**bro, **on**dulado, p**õ**e	Não existe
Uu	[u]	*Uu* localiza-se na sílaba não nasal	b**ú**falo, **úvu**la	/u/ pode formar a final composta
	[ũ]	Uu está nasalizado por *m/n* (localiza-se na sílaba nasal)	**um**bigo, **un**gir	Não existe

A outra questão a ser levada em conta é a semivogal, o que se situa entre as vogais e consoantes, quer isto dizer, não apenas possui as caraterísticas fonéticas das vogais, mas também desempenha o papel de consoantes. Com base nisso, duas formas novas podem ser constituídas por semivogais — ditongo, composto por uma semivogal e uma vogal, e tritongo, composto por duas semivogais e uma vogal. Adicionalmente, devido à existência das vogais nasalizadas, também existem os ditongos nasais. Em chinês, basicamente, em vez do termo *semivogal*, utilizado na língua portuguesa, encontra-se o conceito de *final composta*, que corresponde aproximadamente à *semivogal* em português. Relativamente à correspondência entre os ditongos do PE e as finais compostas do dialeto de Tianjin, apresenta-se a tabela seguinte.

Tabela 4. Correspondência entre as vogais compostas no português europeu e as finais compostas no dialeto de Tianjin

Nome	Método de combinação	Exemplo	Situação no dialeto de Tianjin
Ditongo descendente	[aj]	v**ai**, g**ai**vota	ai[ai]
	[ɐj]	ald**ei**a, l**ei**te	Não existe. A pronúncia semelhante é ei[ei].
	[ɛj]	pap**éi**s, an**éi**s	Não existe
	[ɔj]	her**ói**s, far**ói**s	Não existe
	[oj]	d**oi**s, p**oi**s	Não existe
	[uj]	c**ui**dar, f**ui**	Não existe. A pronúncia semelhante é ui/uei[uei].
	[aw]	**ao**, **Au**strália	ao[au]
	[ɛw]	c**éu**, v**éu**	Não existe
	[ew]	t**eu**, d**eu**	Não existe
	[iw]	vest**iu**, ouv**iu**	Não existe. A pronúncia semelhante éiu/iou[iou].
	[ow]	d**ou**, v**ou**	Não existe
Ditongo nasal descendentes	[ɐ̃j]	hom**em**, ningu**ém**	Não existe
	[õj]	garraf**õe**s, p**õe**	Não existe
	[ũj]	m**ui**to	Não existe
	[ɐ̃w]	feij**ão**, ficar**am**	Não existe

Ditongo oral ascendente e ditongo nasal ascendente	Seguido g[g] ou q[k], u[w] é considerada como semivogal	q**ua**rentena, g**ua**rdar, quando	Há final composta oral: ua[ua]
Tritongo	[waj]	Urug**uai**	uai[uai]
	[wɒj]	pag**uei**	Não existe
	[wiw]	delinq**uiu**	Não existe

b) Iniciais

Do ponto de vista fisiológico, se o ar, depois de passar pela glote, encontrar algum obstáculo no seu caminho, para quaisquer línguas deforma a superar essa obstrução oral, aqueles sons produzidos quando um forte fluxo de ar é gerado na cavidade do órgão vocal, se designa por *consoantes*.

Nesse sentido, uma consoante pode ser analisada tanto pelos modos de pronúncia quanto pelas posições de pronúncia. Quer isto dizer, conforme os modos de pronúncia do dialeto de Tianjin, tem nesta fala as consoantes oclusivas, nasais, africadas, fricativas e laterais, entre estes, de acordo com a intensidade do fluxo de ar, as oclusivas e as africadas ainda podem ser subdivididas em aspiração forte e aspiração fraca; conforme as posições de pronúncia, as consoantes podem ser divididas em bilabiais, labiodentais, apicais, retroflexas, chiantes, pós-alveolares e dorsovelares. Para levantar adiante esta questão, quer o mandarim quer a fala de Tianjin, a maioria das consoantes são surdas, pelo que a diferença entre surda e sonora não pode constituir o principal traço distintivo dos fonemas consonantais. Isso é diferente do português.

De forma genérica, existem 21 iniciais no dialeto de Tianjin, e não há vibrante uvular, vibrante simples e palatal. Para além disso, quanto às consoantes oclusivas atente-se que apenas possuem os sons surdos em que se distinguem em aspiração forte e aspiração fraca, não existe os sons sonoros. Por mais detalhadamente, irá ver em seguida.

Tabela 5. Comparação das consoantes entre o dialeto de Tianjin e a língua portuguesa

Modo / Posição				Bilabial	Labiodental	Apical	Retroflexa	Chiante	Pós-alveolar	Dorsopalatal	Dorsovelar	Uvular
				Lábio superior	Dentes superiores	Alveolar	Palato duro	Palato duro	Palato duro	Palato duro	Palato mole	Úvula
				Lábio inferior	Lábio inferior	Ápice da língua	Ápice da língua	Língua	Língua	Dorso da língua	Dorso da língua	Zona velar
Oclusiva	Oral	surda	aspiração fraca	[p] (T,P)		[t] (T,P)					[k] (T, P)	
			aspiração forte	[p‘] (T)		[t‘] (T)					[k‘] (T)	
		sonora	aspiração fraca	[b] (P)		[d] (P)					[g] (P)	
			aspiração forte									
	Nasal	sonora		[m] (T,P)		[n] (T,P)				[ɲ] (P)		
Africada	oral	surda	aspiração fraca			[ʦ] (T)	[ʈʂ] (T)	[ʨ] (T)				
			aspiração forte			[ʦ‘] (T)	[ʈʂ‘] (T)	[ʨ‘] (T)				
Contínua	Lateral		sonora			[l] (T,P) [ɬ] (P)				[ʎ] (P)		
	Vibrante		sonora									[ʀ] (P)
	Vibrante simples		sonora			[ɾ] (P)						
	Fricativa		surda		[f] (T,P)	[s] (T,P)	[ʂ] (T)	[ʃ] (P)	[ɕ] (T)		[x] (T, P)	
			sonora		[v] (T,P)	[z] (P)	[ʐ] (T)	[ʒ] (P)				

c) Tons

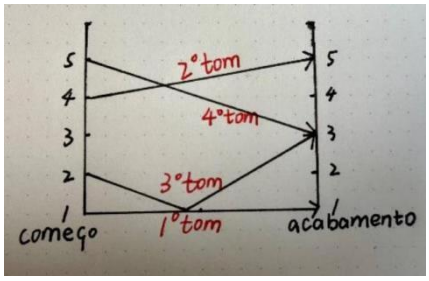
Uma das diferenças mais evidentes que se pode estabelecer entre o chinês e as línguas latinas reside no papel desempenhado pelos tons. Nesse sentido, verifica-se que, em chinês, o significado de uma determinada palavra pode ser determinado pelo seu tom. Consequentemente, pode afirmar-se que a língua chinesa constitui uma língua tonal. Os tons e os ritmos constituem, do ponto de vista linguístico, uma das características mais marcantes do dialeto de Tianjin.

Assim, este fenómeno poderá influenciar a aprendizagem da língua portuguesa no domínio fonético. Contudo, importa igualmente salientar que a presença de sistemas tonais no chinês pode

constituir um desafio significativo para os falantes de línguas não tonais, como o português, o que evidencia a natureza bidirecional das dificuldades de aprendizagem entre os sistemas linguísticos distintos. Por exemplo, enquanto os falantes chineses tendem a ter dificuldade na distinção entre as vogais abertas e as fechadas do PE, os falantes portugueses, por sua vez, enfrentam obstáculos na perceção e produção dos tons lexicais do chinês.

Basicamente, a fala de Tianjin possui quatro tons (não incluindo tom átono). De acordo com Li e Han (1992: 65), a caraterística fundamental da fonética do dialeto de Tianjin é que o tom Yinping[9] é pronunciado como um tom baixo e plano. Observem-se, em seguida, as mudanças dos quatro tons básicos deste dialeto.

Figura 2. As mudanças dos quatro tons do dialeto de Tianjin



Na figura acima, observa-se que os tons, nomeadamente as suas alterações nesta variedade linguística, apresentam características próprias. Por exemplo:

(1) primeiro + primeiro — segundo + primeiro, por exemplo, 喝汤“hētāng” — “hétāng”.

(2) terceiro + terceiro — segundo + terceiro, por exemplo, 想法“xiǎngfǎ” — “xiángfǎ”.

(3) quarto + quarto — primeiro + quarto, por exemplo, 犯怵“fànchù” — “fānchù”.

(4) quarto + primeiro — segundo + primeiro, por exemplo, 面汤“miàntāng” — “miántāng”.

(5) terceiro + terceiro + terceiro — segundo + segundo + terceiro, por exemplo, 米老鼠“mǐlǎoshǔ” — “míláoshǔ”.

(6) quarto + quarto + primeiro — primeiro + segundo + primeiro, por exemplo, 电视机“diànshìjī” — “diānshíjī”.

(7) terceiro + primeiro + primeiro — segundo + terceiro + primeiro, por exemplo, 洗衣机“xǐyījī” — “xíyǐjī”.

[9] 阴平调 *yīnpíng diào*, é o primeiro tom do chinês.

Em suma, pode-se concluir que o dialeto de Tianjin é geralmente de tom baixo. Quanto às palavras de dois caracteres, muda-se o tom original da primeira sílaba, enquanto a última permanece inalterada; quanto às palavras de três caracteres, vão-se mudar os tons das primeiras duas sílabas. Shi (1990: 21) sublinha a importância do ritmo na mudança dos tons neste dialeto. "Duas sílabas, três sílabas e quatro sílabas, se nenhuma delas for átona, então a última sílaba é a mais pesada, e a sílaba do meio é a mais suave" (Zhao, 1979: 81).

Adicionalmente, como uma das particularidades mais notáveis nos regioletos do Norte, a *consoante retroflexa* (em chinês 儿化音*érhuàyīn*, representado pelo símbolo 儿*er*) é, sem dúvida, um fenómeno comum no dialeto de Tianjin, o que merece discussão. Esta consoante retroflexa aparece no final duma palavra. A questão da consoante retroflexa pode ser analisada em dois aspetos: por um lado, classifica-se de acordo com os períodos diferentes da combinação de *er* e raiz — exemplificando, *er* não forma uma sílaba independente nem constitui uma sílaba longa; constrói-se uma sílaba longa com *er* e a sílaba anterior, numa fusão para formar uma final com função especial; por outro lado, categoriza-se com base nas caraterísticas da final da consoante retroflexa, nomeadamente a final retroflexa (Qian *et al.*, 2010: 390). No que diz respeito ao dialeto de Tianjin, considera-se esta final retroflexa como a particularidade mais notória.

3.1.3.2 Morfologia

Tradicionalmente, na gramática, a morfologia é o 'estudo das formas' que se relaciona com as *partes da oração* ou *classes de palavras*, nomeadamente verbos, substantivos, adjetivos e outros elementos que compõem as frases (Barbosa, 1994: 207). A partir desta definição, verifica-se que a 'significação gramatical' associada a determinadas formas, designadas por morfemas, bem como a elementos como conjunções, afixos ou pronomes, constitui uma questão fundamental nos estudos morfológicos. Isto significa que a morfologia se dedica ao estudo dos morfemas com o objetivo de identificar as suas funções gramaticais. No entanto, nem sempre é fácil encontrar uma correspondência exata entre os morfemas e as funções gramaticais. No domínio do funcionalismo linguístico, a morfologia estuda as variantes dos significantes de monemas e sintemas de uma língua (Barbosa, 1994: 208, *apud* Martinet, 1969, pp. 85-90), mas isto, na realidade, faz parte da sintaxe que se designa por *sintemática.* Aliás, é uma disciplina que surgiu com base nas línguas indo-europeias. Portanto, ao contrário das

línguas indo-europeias, como o português, o inglês, o francês e o espanhol, de facto não há muitas mudanças morfológicas na língua chinesa.

Ao longo dos séculos, o sistema de escrita da língua chinesa tem ocupado um papel insubstituível, pois, para os chineses das diferentes regiões, eventualmente, apesar de não se compreenderem uns aos outros foneticamente ou de precisarem de fazer algum esforço para poderem perceber-se na comunicação, os escritos são semelhantes (Zhang, 2019: 40). Norman também se apresenta a escrita chinesa como o símbolo mais poderoso da unificação nacional (Norman, 1988: 1). Por esse motivo, pode afirmar-se que o dialeto de Tianjin é, em termos morfológicos, essencialmente semelhante ao mandarim.

Ao comparar as línguas românicas com a língua chinesa, verifica-se que o termo *palavra* constitui uma noção clara e intuitiva nas primeiras; contudo, no caso da língua chinesa, tal conceito não apresenta a mesma clareza, não constituindo uma noção plenamente definida. Na cultura chinesa é o termo '字zì' a oferecer uma noção clara e intuitiva. Normalmente, este termo apresenta dois sentidos distintos no uso popular: por um lado, pode significar um morfema na oralidade; por outro lado, também pode significar um carácter chinês escrito. Porém, para muitos nativos chineses, devido à reprodução visual de *zi* oral (morfema) através de *zi* escrito (carácter), é de facto a mesma coisa o *zi* como um morfema e o *zi* como um carácter escrito (Packard, 2004: 14-15). Efetivamente, repare-se que existe um termo em chinês correspondendo apalavra que se distingue de 'carácter', chamado '词 cí', ou seja, a 'palavra sintática'. A partir do ponto de vista de Wang, considera-se *cí* como 'a menor unidade independente da linguagem' ou 'aquelas partes da frase que podem ser usadas independentemente' (1953: 3, *apud* Packard, 2004: 16).

No que se refere às línguas latinas, a morfologia principalmente estuda como se mudam as formas do verbo segundo a situação específica da determinada frase, por que razão o elemento nominal aparece em diferentes formas devido à mudança da posição sintática, de que forma a apresentar as relações cooperativas entre os componentes da frase, e ainda, como se muda o género ou o significado da palavra existente através da adição dos afixos. Tendo em conta estas caraterísticas, veja-se que este estudo presta atenção à inflexão das formas das palavras e à criação das palavras pela derivação. Contrariamente, para a língua chinesa, não há uma relação cooperativa óbvia entre os componentes da frase, quer dizer, sobretudo, não há inflexão das formas. Essa particularidade deriva, desta maneira, a pequena quantidade dos afixos e as palavras novas derivadas destes.

A investigação da morfologia do chinês centra-se com mais pormenor nas palavras compostas, chamado '复合词fùhécí' em chinês. No entanto, Packard sublinha a questão de tradução deste termo chinês. De acordo com as normas linguísticas ocidentais, as 'palavras compostas' são constituídas por duas ou mais palavras escritas juntas, entretanto que a maioria das palavras bisilábicas chinesas não deve ser denominada por 'composta', visto que um ou ambos os constituintes da maioria das palavras complexas são 'raízes ligadas' (*bound roots*) em vez de 'palavras livres' (*free words*) (Duanmu, 1997 e Starosta *et al.*, 1997, *apud* Packard, 2004: 78). Consequentemente, trata-se de 'palavras de raiz restrita este termo chinês, as 'fùhécí'. Então, como explicar as *palavras de raiz restrita*? Como analisar os componentes das palavras chinesas numa estrutura morfológica?

Para tal efeito, normalmente, há dois critérios: por um lado, construi-se a distinção entre o morfema 'livre' e o 'restrito'; por outro lado, se é um morfema 'funcional'(gramatical) ou 'substancial' (lexical). Efetivamente, a combinação dessas propriedades dá-nos quatro tipos de morfemas possíveis, nomeadamente [+livre, +funcional], [+livre, -funcional], [-livre, +funcional], [-livre, -funcional], três dos quais são relevantes para a formação das palavras chinesas (Packard, 2004: 67).

Basicamente, atente-se que o mesmo morfem pode ser livre nos contextos determinados, mas também pode ser restrito em outros contextos. Com efeito, deve ser primeira considerada a variação do registo linguístico do uso do morfema. Ou seja, de acordo com a diferença da era (clássico ou moderno), a distância geográfica dos utilizadores (dialetal, ex. é de Pequim ou Xangai), a variedade das ocasiões (coloquial ou formal), a diversidade dos modos de usar (oralidade ou escrita) e entre outras diferenças, poderemos julgar que é um morfema livre ou um restrito. Exemplificado o morfema '言yán', que significa 'falar, discurso', é considerado como a palavra livre no chinês clássico, mas no chinês moderno é ao contrário (Packard, 2004: 67-68).

Segundo, observe-se que um morfema está restrito nuns certos usos e livre em outros. Packard toma o exemplo do morfema '木mù', que é utilizado como um elemento restrito quando as palavras têm os significados como 'árvore', ou 'madeira', (Packard, 2004: 68). Por oposição, no caso dos usos assim como "我的腿木了*wǒ de tuǐ mù le*" (a minha perna está anestésica) e "我的脑袋木了*wǒ de nǎodai mù le*" (o meu cérebro está parado).

O terceiro tipo em que o morfema está livre numa aplicação, mas ao mesmo tempo está restrito na outra, está relacionada, sobretudo, à polissemia. Isto é, um morfema pode possuir mais de um sentido. Por exemplo, o morfema 工*gōng* abrange vários sentidos: trabalho, arte, indústria, trabalhador,

etc., de tal modo que causa a sua restrição nos usos como 'trabalhador', 'arte', e 'indústria', e está livre nos outros como 'trabalho'.

Linguisticamente, o outro padrão é a distinção entre substancial e funcional, em chinês, chamado respetivamente '实词shící', e '虚词xūcí'. A comparação das palavras funcionais com as substanciais realiza-se em vários níveis, mesmo assim, 'se tem um significado real ou não, é considerado como o fator mais relevante de os distinguir. Mais detalhadamente, aquelas palavras que são usadas para relatar ou descrever realmente as coisas e ações são substanciais, e diferentemente, embora uma palavra funcional não tenha significado real e não possa servir como um componente sozinho na frase (exceto do advérbio), ainda desempenha um papel insubstituível na língua chinesa, por exemplo, indicar a relação entre os substantivos, ligar as partes da frase e entre outras funções. Assim portanto, como anteriormente referidos, Packard dá como facto quatro tipos de morfemas: caso um morfema funcional esteja livre ([+livre, +funcional]), forma-se a *palavra funcional*; caso um morfema substancial esteja livre ([+livre, -funcional]), forma-se a *palavra raiz* ou simplesmente *palavra*; caso um morfema esteja substancial e restrito ([-livre, -funcional]), constitui-se a *raiz ligada* (*bunde root*); caso um morfema esteja funcional e restrito ([-livre, +funcional]), vai-se compor, então, um *afixo* (Packard, 2004: 69).

Em primeiro lugar, pretenderá discutir os afixos chineses. Efetivamente, no que diz respeito a este termo, é natural que pense nos elementos como a consistência dos componentes, paradigma e a alteração morfológica (Packard, 2004: 76). Como vimos, na língua portuguesa as características de 'pessoas' e 'números' motivam-nos a modificar os afixos oportunamente. Estas correspondências gramaticais têm em conta a tomada de relação com outras partes da frase, mas isto é irrelevante na língua chinesa. De facto, muitas línguas incluindo o chinês, simplesmente não possui tanto consistência gramatical quanto alternações morfológicas.

No que se refere aos afixos chineses, há duas categorias: afixos de formação de palavras (*word-forming affix*) e afixos gramaticais (Packard, 2004: 70). A primeira forma manifesta-se uma caraterística relevante que estes afixos podem, muito provavelmente, mudar as classes gramaticais aos quais eles se anexam. Tendo como exemplos os sufixos de nominalização, como '-xìng性', '-jiā家', '-ér儿', '-tóu头' e '-zi子', podem ainda ser encontrados frequentemente os sufixos de verbalização, nomeadamente '-huà化', '-jìn尽', '-guāng光', '-wán完' e '-mǎn满', bem como os prefixos negativos, como '-fēi非', '-wú无', '-bù不' e '-wèi未', e os sufixos de adverbialização como '-wéi为' e '-rán然'. Com efeito, para além destes, o chinês apresenta ainda uma grande diversidade de afixos.

Os afixos gramaticais, diferentemente, têm um constante e previsível sentido em diferentes contextos, e ainda, é obrigatório de anexar a palavras livres e nunca mudar as suas classes gramaticais. Por exemplo, '-zhe着', '-le了', '-guò过', '-de得', '-men们'. De facto, em relação aos seus significados, estes afixos são estáveis e, ao mesmo tempo, não causam nenhuma mudança da classe gramatical (Packard, 2004: 71).

3.1.3.3 Léxico

Efetivamente, atente-se que o léxico, a fonética/fonologia e a gramática (tradicionalmente incluindo morfologia e sintaxe, mas podendo abarcar também a fonética e a fonologia) são três elementos principais duma língua, e mais ainda, parece que a importância do léxico é mais notada pelas pessoas, já que é, de facto, a entidade da qual a gramática depende, e o seu significado é considerado como o conteúdo real da fonética. Constitui-se, basicamente, o estudo lexical de duas partes: todo o vocabulário duma língua e todas as estruturas fixas que também possuem o papel do vocabulário. O vocabulário, com a sua caraterística específica da língua, categoriza-se mais detalhadamente em *vocabulário básico* e *vocabulário normal*.

Por um lado, o vocabulário básico, referente às palavras mais frequentemente utilizadas na vida quotidiana, está necessariamente presente na comunicação social, é o núcleo de todo o sistema lexical, que se manifesta as caraterísticas de estabilidade do vocabulário. É composto porto das as radicais que são as palavras mais primitivas, simples e fundamentais do vocabulário, incluindo substantivos, pronomes, numerais, adjetivos e verbos, como '天tiān' (céu), '地dì' (terra), '山shān' (montanha), '水 shuǐ' (água), '风fēng' (vento), '雨yǔ' (chuva), '手shǒu' (mão), '腿tuǐ' (perna), '脚jiǎo' (pé), '嘴zuǐ' (boca), assim como as palavras funcionais chinesas de uso frequente, como '和hé' (e), '在zài' (em), '的de' (de), '了le' (já), entre outras. Observe-se que estas palavras são gerais, estáveis, e, mais ainda, constituem uma base para formar novas palavras, sendo um tipo de vocabulário essencial para a comunicação no dia a dia entre as pessoas.

Por outro lado, o escopo do vocabulário geral é comparativamente mais estrito que o referido anteriormente, como tal, diminui a frequência do seu uso e a sua estabilidade. No entanto, à semelhança do que acontece com o primeiro, este tipo de vocabulário ainda tem as suas próprias caraterísticas, registando, de facto, a mudança e o desenvolvimento duma sociedade. Desta forma, pode afirmar-se que algumas palavras constituem 'heranças' históricas, como, por exemplo, 夫人

fūrén (esposa), 儒家*rújiā* (confucionismo), 借鉴*jièjiàn* (referência), 拜访*bàifǎng* (visitar). Além disso, com a evolução da comunicação social, é inevitável o surgimento de uma grande quantidade de vocabulário que representa o contexto atual e que é aceite pela sociedade de determinada época, tal como 摄像机 *shèxiàngjī* (câmara de vídeo), 牛仔裤 *niúzǎikù* (calças de ganga), 计算机*jìsuànjī* (computador), 电商*diànshāng* (comércio eletrónico).

3.2 O português, uma língua românica da família indo-europeia

A língua portuguesa pertence à família indo-europeia, mais especificamente às línguas românicas, junto com o espanhol, o italiano e francês, entre outras. A partir do ano de 218 a.C., a Península Ibérica foi ocupada pelos romanos. Por esse motivo, a maioria dos povos da Península, exceto os bascos, começou a adotar o latim. Assim, o português contemporâneo é o resultado da evolução do latim, que integrou influências de substrato e de superstrato, em particular germânicas e árabes. Este último superstrato esteve presente desde 711 a.C., com a invasão muçulmana; nos séculos seguintes, foram-se consolidando e distinguindo várias línguas peninsulares, entre as quais o galego-português, em toda a faixa ocidental para cima do rio Douro, que se distinguia do leonês, ao qual pertence também o mirandês, segunda língua oficial de Portugal, na extremidade nordeste, na Terra de Miranda e, inicialmente, numa zona mais alargada de Trás-os-Montes, o castelhano, no centro, e o catalão, a leste (Teyssier, 1980: 6-8).

Desde meados do século XIV, com a deslocação do centro de poder para o Centro-Sul, gradualmente impunha-se a norma de prestígio do PE no eixo Coimbra-Lisboa.

A língua portuguesa recebeu influência posterior de várias outras línguas, especialmente o espanhol e o francês. Entre o século XV e fins do século XVII, a língua espanhola serviu como L2 dos portugueses cultos. Nessa época, muitos escritores portugueses, como Luís Camões, Gil Vicente e Sá de Miranda, também produziam obras em espanhol. Essa 'castelhanização' prolongou-se por dois séculos e meio (Teyssier, 1980: 32). As influências do espanhol no PE ocorreram essencialmente a nível lexical, podendo ter transportado igualmente alguns traços fonéticos. A partir do século XVIII, na época em que o país foi dominado pelo exército francês, efetivamente, diminui a influência do espanhol, enquanto o papel da língua francesa se tornava cada vez mais significativo, através da literatura e da cultura. Assim sendo, é natural que encontrem empréstimos do francês, ou galicismos, no léxico da língua portuguesa, como *baguete*, *batom*, *puré*, *boutique*, *chefe*, entre outras palavras.

A partir do século XVI, a epopeia marítima dos portugueses, que desencadeou os grandes movimentos dos Descobrimentos, levou o português a vários pontos do mundo, desde a África, a Ásia e a Oceânia à América. A partir de 1500, com a chegada dos portugueses ao Brasil, a língua portuguesa começou o seu processo de implantação na "América Portuguesa", como então se designava, tornando-se a língua do país, em convívio com outras, autóctones. Devido aos traços específicos que desde então foi revelando, ao longo da sua evolução, designa-se a língua portuguesa tal como é falada em Portugal como PE e a norma do Brasil como PB. Efetivamente, o PE e o PB constituem a mesma língua, com o mesmo sistema linguístico e as mesmas funções gramaticais, pelo que se pode afirmar que as mudanças verificadas no PB ocorrem no domínio da norma, e não do sistema; ou seja, reconhece-se uma norma brasileira distinta da norma europeia (Biderman, 2001: 966). A presente investigação centra-se no PE.

3.2.1 Variantes geográficas do português europeu

Naturalmente, o desenvolvimento de uma língua implica sempre variação e mudança, podendo oferecer vários resultados diatopicamente, uma vez que, por um lado, lugares diferentes têm diferentes *pathways of change* (Kiparsky, 2008: 23-53), e, por outro lado, certas regiões desenvolvem-se linguisticamente a um ritmo diferente de outras (Silva, 2020: 62).

Tal como qualquer outra língua, o PE pode manifestar traços diferentes nas diferentes regiões. Estes são denominados por *variantes geográficas*, ou seja, variantes regionais ou locais. Mesmo assim, não é fácil distinguir com precisão as variantes individuais de outro tipo de variantes (Barbosa, 1994: 99). As dissemelhanças dialetais do PE, particularmente de natureza fonética e lexical, são fascinantes, dado que refletem não apenas a diversidade linguística, como também as caraterísticas sociais e culturais do país. Sublinham essa diversidade as variedades do português apresentadas por Lindley Cintra (1971: 8), que refere três grandes grupos de dialetos, distribuídos em três grandes regiões de Portugal e Galiza:

(1) Os dialetos galegos;
(2) Os dialetos portugueses setentrionais;
(3) Os dialetos portugueses centro-meridionais.

Saliente-se que os dialetos do Norte são comparativamente mais conservadores do que as variedades centro-meridionais (Cintra, 1971: 8). Tomando como exemplo a palavra *touro*, verifica-se que existem diferenças nas realizações do ditongo /ou/ entre Lisboa e as regiões do Norte. Para os falantes de Lisboa, é habitual a pronúncia [toɾu], em vez de [t̪owɾu] como os falantes do Norte fazem, numa realização mais próxima do latim, TAURU-. Em geral, podem distinguir-se as variedades setentrionais das centro-meridionais com base nos seguintes traços (Cintra, 1971: 9):

(1) O desaparecimento da oposição entre os fonemas /v/ e /b/, com realização de uma constritiva [β], ou seja, o betacismo, e, por vezes, também a própria troca do *b* pelo *v*.

(2) A palatalização na realização ápico-alveolar de [s] e [z], isto é, a 'pronúncia do *s* como *x* ou como *j*'.

(3) A conservação da distinção entre [t̪ʃ] (representado pelo grafema *ch*) e [ʃ] (representado pelo grafema *x*).

(4) A manutenção do ditongo [ow].

3.2.2 Sistema fonológico da língua portuguesa

A língua é um sistema de signos que têm determinadas relações de forma e de conteúdo (Martins, 1982: 61). A fonologia estuda os sons da fala numa língua, e a sua primeira tarefa é determinar a lista de sons opositivos dessa língua, ou melhor, quais são os sons que influenciam o significado das palavras e quais são os previsíveis nos contextos em que acontecem (Zhou, 2017: 2). A fim de estabelecer o sistema fonológico do PE, é indispensável que se procurem as realizações fonéticas que estão relacionadas com os elementos do sistema, ou fonemas, e as que são variantes desses elementos, ou fones.

Os segmentos fonológicos são unidades complexas e, para os sons, há propriedades identificadas que são designadas como traços distintivos, o que também merece a nossa atenção. De acordo com Chomsky, as propriedades fonológicas do segmento são consideradas como os traços distintivos (Chomsky & Halle, 1968: 64). A primeira classificação dos traços distintivos foi apresentada em 1951 por Jakobson, Fant e Halle, em *Preliminaries to speech analysis: the distinctive features and their correlates*, com base nas propriedades acústicas. Fonologicamente, cada uma das oposições duma língua tem uma propriedade específica que a distingue de outras, pois o ouvinte é obrigado a escolher uma propriedade da mesma categoria, tais como grave ou agudo, surdo ou sonoro, nasal ou oral, entre outras. Mais especificamente, pode afirmar-se que esta distinção entre duas características é designada por *traço distintivo*. Os traços distintivos referem-se às unidades distintivas mínimas de uma língua, uma vez que nenhum deles pode ser decomposto em unidades linguísticas menores (Jakobson,

Fant e Halle, 1951: 3). Jakobson ainda indica que, para a linguagem infantil, as primeiras duas oposições consonantais — nasal e oral (*mama-papa*), labial e dental *(papa-tata* e mama-nana) constituem o sistema consonantal mínimo das línguas no mundo (Jakobson, 1968: 48), os quais se referem aos elementos básicos no sistema fonológico, ou seja, os *traços distintivos*.

Efetivamente, os traços distintivos refletem as competências humanas de produção e perceção da fala, o que pode apresentar a classe universal dos sons, desempenhando uma função classificatória. Sendo assim, esta classificação das unidades fónicas centra-se nas propriedades que os falantes reconhecem espontaneamente como identificadoras dos elementos do seu sistema fonológico (Mateus *et al.*, 2005: 186). Adicionalmente, os traços distintivos mostram como se articula um som. Por exemplo, [b] é pronunciado com as cordas vocais a vibrar ([+vozeado]) e os lábios fechados, portanto, forma-se um som oclusivo ([-contínuo]). O traço [vozeado] apresenta vibração das cordas vocais e [contínuo] implica a forma como o ar passa pela cavidade bucal, conforme existe uma oclusão no ponto de articulação ou não.

De acordo com Chomsky e Halle (1968: 176-178), os traços podem ser relacionados com o modo de articulação (como [consonântico], [soante], [silábico], [contínuo], [nasal], [lateral] e [vozeado]) e com o ponto de articulação (como [arredondado], [coronal], [anterior], [alto], [baixo] e [recuado])[10]. Apresentamos de seguida os traços distintivos do PE, indicados por Mateus *et al.* (2005: 189-190).

Tabela 6. Traços distintivos das consoantes do PE (relações entre os traços e a classificação tradicional)

	p	b	t	d	k	g	f	v	s	z	ʃ	ʒ	l	ʎ	ɾ	ʀ	m	n	ɲ
[cons]																			
[soan]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
[sil]																			
[cont]	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+							
[voz]																			
[nas]													-	-	-	-	+	+	+
[later]																			
[arr]																			
[cor]	-	-	+	+			-	-	+	+			+		+		-	+	
[ant]	+	+	+	+			+	+	+	+	-	-	+	-	+		+	+	-
[alt]																			
[bx]																			

[10] Na identificação dos segmentos, os traços devem ser colocados entre parênteses retos e, para facilitar a indicação, cada traço é identificado pela sua abreviatura: [consonântico] – [cons], [soante] – [soan], [silábico] – [sil], [contínuo] – [cont], [nasal] – [nas], [lateral] – [later], [vozeado] – [voz]; [arredondado] – [arr], [coronal] – [cor], [anterior] – [ant], [alto] – [alt], [baixo] – [bx], [recuado] – [rec].

[rec]					+	+					-	-		-		+			-

Tabela 7. Traços distintivos das vogais (incluindo semivogais) do PE (relações entre traços e classificação tradicional)

	i	e	ɛ	j	a	ɔ	o	u	w
[cons]									
[soan]									
[sil]									
[cont]									
[voz]									
[nas]									
[later]									
[arr]	–	–	–	–	–	+	+	+	+
[cor]									
[ant]									
[alt]									
[bx]									
[rec]	–	–	–	–	+	+	+	+	+

Iremos discutir mais detalhadamente, em seguida, o sistema fonológico em dois aspetos: sistema consonantal e sistema vocálico (incluindo semivogais).

3.2.2.1 Sistema consonantal

Manoel Martins prestou especial atenção às relações de simetria no sistema consonantal do português, procurando examiná-lo segundo as correlações e relações de simetria que nele ocorrem. O investigador define correlação como "o termo com que designamos as diversas ordens e séries que, nos quadros de fonemas, formam a máxima figura retangular". Nesse caso, o linguista defende que o sistema consonantal do português se mostra altamente coerente com a natureza da base de articulação que reflete, não apresentando grandes dificuldades de interpretação fonológica (Martins, 1982: 62-63).

Efetivamente, as consoantes da língua portuguesa podem ser categorizadas de acordo com vários critérios: de acordo com a vibração das cordas vocais, podem ser classificadas em sonoras e surdas; conforme os diferentes modos de produção dos sons, podem ser divididas em oclusivas e fricativas (ou

constritivas); considerando as duas cavidades de ressonância — nasal e oral —, distinguem-se ainda as consoantes nasais e orais. Além disso, a posição da língua, a posição do palato mole, o ponto de articulação, o modo de articulação e o estado das cordas vocais constituem fatores relevantes que determinam a caracterização da produção articulatória das consoantes (Mateus *et al.*, 2005: 80). À vista disso, segundo Mateus *et al.*, o inventário consonantal do PE é composto por 19 consoantes (Mateus *et al.*, 2005: 189-190), conforme apresentado de seguida:

Tabela 8. Consoantes do PE

	Labial/Labio-Dental	Dental/Alveolar	Pre-Palatal/Palatal	Velar/Uvular
Oclusiva	p b	t d		k g
Fricativa	f v	s z	ʃ ʒ	
Líquida (lateral e vibrante)		l ɾ	ʎ	ʀ
Nasal	m	n	ɲ	

Salienta-se que as consoantes são articuladas com um grau significativo de constrição. O ponto de articulação refere-se à localização da constrição no trato vocal, sendo esta determinada pela interação entre os articuladores ativos e passivos — os primeiros deslocam-se em direção aos segundos. Assim, as consoantes podem ser divididas em bilabiais, labiodentais, dentais, alveolares, palatais, velares e uvulares. Numa perspetiva generativa, os lábios, o maxilar inferior, a coroa da língua e o dorso da língua constituem os articuladores ativos mais comuns na produção das consoantes, enquanto o palato mole, o palato duro, os alvéolos dentários e a úvula funcionam como principais articuladores passivos.

O modo de articulação refere-se às maneiras como ocorre a passagem do fluxo de ar no trato vocal. Portanto, segundo a tabela acima, verifica-se que as consoantes do PE se classificam em quatro grupos: oclusivas (oclusão ou constrição total, [p b t d k g]), fricativas (constrição parcial, [f v s z ʃ ʒ]), laterais (constrição central, obrigando o ar a passar pelo dorso da língua, [l ʎ]), vibrantes (constrição parcial, causando vibração da língua, [ɾ ʀ]) (Mateus, *et al.*, 2005: 82). Contudo, quer seja oclusão ou constrição, pode articular-se em qualquer ponto do canal expiratório, apesar de ter pontos ou zonas mais favoráveis a uma ou outra (Barbosa, 1994: 57).

O corpo humano tem duas cavidades de ressonadores: oral e nasal. Quando produzimos um som oral, fechando primeiro a cavidade nasal, o véu palatino move-se em direção à parede posterior da

faringe, entretanto as consoantes nasais permitem a passagem do fluxo de ar pelas cavidades nasais e orais; [m], [n] e [ɲ] são as consoantes nasais.

As consoantes do PE podem ainda ser categorizadas com base na vibração das cordas vocais, ou seja, o vozeamento constitui um dos critérios fundamentais que permitem distinguir as consoantes surdas das sonoras. Por exemplo, entre as consoantes oclusivas, [p, t, k] são surdas, enquanto [b, d, g] são sonoras.

Temos de saber que, na língua portuguesa, as consoantes não formam centro de sílaba e surgem sempre ao lado de uma vogal. Dependendo do lugar que ocupe na sílaba, as consoantes também podem ser classificadas como consoantes pré-vocálicas e consoantes pós-vocálicas (Martins, 1982: 70).

3.2.2.2 Sistema vocálico

As vogais resultam de todos esses fonemas poderem ser emitidos sem obstáculo à passagem do ar. De forma genérica, existem cinco letras ou grafemas utilizados para representar vogais n PE: *a, e, i, o, u* (Zhang, 2019: 17). Nesse caso, as cavidades supraglóticas limitam-se a mudar o timbre do som laríngeo pela ressonância, melhor dizendo, as ressonâncias da cavidade bucal variam de vogal para vogal e cada uma tem o seu timbre próprio (Barbosa, 1994: 51). Quer isto dizer que, na articulação das vogais, obtêm-se sons vozeados devido à vibração das cordas vocais. No PE os segmentos fonológicos das vogais são [i], [e], [ɛ], [u], [o] e [ɔ], uma vez que em sílaba tónica se encontra apenas uma realização única. De facto, a posição que o corpo da língua toma dentro da boca e a posição dos lábios causa m a produção das vogais orais fonéticas do PE (Barbosa, 1994: 52; Mateus *et al.*, 2005: 78). Tal como no sistema consonantal, também se encontram no PE as vogais orais, produzidas pela cavidade bucal, e as vogais nasais, produzidas com a participação do terceiro ressonador, designado por *cavidade nasal*. Em seguida, estas serão analisadas.

Antes de mais, saliente-se que, através da observação dos dados fonéticos, é possível identificar e descrever a distribuição das vogais. Assim, torna-se indispensável distinguir as realizações fonéticas relacionadas com as unidades do sistema das realizações que correspondem às suas possíveis variações. Portanto, no PE, do ponto de vista fonético, as vogais dividem-se em acentuadas (ou tónicas) e não acentuadas (ou átonas) e, de acordo com a posição relativamente à sílaba tónica, subdividem-se ainda em *átona pré-tónica*, *átona pós-tónica não final* e *átona em posição final.* Por exemplo, ***si****lo* —

[s**í**lu], apresenta [í] como vogal *acentuada*; *m**i**rar* — [m**i**rár], apresenta [i] como vogal *átona pré-tónica*; *dív**i**da* — [dív**i**dɐ], apresenta [i] como átona pós-tónica não final; bat**o** — [bát**u**], inclui [u] como vogal átona em posição final (Mateus *et al.*, 2005: 168). Observe-se que a língua se encontra numa posição central e média no trato oral, que se chama *posição neutra,* e à vista disso, podem definir-se as posições diferentes da língua na articulação das vogais conforme esta posição neutra. Ao comparar as vogais tónicas e as vogais não acentuadas nas três posições, nomeadamente *pré-tónicas*, *pós-tónicas* e *finais átonas*, estas podem ser classificadas em vogais altas, vogais médias (incluindo médias altas e baixas) e vogais baixas. Especificamente, de acordo com a altura do dorso da língua, as vogais altas referem-se à elevação do dorso da língua em relação à sua posição neutra; as médias indicam que o dorso da língua se mantém na posição neutra; as baixas são aquelas vogais realizadas quando o dorso da língua baixa em relação à posição neutra. Como se apresenta na tabela seguinte, as vogais em sílaba tónica apresentam-se em maior número:

Tabela 9. Vogais fonológicas do PE em sílaba tónica (Mateus, 2014: 21)

	Tónicas		
Altas	i		u
Médias altas	e		o
Médias baixas	ɛ		ɔ
Baixas		a	

No que diz respeito à posição (e altura) de articulação, podem ainda ser mencionadas três localizações principais. Em primeiro lugar, quando o dorso da língua se situa na parte anterior da cavidade bucal, produzem-se as vogais anteriores ou palatais, tais como [a], [ɛ], [e] e [i]; em segundo lugar, quando o dorso da língua se eleva em direção à zona central da cavidade oral, produzindo uma maior aproximação ao centro da boca, realizam-se as vogais centrais, nomeadamente [ɐ] e [ə]; por fim, quando o dorso da língua se direciona para o palato mole ou véu palatino, produzem-se as vogais posteriores ou velares — [o], [ɔ] e [u] pertencem a esta categoria (Veloso, 1999: 27; Barbosa, 1994: 52-54; Mateus *et al.*, 2005: 79). Portanto, verifica-se que a forma e o volume da cavidade bucal do falante são influenciados principalmente pela posição assumida pelo dorso da língua no interior da cavidade oral.

Além do mais, no PE é importante mencionar outro modo da produção da vogal: as vogais nasais, sons emitidos pela cavidade nasal por baixar o véu palatino. Com um til em cima do seu símbolo

próprio, aquelas vogais podem ser representadas como o [ĩ], [ẽ], [ɐ̃], [õ] e [ũ]. Tal como as orais, as vogais nasais também são classificadas como acentuadas (ou tónicas) e átonas. Mais especificamente, [ĩ] em *sinto*, [ẽ] em *bento*, [ɐ̃] em *panda*, [õ] em *monte*, [ũ] em *fundo* são tratadas como vogais acentuadas (tónicas), entretanto, [ĩ] em *pintar*, [ẽ] em *mentir*, [ɐ̃] em *levantar*, [õ] em *montar*, [ũ] em *fundar* são átonas pré-tónicas. Porém, saliente-se que não existem vogais nasais átonas pós-tónicas e a única nasal átona em posição final — [ɐ̃] — está sempre presente no ditongo [ɐ̃j], por exemplo, bebem [bébɐ̃j].

Além disso, conforme a altura do corpo da língua e o ponto de articulação, ainda podem-se considerar três posições, respetivamente:

Tabela 10. Vogais nasais fonéticas do PE
(Mateus *et al.*, 2005: 80)

	Anterior (palatal)	Central	Posterior (velar)
Alta	[ĩ]		[ũ]
Média	[ẽ]	[ɐ̃]	[õ]
Baixa			

Como vimos, para as vogais nasais não existe vogal baixa, e na posição média apresentam-se em maior número.

Além das vogais, a língua portuguesa possui ainda as semivogais [j] e [w]. Em comparação com as vogais, distinguem-se acusticamente as semivogais conforme a produção dos sons se efetua com menor energia e intensidade ou não, ou melhor, as semivogais correspondem a meio caminho físico entre a articulação duma vogal e a duma consoante. Por exemplo, *paixão* pronuncia-se foneticamente [paj**ʃɐ̃w**], *viu* pronuncia-se como [v**iw**], indicando a semivogal [w]; em *sai* [s**aj**] e *boi* [b**oj**], mostrando [j].

Atente-se que as semivogais não aparecem sozinhas, mas ficam sempre ao lado de uma vogal e, consequentemente, constroem os ditongos. O ditongo é decrescente quando a semivogal vem depois da vogal, tal como em *mau* [m**aw**], *céu* [s**ɛw**], *meu* [m**ew**], *vou* [v**ow**]; pelo contrário, quando a semivogal antecede a vogal, temos um ditongo crescente, exemplificando, *viajo* ['v**ja**ʒu], *guardo* ['g**wa**ɾdu]. No entanto, apenas os ditongos decrescentes são considerados estáveis, uma vez que estes são sempre ditongos, enquanto os crescentes são instáveis, dado que são considerados tanto como ditongo quanto como hiato — por exemplo, *viajar* [vj/ɐ/ˈʒaɾ] ou [vjɐ/ˈʒaɾ].

Da mesma forma que as vogais, que são classificadas como orais e nasais, as semivogais também se subdividem em orais e nasais. Com efeito, [ɐ̃j̃], [ɐ̃w̃], [ũĩ] e[õj̃] correspondem-se aos ditongos decrescentes nasais, que podem ser frequentemente encontrados no PE.

Em suma, com o objetivo de classificar adequadamente uma vogal do PE, é necessário considerar vários parâmetros. Por exemplo, para a classificação da vogal [u], pode afirmar-se que se trata de uma vogal oral, alta, posterior (ou velar) e arredondada.

3.2.3 Sistema morfológico da língua portuguesa

Reporta-se a morfologia à estrutura e formação das palavras, sendo uma disciplina linguística básica que estuda a diversidade e a regularidade da formação de palavras e da morfologia gramatical nas línguas humanas. Etimologicamente, o termo *morfologia* parte do grego *morph-*, que significa 'forma' e logos, 'conhecimento', pois se refere ao estudo das formas. Biologicamente, *morfologia* indica o estudo da forma e da estrutura dos organismos, e linguisticamente, este termo refere-se ao sistema mental envolvido na formação de palavras e trata da estrutura interna das palavras complexas potenciais duma língua (Aronoff & Fudeman, 2011: 1-2).

Efetivamente, os conceitos básicos da morfologia contemporânea derivam maioritariamente do estruturalismo. Nesse caso, os 'morfemas, são frequentemente definidos como as peças linguísticas mais pequenas com função gramatical, que é uma das principais formas de os linguistas investigarem as palavras (por exemplo, a estrutura interna e a formação de cada palavra). Quer isto dizer, o estudo morfológico investiga as variantes dos significantes de morfemas e o sistema duma língua. Booij (2005) refere quatro aspetos no domínio da investigação morfológica:

(1) Formação de palavras (incluindo *derivação* e *composição*);
(2) Flexão;
(3) Interfaces (incluindo *interface entre morfologia e fonologia*, *interface entre morfologia e sintaxe*, *interface entre morfologia e semântica*);
(4) Morfologia e mente (incluindo *morfologia epsicolinguística*, *morfologia e variante linguística*).

As secções que se seguem apresentam, primeiramente, os aspetos morfossintáticos do PE. Em seguida, será abordado o aspeto lexical, mais especificamente, a formação de palavras nesta língua.

3.2.3.1 Aspeto morfológico e morfossintático

a) Concordância de número: singular e plural

Chierchia propõe que as línguas do mundo variam conforme os traços [+/-argumentativo] e [+/-predicativo] quanto à determinação nominal. O chinês, de acordo com o mesmo autor, é morfologicamente analítica e não distingue nomes massivos de nomes contáveis, portanto é a língua [-predicativo]. Entretanto, as línguas como o francês, o alemão e o português são [+predicativo], pois pluralizam os nomes contáveis (1998: 353-358). Efetivamente, ressalta-se que a forma do plural de cada língua não é idêntica (Haspelmath & Sims, 2010: 34-53). Assim, a fim de formar o plural, pode-se recorrer a processos morfológicos concatenativos tais como a prefixação e a sufixação, ou a processos não-concatenativos, exemplificando, a reduplicação e a alternância vocálica no radical, enquanto o singular é genericamente marcado com zero (Silva, 2020: 21).

No caso particular do português, a concordância de número apresenta uma regra variável, condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos (Pôrto, 2013: 1). A variação de número é realizada por um processo de flexão que influencia adjetivos e substantivos de uma maneira semelhante, o que se refere à transformação de um tema adjetival ou nominal, respetivamente, num adjetivo ou substantivo, mais especificamente, a construção do singular não envolve qualquer alteração formal, ao passo que a do plural abrange a adjunção do sufixo *-s* ao tema adjetivo ou nominal (Villalva, 1994: 169). Como dizem Schwindt e Wetzels, os substantivos portugueses podem receber flexão no plural e esta inflexão está sujeita a concordância nas condições sintáticas apropriadas (Schwindt e Wetzels, 2016: 191). Nesse sentido, identifica-se o morfema de significado — 'plural', quando se encontram formas como *ratos*, *cães*, *pessoas*, *professores*, comparativamente com *rato*, *cão*, *pessoa*, *professor.* Mais concretamente, o sintagma nominal pode mostrar variantes com marcas explícitas de plural *-s* (como *ratos* e *pessoas*) ou *-es* (como *professores*). Nos casos restantes, são amalgamados com o do substantivo, assim como *cães* e *limões*.

Determinando pelo contexto, por um lado, as regras da formação do plural são normalmente regulares: /S/ depois de vogal (*gatos*, *ratos*, *mesas*, *pais*, *mães*, por exemplo) ou de /N/ (*bem-bens*, *bombom-bombons*, *fim-fins*, *atum-atuns*, por exemplo). Quando se trata de substantivos terminados em consoante, é necessário acrescentar -/eS/ depois de /R/ (*colheres*, *reitores*, *professores*, por exemplo) ou de /S/ (*raízes*, *ases*, *cruzes*, por exemplo), à vista disso, salienta-se que, se a palavra for paroxítona, o plural mantém-se inalterado, por exemplo, os *lápis*, os *oásis*, os *alferes*. Para os nomes

terminados em /L/, o que encontramos com mais frequência são as palavras terminadas com /al/, /el/, /ol/, /ul/; nesse caso, substitui-se *-l* por *-is*, tais como *animal – animais*, *papel – papéis*, *farol – faróis* e *paul – pauis*. Há, no entanto, que registar como casos específicos os de *mal*, *cônsul* (igual a *vice-cônsul* e *procônsul*) e *fel*, nos quais depois de /L/ se encontra a variante -/eS/ (Barbosa, 1994: 211).

Por outro lado, os substantivos terminados em /awN/ (*-ão*) normalmente obedecem a regras especiais na formação do plural: substitui-se *-ão* por *-ões* (por exemplo, *opinião – opiniões*, *lição – lições, beirão – beirões*), substitui-se *-ão* por *-ães* (por exemplo, *alemão – alemães*, *pão – pães*, *cão – cães*), acrescenta-se diretamente /S/ (por exemplo, *mão – mãos*, *órfão – órfãos*, *irmão – irmãos*).

É evidente que estas regras assumem validade e importância numa perspetiva exclusivamente sincrónica, uma vez que permitem descrever e sistematizar o funcionamento atual da língua, nomeadamente no que diz respeito à formação do plural. Contudo, numa perspetiva diacrónica, observa-se que tanto as formas singulares como as plurais resultaram de processos naturais de evolução linguística, não correspondendo necessariamente à aplicação das regras normativas atuais. Por exemplo, os plurais portugueses provenientes do latim, como *personas* > *pessoas*, *radices* > *raízes*, *manos* > *mãos*, *panes* > *pães* e *lectiones* > *lições*, evidenciam transformações fonéticas e morfológicas ocorridas ao longo da evolução histórica da língua.

Contudo, Morales-Front e Holt insistem que, apesar da multiplicidade das manifestações, a pluralização portuguesa é radicalmente sistemática e unitária. A morfologia envolvida na pluralização portuguesa é simples: o morfema de plural deve ser realizado separadamente como /S/ e deve aparecer do lado direito da palavra. Melhor dizendo, o processo morfológico de pluralização é um processo simples e transparente de concatenação: a fim de criar o plural, sem exceção, -/S/ é concatenado no final de uma palavra singular (Morales-Front & Holt, 1997: 427).

Sublinha-se que o significado do morfema de plural influencia não apenas o morfema que ele determina, mas também outros determinantes do mesmo morfema. Por exemplo, na frase *As minhas amigas altas e simpáticas*, o morfema de plural que determina *amiga* tem o seu significado não apenas neste morfema, mas também em *a*, *minha*, *alta* e *simpática*, isto é, como vimos, o significado descontínuo, por causa do fenómeno designado concordância de número (Barbosa, 1994: 213).

b) Género gramatical: feminino e masculino

Linguisticamente, o género gramatical é uma questão morfológica, uma vez que se apresenta na forma dos determinantes do morfema. Na língua portuguesa, considera- se o género como uma variável sintática que, através de masculino e feminino – as suas duas especificações –, se aplica a nomes (N), determinantes (Det), adjetivos (A) e pronomes (Pron). Basicamente, em cada categoria listada, a posição do género não é a mesma e determina as funções inter-relacionadas: *distinção semântica*, *referência pronominal* e *concordância* (Carvalho, 1989: 56).

Porém, diferentemente do morfema de plural, como acima referido, em português não existe morfema de género, posto que o género é implicado no próprio morfema, ou seja, o género é a propriedade em si mesmo. Quanto ao sexo feminino na língua portuguesa, observe-se que os determinantes adjetivais de morfemas femininos manifestam frequentemente formas próprias, que até certo ponto correspondem aos significantes variáveis do morfema de sexo feminino. De acordo com Monteiro, o feminino corresponde a uma regra única: adjunção da desinência [a] com a anulação da vogal temática, caso esta esteja presente no masculino, por exemplo, *aluno – alunoa – aluna*, *sétimo – sétimoa – sétima*, *professor – professora* (Monteiro, 2002: 82).

Contudo, ainda existem algumas situações um pouco mais especiais e complexas. Antes de tudo, interpretaremos os nomes terminados em *-ão*. Nesse caso, há pelo menos três possibilidades para a formação do feminino:

(1) Retira-se *-ão* e substitui-se por *-oa*, ou melhor, desnasalização de pois da queda da vogal temática. Por exemplo, *leitão – leitoa*, *hortelão – horteloa*, *leão – leoa*.

(2) Retira-se *-ão* e substitui-se por *-ã*, por exemplo, *aldeão – aldeã*, *órfão – órfã*, *anão – anã*.

(3) Retira-se *-ão* e substitui-se por *-ona*, por exemplo, *figurão – figurona*, *sabichão sabichona*, *espertalhão – espertalhona*.

Além da desinência *-a*, na forma feminina, atente-se que há um sufixo derivacional. Todavia, o valor semântico deste sufixo retirou-se totalmente e, portanto, é melhor que não o segmente (Monteiro, 2002: 84). Para tal efeito, também é necessário focarmo-nos nos nomes com alomorfia na raiz, nomeadamente, em pares de: *rei – rainha*, *diácono – diaconisa*, *duque – duquesa*, *cônsul – consulesa*, *príncipe – princesa*, *maestro – maestrina* e entre outros. Mesmo que estas raízes estejam em diversa morfológica, *-a*, categorizado como desinência, é sem dúvida um signo feminino.

E ainda, os nomes de género único são frequentemente encontrados na língua portuguesa. Como vimos, as palavras como *vítima*, *cadáver*, *pessoa*, *estrela*, *tipo* não podem ser morfologicamente julgadas como masculinos ou femininos, devido à ausência do traço desinencial contrastivo. Efetivamente, *vítima*, *pessoa* e *estrela* pertencem à subcategoria do feminino, dado que os seus determinantes devem estar no feminino (a vítima, a pessoa, *a estrela*). Da mesma maneira, para *cadáver* e *tipo*, são sintaticamente partes da subcategoria do masculino. Em tal caso, os artigos e adjetivos que os modificam permanecem inalterados, assim, os qualificativos podem ser acrescentados quando se pretende distinguir os géneros, por exemplo: *uma pessoa do sexo masculino*, *uma vítima do sexo feminino*. Gramaticalmente, na língua portuguesa, além de masculinos e femininos, os substantivos uniformes também podem ser classificados em *epicenos*, *sobrecomuns* e *comuns de dois géneros* (Monteiro, 2002: 85; Villalva, 1995: 172). As 'palavras epicenas' são aquelas em que não há termos diferentes para designar o macho e a fêmea do animal. Por exemplo, o substantivo epiceno *cobra* é privativamente feminino, enquanto *canguru* é masculino. Quanto às 'sobrecomuns', é um tipo de substantivo uniforme que manifesta apenas um termo para os dois géneros — as palavras acima, como *vítima*, *cadáver*, *pessoa*, *estrela*, *tipo*, enquadram-se nesta subcategoria.

Por fim, as 'palavras comuns de dois géneros' são da categoria em que a forma masculina e a feminina são idênticas, mas são distintivas pela presença de um modificador como artigo e adjetivo, tendo como exemplo, *o agente – a agente*, o jovem – a jovem, *o gerente – a gerente*, entre outros.

Todavia, ainda existe alguma controvérsia quanto à investigação do género gramatical. Na gramática portuguesa, tradicionalmente, considera-se o género como uma classificação morfológica de flexão. No entanto, esta opinião enfrenta vozes discordantes. Câmara (1970: 88-89) apontou os limites da flexão de género dos nomes. Em primeiro lugar, a incompreensão semântica da sua natureza, que está estreitamente relacionada com o sexo dos seres. O género refere-se a uma oposição entre masculino e feminino que serve para distinguir os seres através de certas propriedades semânticas, pois do ponto de vista da semântica, o masculino é uma forma geral e não-marcada e o feminino implica uma especialização dos nomes determinados.

Em segundo lugar, a inexistência da distinção indispensável entre flexão de género e determinados processos lexicais ou sintáticos de apontar o sexo. Carvalho também aponta que os nomes não se flexionam em género (Carvalho, 1967). Villalva propõe que, em português, 'a realização dos contrastes de género não pode ser atribuída à flexão, e que se relacionam com a constatação de que a variação em género não é obrigatória, nem sistemática' (Villalva, 1995: 172).

O género é entendido, por um lado, como uma propriedade lexicossintática cujo valor idiossincrático é carregado pelo radical nominal; por outro lado, como uma classificação morfossintática não realizada por flexão (Martins, 2015: 27, *apud* Villalva, 2000). Em português, de facto, embora todos os nomes carreguem um valor de género, a maioria não conhece variação de valores de género (Martins, 2015: 27).

c) Conjugação verbal

Ao analisarmos os nomes, como anteriormente referido, as oposições tanto entre as formas do singular e do plural quanto entre as de masculino e feminino são entre uma forma não marcada e outra marcada. Campos (2016: 2) refere que a forma não marcada é sempre a forma geral (tanto o singular como o masculino). No que diz respeito aos verbos, a sua vogal temática é genericamente tónica e marca a conjugação verbal[11], mostrando duas partes — uma invariável e outra sujeita ao mecanismo flexional. As formas flexionadas dos verbos são os sintagmas compostos por monemas pertencentes a diferentes categorias: monema verbal, monema modal, monema temporal e monema pessoal. Adicionalmente, também há um monema de voz passiva, correspondente à voz ativa. O verbo românico possui um sistema variado deflexão. Porém, como a do latim, a conjugação portuguesa não tem a mesma riqueza de formas, devido às alterações nas funções (Piel, 1944: 1).

De forma geral, uma forma verbal pode ser analisada em diferentes componentes morfológicos, como ser observa na palavra *estudávamos*: uma radical lexical *estud-*, identificável por oposição a formas como *cantávamos*; um morfema de modo e tempo, correspondente ao indicativo imperfeito, identificável por oposição a formas do conjuntivo como *estudássemos*; e um morfema flexional de pessoa e número, correspondente à 1.ª pessoa do plural (*nós*), identificável por oposição a formas como *estudavam*. Assim, na língua portuguesa, a conjugação verbal pode ser descrita em termos de flexão de modo e tempo, bem como de pessoa e número.

O tempo verbal é uma classe morfológica que se refere ao tempo, classificando-se genericamente em *passado* (pretérito, incluindo imperfeito, perfeito, mais-que-perfeito), *presente* e *futuro*. Cowper propõe o traço [Precedência], que significa que o IP em que o núcleo ficar é temporalmente situado antes da sua âncora temporal. A âncora temporal pode ser o centro temporal dêitico, frequentemente referido como o momento de fala, ou pode ser uma expressão indexada temporalmente mais elevada

[11] Por exemplo, *lavar, fazer, partir, pôr*, etc.

(Cowper, 2003: 5). Com base no caso particular do inglês, na língua portuguesa, o traço [Precedência] é relativo aos morfemas de pretérito imperfeito do indicativo e do conjuntivo, pretérito perfeito e futuro do pretérito (Freitag, 2005: 424). Aliás, o modo verbal é uma função morfológica e gramatical que se usa para sinalizar uma modalidade, classificando-se basicamente em *indicativo*, *conjuntivo*, *imperativo* e *condicional*. O modo indicativo expressa uma certeza ou um facto; o conjuntivo, pelo contrário, não mostra uma certeza, mas sim uma possibilidade, dúvida ou desejo; o imperativo expressa uma ordem, pedido, desejo, súplica, conselho, convite, sugestão, recomendação, solicitação, orientação, alerta ou aviso, podendo ser afirmativo ou negativo; por fim, o modo condicional refere-se a ações hipotéticas ou possíveis, dependendo de uma condição, sendo frequentemente considerado um tempo verbal simples do modo indicativo e não é um modo independente.

d) Formas verbais e estruturas compostas

Efetivamente, as combinações "indicativo + presente" e "conjuntivo + presente" podem manifestar um significante *zero* ao nível da marcação morfológica, sendo este interpretado em articulação com os morfemas verbais e os morfemas de pessoa. Nesse caso, importa esclarecer que não se trata de fenómenos de amálgama lexical, mas sim de processos regulares de flexão verbal no sistema da língua portuguesa (Barbosa, 1994: 236-239).

O particípio passado constitui uma das formas nominais do verbo, apresentando simultaneamente os valores verbais e adjetivais. Do ponto de vista morfológico, resulta da combinação da base verbal com o sufixo participial *-do.* Nos verbos regulares, distinguem-se dois padrões fundamentais: na primeira conjugação, o particípio forma-se através da adição de *-ado* (*estudar* → *estudado*, *cantar* → *cantado*); nas segunda e terceira conjugações, resulta da adição de -ido (entender → entendido, *sentir* → *sentido*).

Importa ainda referir a existência de particípios duplos (*entregar* → *entregado/entregue*, *imprimir* → *imprimido/impresso*; *acender* → *acendido/aceso*), cuja distribuição depende de fatores sintáticos e semânticos. Genericamente, as formas regulares tendem a ocorrer em tempos compostos da voz ativa (ex. *tenho entregado*), enquanto as formas irregulares surgem sobretudo em construções passivas e em usos adjetivais (ex. *foi entregue*, *está aceso*).

Os tempos compostos em português são formados pela combinação dos verbos auxiliares ter ou haver com o particípio passado do verbo principal, permitindo a expressão de valores temporais e

aspectuais. Podem identificar-se em *pretérito perfeito composto do indicativo* (ex. *tenho estudado/hás falado*), *futuro do pretérito do indicativo* (ex. *terei estudado/haverás falado*), *condicional composto* (ex. *teria estudado/haverias falado*), *pretérito perfeito do conjuntivo* (ex. *tenha estudado/hajas falado*), *futuro do conjuntivo* (ex. *tiver estudado/houveres falado*), *infinitivo pessoal composto* (ex. *ter estudado/haveres falado*), *gerúndio composto (ex. tendo estudado/havendo falado)*.

Na língua portuguesa, a voz passiva analítica constrói-se com o verbo auxiliar ser seguido do particípio passado do verbo principal, promovendo o objeto direto da voz ativa à posição de sujeito. Por exemplo:

> Eu fechei a porta. – A porta foi fechada por mim.
> Eles comprarão três livros na livraria. – Três livros serão comprados por ele na livraria.

Existe ainda a voz passiva sintética, formada com o clítico *se* com valor apassivador, associado a verbos transitivos diretos: *Não se vê nenhuma pessoa na sala de aula.*

3.2.4 Aspeto lexical

Como uma área abrangente de investigação das ciências da linguagem, o estudo lexical ajuda na aquisição, na compreensão e na produção de uma língua e ainda permite a construção de uma teoria linguística completa. O termo *léxico* é uma palavra conhecida, remetendo-nos para 'vocabulário', achando-se presente nos *glossários*, *dicionários*, *vocabulários* e *corpora terminológicos*, entre outros conceitos do âmbito lexical e da lexicologia, lexicografia e terminologia. No domínio linguístico, o léxico ocupa uma posição imprescindível num domínio do conhecimento e disciplinar. De acordo com Villalva e Silvestre (2014: 23), compreender o léxico de uma língua com base no conhecimento do léxico dos falantes significa entender o que se passa nessa dimensão. Quer isto dizer que, dependendo da aplicação dos estímulos lexicais com que cada falante entra em contacto, é natural que o léxico mental de cada pessoa possa ser diferente em função da experiência linguística individual (ouvir, falar, ler e escrever). Em princípio, um indivíduo sabe falar uma língua determinada porque é membro de uma dada comunidade, adquirindo-a especialmente nos seus primeiros anos.

Basicamente, o estudo lexical está relacionado com a morfologia das unidades lexicais que incorpora, com a semântica e a sintaxe interna e externa e com o funcionamento discursivo-pragmático.

Várias investigações demonstram a inter-relação entre léxico e gramática, mais especificamente, o processo duma língua e dos signos linguísticos desenvolve-se de forma interligada, e, ao mesmo tempo, complementam-se as diferentes dimensões tais como as gramaticais, as funcionais, as lexicais, as paradigmáticas e as sintagmáticas duma palavra para a caracterização e para o funcionamento (Rio-Torto, 2006: 2). Biderman refere o seguinte:

> ...o universo conceptual de uma língua natural pode ser descrito como um sistema ordenado e estruturado de categorias léxico-gramaticais. As palavras geradas por tal sistema são rótulos, através dos quais o homem interage cognitivamente com o seu meio (Biderman, 2001: 14).

Nesse sentido, formam-se os grupos sociais e, ao mesmo tempo, o repositório lexical de uma nação. Na atualidade, o estudo dos mecanismos de formação de palavras duma língua constitui parte significativa do domínio linguístico. Na língua portuguesa, a lexicologia tem o objetivo de investigar a estrutura interna do léxico e as suas relações com os outros domínios linguísticos, nomeadamente a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

Adicionalmente, Aitchison defende que o léxico mental integra um enorme volume de dados, ou melhor, o léxico de um adulto corresponde a algo situado entre 50.000 e 250.000 palavras, pois existe uma diferença entre o *léxico passivo* e *léxico ativo*. O léxico passivo é consideravelmente mais extenso, sendo utilizado para reconhecimento de enunciados linguísticos, porém, o ativo é mais reduzido, sendo o aplicado para a produção verbal. Mesmo assim, a dimensão individual do conhecimento lexical não se refere só à quantidade de palavras que cada falante sabe e utiliza, existindo também diferenças na qualidade do conhecimento das unidades lexicais (Aitchison, 1987: 7, 94; Villalva e Silvestre, 2014: 24). O conhecimento dos diversos tipos de caraterísticas das unidades lexicais é ganho independentemente.

a) Formação de palavras

A formação interna de palavras, de facto, refere-se ao seu estruturamento em morfemas. Como acima mencionado, o morfema usa-se, por um lado, para alterar a forma da mesma palavra, de acordo com as mudanças a nível do significado e da função gramaticais, sem alterar a sua identidade; por outro lado, para formar as palavras. Por exemplo, derivando da palavra *explicar*, *explicação* possui um significado lexical diferente, assim, estas são duas palavras diferentes em vez de duas formas da

mesma palavra. Essa alteração faz parte da morfologia derivacional, que estuda a constituição interna de palavras distintas e as variações formais e semânticas que deixam formar as palavras derivando-as de outras. Em contrapartida, a morfologia flexional estuda a constituição interna da mesma palavra e as suas variações formais para expressar diferentes categorias gramaticais, como modo, pessoa, tempo, voz, número e género, entre outros aspetos. Portanto, pode afirmar-se que a *conjugação verbal* é uma flexão dos verbos e a *declinação* refere-se à flexão de substantivos, pronomes e adjetivos (Rio-Torto *et al.*, 2013: 37-38).

Antes de tudo, é necessário esclarecer a definição de *lexema* e sua função na formação de palavras. Martinet propõe que as unidades de primeira articulação podem ser denominadas como *monemas*, classificados em 'lexemas e morfemas', que se situam no léxico e na gramática, respetivamente (Martinet, 1973: 11-13). Além disso, o linguista romeno Eugenio Coşeriu denomina as palavras da realidade extralinguística por *palavras lexemáticas*. O autor também menciona o *significado lexical*, que parece conter as explicações diferentes da noção de *raiz*, como se apresenta no seu trabalho, o *significado lexical* refere-se ao conteúdo semântico organizado linguisticamente, enquanto o *significado categorial* diz respeito ao modo de organização desse conteúdo. Assim, o *significado lexical* corresponde ao conteúdo semântico de uma palavra, ao passo que o *significado categorial* se relaciona com o modo de significação (Duarte, 2004: 9, *apud* Coşeriu, 1978: 55-56). Monteiro (2002: 12) indica que toda a *palavra* é 'vocabulário', mas nem todo o *vocabulário* é 'palavra'; mais detalhadamente, os vocábulos que não são palavras, tais como as preposições e as conjunções, são denominadas como os instrumentos gramaticais. Estes, na obra de Câmara Jr. (1970: 69-70), chamam-se *formas dependentes*, já que não funcionam independentemente no enunciado. Pelo contrário, as *palavras*, são *formas livres* (como nomes, verbos e pronomes), e, portanto, é possível que existam sozinhas num enunciado. Genericamente, os vocábulos também se chamam *lexemas* e *categoremas*, por outras palavras. Dentro deles, os *lexemas* contêm os nomes (substantivos, adjetivos, e advérbios de modo) e os verbos.

Lopes (1980: 153-154) aponta as diferenças entre os lexemas e gramemas através da comparação de quatro palavras — *pata*, *patas*, *patada*, *patadas* — que lhe servem de exemplo. De acordo com o autor, *pat-* significa 'extremidade dos membros inferiores dos animais', *-ad-* indica o modificador, *-a-* refere-se ao género e *-s* mostra o número plural da palavra. Nesse sentido, *pat-* tem uma significação lexical, que se estende ao vocabulário da língua, entretanto, as desinências (*-ad-*, *-a-*, *-s*) têm uma significação gramatical, que se refere não ao dicionário, mas à gramática da língua.

Haspelmath defende que o termo *palavra* possui duas noções bastante diferentes: 'palavra do dicionário (*dictionary word*)' e 'palavra do texto (*text word*)'. Esta distinção é importante no estudo morfológico, pois é fundamental existirem termos específicos para as mesmas noções, ou melhor, *lexema* e *forma de palavra*. E ainda, atente-se que as variações da forma do mesmo lexema são consideradas como *paradigmas* do lexema (Haspelmath, 2002: 13-14).

Como anteriormente mencionado, a formação interna das palavras pode ser mudada com base nos dois propósitos essenciais — derivação e flexão. De acordo com S.tekauer, a morfologia derivacional tem uma função semiótica e contribui para o enriquecimento lexical, enquanto a morfologia flexional tem a função relacional de servir a sintaxe ou de marcar as construções sintáticas com formas especiais de palavras. Para além disso, em comparação com a morfologia derivacional, a flexional envolve normalmente alterações de significado menores (S.tekauer, 2015: 222-223). Na língua portuguesa, uma função importante da flexão é conciliar a forma do lexema com a frase. Por exemplo, na frase *As roupas são vermelhas*, a forma do lexema *vermelho* materializa-se como *vermelhas*, já que há concordância de género e número com *folhas*. Na verdade, a flexão não muda a classificação lexical e a semântica da palavra. Consequentemente, *ajudamos* na frase ***Ajudamos*** *um velho* e *ajudo* na frase ***Ajudo*** *um velho* são ambos verbo, ocupando a mesma posição. Porém, quando falamos sobre a derivação, altera-se a classificação lexical da palavra e a sua semântica. Quer isto dizer, uma palavra derivada de outra não pode aparecer no mesmo contexto ou manter a mesma significação (Rio-Torto *et al.*, 2013: 50). Por exemplo, na frase ***Julgamos*** *um caso* e na sequência ***Julgamento*** *um caso*, *julgamos* e *julgamento* não possuem a mesma significação, e a última não é gramaticalmente correta.

CAPÍTULO II. ANÁLISE DOS ERROS REPRESENTATIVOS DOS FALANTES NATIVOS DE TIANJIN NA APRENDIZAGEM FONÉTICA E FONOLÓGICA DO PORTUGUÊS EUROPEU

O presente capítulo encontra-se dividido em três partes. A fim de estudar os erros e desvios mais comuns dos falantes nativos de Tianjin na aprendizagem fonética e fonologia do PE, serão analisadas as situações de pronúncia dos aprendentes de português como língua estrangeira que têm o dialeto de Tianjin como língua materna. Em primeiro lugar, caracterizaremos a investigação a efetuar, referindo o contexto, a população alvo, as metodologias, o material usado e o procedimento de investigação, entre outros aspetos. Em segundo lugar, de acordo com os resultados, analisaremos os erros/desvios mais representativos na produção oral do português europeu. Por fim, discutiremos os resultados em termos da transferência linguística.

1. Estudo empírico

1.1 Introdução e metodologia da pesquisa

É difícil para os alunos chineses controlarem o hábito de expressão à maneira chinesa, especialmente os do dialeto, durante os seus estudos de português (Zhang, 2019), sendo uma tarefa árdua se quiserem pronunciar corretamente o português.

Com vista a promover o desenvolvimento de competências de produção e compreensão da língua-alvo, neste trabalho, com base na investigação realizada, serão identificados e sistematizados os desvios mais representativos na aprendizagem da fonética e da fonologia do PE por parte de aprendentes cuja língua materna é o dialeto de Tianjin.

Para contribuir para a produção de dados empíricos que permitam responder à questão anteriormente enunciada, recorreu-se ao método da entrevista. Foram selecionados 35 informantes para participar no estudo, todos com o dialeto de Tianjin como língua materna[12]. Dos quais, 20 são estudantes de licenciatura, 5 de mestrado, 5 de doutoramento e os restantes 5 já se encontram no mercado de trabalho, exercendo as atividades relacionadas com a língua portuguesa.

Todos os entrevistados tiveram unidades curriculares lecionadas por professores portugueses. Este facto é realçado porque a maioria dos professores chineses tem o seu próprio sotaque e interferências específicas na pronúncia do português, pois embora tenham consciência disse e procurem aproximar-se do português padrão nas atividades do ensino-aprendizagem, eles ainda

[12] A coleta dos dados foi realizada entre 10/2023 e 12/2023, envolvendo um total de 35 informantes. Os informantes são todos falantes de dialeto de Tianjin que estudam PE, e os dados foram recolhidos por meio de entrevistas, questionários e gravações. Antes de iniciar a coleta dos dados, foi solicitado aos informantes o seu consentimento informado, garantindo que estavam cientes dos objetivos da pesquisa, da natureza dos dados a serem coligidos e de como esses dados seriam utilizados. Foi assegurado que todos os informantes compreendessem que a sua participação era voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento, sem quaisquer consequências negativas.

afetam inconscientemente a pronúncia dos aprendentes. Perante isso, pode afirmar-se que o papel dos professores de português é tão importante que pode influenciar os resultados do ensino. Na presente investigação, este aspeto não é considerado uma variável.

Com o objetivo de comparar com as realizações fonéticas dos falantes chineses, para além dos alunos, foi solicitada a leitura por parte de professora portuguesa que tem o PE como língua materna.

1.2 Procedimentos

Basicamente, para que obtenha resultados mais objetivos, uma investigação deve considerar vários elementos, tais com tempo de estudo, cidade(s) em que se desenvolveu o percurso escolar (China e Portugal), atmosfera de conversação/apresentação, outra(s) língua(s) estrangeira(s) estudada(s) e circunstâncias, situação de ensino dos professores de português, entre outros.

Serão utilizados três tipos de material nesta investigação: dois poemas extraídos de *Poesia para Todo o Ano* (2019) e um conto adaptado de *Histórias Tradicionais Portuguesas* (2019). Foram selecionados estes textos porque os desvios cometidos pelos aprendentes só são mais informativos quando se encontram num contexto específico, ou melhor, quando se lê um artigo ou uma frase.

I. Os Dias da Semana (Soares, 2019: 25)

(António Manuel Couto Viana)

Vou passar na brincadeira segunda-feira.
E vou divertir-me à farta na terça e quarta.
Quinta e sexta vou gozar sem mais parar.
Para acabar esta resta, só o sábado me resta.
Quantas horas de alegria em cada dia.

Segunda, brinco sozinho.
Terça-feira, acompanhado.
Quarta, com o meu vizinho.
Quinta, contigo a meu lado.

Sexta, convido outro amigo que logo
brinca comigo
e no sábado também.
Domingo, dá-me a preguiça, Depois da
missa,
e não brinco com ninguém.

Deixa-me, enfim, descansar! Estarei
pronto a brincar
para a semana que vem.

II. Planeta Azul

(Luísa Ducla Soares, 2019: 93)

— Astronauta, astronauta, Que vês tu
de tanta altura? — Um planeta tão azul
Que parece uma pintura.

Quando desce a minha nave E a Terra se
aproxima
Vejo florestas em chamas
Com nuvens negras por cima.

Ao sol brilham os desertos
De areia loura, crestada,
Como grandes placas de ouro
Onde nunca cresce nada.

Os rios parecem serpentes,
Levam na sua corrente
Venenos turvos, castanhos
Que deixam o mar doente.

Mas nas cidades-colmeias
Há sempre, de norte a sul,
Gente que sonha e trabalha
Para ter um planeta azul.

III. O Menino da Lua (adaptação)

(Alice Vieira, 2019: 3)

[...]

A nova mulher não gostava do menino e inventava sempre maneiras de o castigar, mesmo que ele nada tivesse feito que merecesse castigo.

Então, para escapar à madrasta, muito pequenino ainda o menino se habituara a sair de casa cedo, só voltando à noite. E passava o tempo todo a olhar para a Lua.

Quer a Lua estivesse cheia, cheia, cheia...

Quer a Lua estivesse minguada, minguada, minguada...

Até mesmo quando a Lua desparecia do céu e ninguém sabia por onde é que ela andava. O menino nunca faltava.

— Porque olhas tanto para a Lua e esqueces tudo o mais que te rodeia? - perguntava-lhe o pai.

— Porque não tens tempo para fazer o que te mando, e pareces ter o tempo todo do mundo para olhar para a Lua? - perguntava-lhe a madrasta.

— Porque passas a tua vida a olhar para a Lua e nunca brincas connosco? - perguntavam-lhe os outros meninos da terra.

Mas ele continuava a olhar para a Lua e nunca respondia.

Tantas vezes o pai insistiu que um dia o menino acabou por dizer:

— A Lua está a mandar-me um recado. Mas eu sou muito pequeno e não consigo entender. — E que te diz a Lua?

— Diz-me que um dia o meu pai me há de querer deitar água nas mãos e eu não hei de deixar.

Nessa noite o homem contou à mulher a conversa que tivera com o filho e logo ela se pôs a gritar:

— Ó homem, pois ainda não percebeste?! Isso significa que um dia, quando ele crescer, há de querer mandar em nós e havemos de ser ambos criados dele! A única coisa a fazer é deitá-lo já a afogar! Amanhã, bem cedo, antes que ele acorde, pega nele e atira-o à água, com muita força para que se afunde imediatamente.

Mas o pai não teve coragem de fazer o que a mulher mandava.

[...]

Sendo a produção e a receção do discurso oral competências inter-relacionadas, esta investigação foi dividida em duas partes. Primeiramente, os alunos foram solicitados a 'ouvir' os textos. A fim de falar português com maior correção e facilidade, é importante considerar as práticas de audição do discurso (Soares, 2015: 9). Para o efeito, foram apresentadas gravações em PE aos informantes, solicitando-lhes que indicassem aquilo que consideravam não ter ouvido, através do registo das suas respostas em folhas em branco.

Os tipos de texto usados na pesquisa foram selecionados para o efeito de se conhecerem os erros representativos na receção dos sons, tendo sido solicitado aos entrevistados que os ouvissem. Os materiais foram gravados por um falante de português como língua nativa.

Em seguida, os entrevistados foram convidados a 'ler' os mesmos textos. Através da comparação dos resultados da pronúncia ou realização fonética dos alunos chineses com os nativos de português europeu, identificaram-se as caraterísticas gerais da pronúncia dos entrevistados.

1.3 Resultados e sua discussão

Como referido anteriormente, a presente tese tem como objetivo analisar os efeitos da aprendizagem fonética do português por parte de falantes nativos do dialeto de Tianjin. Para esse efeito, as entrevistas foram divididas em duas secções: perceção e produção do discurso oral. Simultaneamente, a população-alvo foi classificada em quatro grupos: estudantes de língua portuguesa (PE) dos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, bem como licenciados em língua portuguesa que já se encontram inseridos no mercado de trabalho[13].

Nas 35 entrevistas válidas, 57,14% (20) dos participantes são estudantes de licenciatura, 14,29% (5) de mestrado, 14,29% (5) de doutoramento e 14,29% (5) já se encontram no mercado de trabalho, exercendo funções em contextos profissionais relacionados com a língua portuguesa, nomeadamente nas empresas ou instituições onde o português é usado como língua de trabalho. A idade dos informantes varia entre os 19 e os 31 anos, o que reflete diferentes fases do percurso académico e profissional. Todos os participantes são falantes nativo do dialeto de Tianjin.

Todos os informantes têm formação prévia em língua portuguesa, com diferentes níveis de proficiência, tendo estudado português entre 1 e 12 anos (níveis aproximados entre A2 e B2/C1, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência). Alguns dos participantes tiveram contato com os países de língua portuguesa, nomeadamente através de estadias académicas ou profissionais em Portugal ou noutros países lusófonos.

As entrevistas foram realizadas em condições controladas, com duração média de 15 minutos, sem tempo de preparação prévia das respostas. No que diz respeito ao enquadramento pedagógico, o ensino de português foi ministrado maioritariamente por docentes chineses, com apoio de professores nativos em alguns cursos.

1.3.1 Perceção dos materiais

Em primeiro lugar, iremos analisar os dados obtidos pelos testes de audição para que possamos conhecer melhor a situação de receção dos sons. Assim, recolhemos os conteúdos que mais de três pessoas acharam que não ouviram claramente. Nas tabelas seguintes, encontram-se os resultados em detalhe.

[13] O grau académico de cada entrevistado refere-se à situação no momento da realização da entrevista.

Como mostrado na Tabela 11, em primeiro lugar, as pronúncias das palavras monossilábicas são muitas vezes ignoradas: [ɐ] e [a] (*contigo **a** meu lado*, *dá-me **a** preguiça*, *para **a** semana que vem*, *divertir-me **à** farta*), [u] (*só **o** sábado me resta*), [mɨ] (*só o sábado **me** resta*, *divertir-**me** à farta*). É difícil para os aprendentes estrangeiros identificar estas palavras monossilábicas nas frases. Além disso, devido à ligação fonética no *continuum* frásico, a pronúncia da vogal da preposição *de* como semivogal [j] antes da vogal *a* da palavra seguinte, na frase *Quantas horas **de a**legria em cada dia*, também originou alguma confusão.

Adicionalmente, em geral a elisão, ou apócope de uma vogal em final de palavra diante de outra no início da seguinte, assim como a crase, quando essas vogais são iguais, são fenómenos fonéticos comuns no discurso oral e são um teste à capacidade da perceção dos aprendentes. Conforme os dados, alguns entrevistados têm dificuldade em perceber os fonemas resultantes de fenómenos de lenição, de crase, de apócope contextual ou elisão, etc., particularmente no caso de /d/ na palavra *sába**d**o* (11,43%) e /k/ na *brin**c**a* (8,57%), os sons que foram perdendo o carácter oclusivo por lenição desencadeada pelo contexto vocálico duplo:

Tabela 11. Elementos perdidos com mais frequência no Material I

Ordem	Elementos perdidos	Quantidade
1	...contigo **a** meu lado	15 (42,86%)
2	...dá-me **a** preguiça...	14 (40%)
3	...só **o** sábado me resta.	8 (22,86%)
4	...só o sábado **me** resta.	7 (20%)
5	Quantas horas **de a**legria em cada dia.	5 (14,29%)
5	...divertir-**me** à farta na...	5 (14,29%)
5	...para **a** semana que vem.	5 (14,29%)
6	...no sába**d**o também.	4 (11,43%)
7	...divertir-me **à** farta na...	3 (8,57%)
7	...logo brin**c**a comigo...	3 (8,57%)

Na Tabela 12, os desvios são semelhantes aos do quadro 1. Além da omissão das palavras monossilábicas e átonas, submetidas desde o latim às palavras de significado pleno, como *a, de, e*, sublinha-se que, por um lado, 37,14% dos informantes também negligenciam a parte átona das palavras a seguir à sílaba tónica, como n a pronúncia de *des**ce***, e também do artigo a na frase *Quando desce a minha*... devido à ligação fonética entre *ce* e *a*. Devido à crase que ocorre na sua realização fonética, 8,57% deles têm dificuldades em perceber *ta* e *al* na frase *Que vês tu de tan**ta***

al*tura* e também 8,57% deles não conseguem identificar *ta* e *a* em *Para ter um plane****ta a****zul*. Por outro lado, a perceção das vogais posteriores fechadas em início de palavra, mesmo sendo tónicas, também constitui um obstáculo para os aprendentes, especificamente, 20% deles têm problemas para distinguir a vogal posterior [u] de ***u****ma*. Por outro lado, as semivogais, em ditongos decrescentes, colocam igualmente dificuldades: 11,43% dos estudantes têm dificuldades em identificar quer o ditongo [ɐj] quer a realização alternativa [ej] da palavra *colm****ei****as*.

No que diz respeito às consoantes, note-se que 11,43% dos informantes têm dificuldade em apontar a contínua dorsopalatal sonora [ʎ], nesse caso, é *-lham* da palavra *bri****lham***; e 8,57% não recebem bem a pronúncia da vibrante [ɾ], por exemplo, *po****r*** *cima* e *Venenos tu****r****vos*, que também fazem partes das pronúncias mais perdidas. Adicionalmente, 17,14% deles têm problema em identificar o fonema eliminado /d/ da palavra ***d****eserto*.

Tabela 12. Elementos perdidos com mais frequência no Material II

Ordem	Elementos perdidos	Quantidade
1	Quando des**ce a** minha nave...	13 (37,14%)
2	Há sempre, de norte **a** sul...	10 (28,57%)
3	Que parece **u**ma pintura.	7 (20%)
4	Ao sol brilham os **d**esertos...	6 (17,14%)
4	Gente que sonha **e** trabalha...	6 (17,14%)
5	Ao sol bri**lham** os desertos...	4 (11,43%)
5	Mas nas cidades-colm**ei**as...	4 (11,43%)
6	Que vês tu **de** tanta altura?	3 (8,57%)
6	Que vês tu de tan**ta al**tura?	3 (8,57%)
6	Com nuvens negras po**r** cima.	3 (8,57%)
6	...Como grandes placas **de** ouro...	3 (8,57%)
6	...Venenos tu**r**vos...	3 (8,57%)
6	...Para ter um plane**ta a**zul.	3 (8,57%)

No que se refere à Tabela 13, relativamente à omissão da ligação fonética, verifica-se que 37,14% dos informantes apresentam dificuldades na identificação da ligação entre *de* e *o* na frase *...sempre maneiras* ***de o*** *castigar*; 31,43% não conseguem identificar *e****la*** *e* ***an****dava* em *sabia por onde é que e****la*** ***an****dava*; 22,86% têm confusão em identificar *Mas* e *ele* em ***Mas ele*** *continuava a olhar* e, com mesma quantidade, eles ainda tem impedimento de ouvir bem *Mas* e *eu* em ***Mas eu*** *sou muito pequeno*; 20% distinguem *afunde* e *imediatamente* na "para que se afun**de i**mediatamente" com

dificuldade; 14,29% pensam que não é fácil identificar o sintagma ***Ó ho****mem*, embora apenas tenha duas palavras; 14,29% apenas capturaram um [ɐ] na frase *é deitá-lo já* ***a a****fogar*. Ademais, a captura da contínua dorsopalatal sonora [ʎ] também constitui um dos problemas na audição do português, mais detalhadamente, 22,86% têm dificuldades em capturar a pronúncia [ʎi] em *perguntava-****lhe*** o pai. Para além disso, há uma quantidade de participantes que têm dificuldade em indicar os fonemas nas palavras respetivas: 14,29% não capturam /g/ de *consi****g****o*, 11,43% não capturam /k/ de *a****c****abou*, 8,57% não capturam /m/ de ***m****enino* e 8,57% não capturam /e/ de ***e****scapar*. E ainda, a identificação das palavras monossilábicas como *a, o, que, de, te* continua a ser difícil para os participantes, como se pode ver na tabela seguinte.

Tabela 13. Elementos perdidos com mais frequência no Material III

Ordem	Elementos perdidos	Quantidade
1	...sempre maneiras **de o** castigar...	13 (37,14%)
2	...sabia por onde é que e**la an**dava.	11 (31,43%)
3	...passava o tempo todo **a** olhar para a Lua.	10 (28,57%)
4	...pega nele e atira-o **à** água...	9 (25,71%)
5	...perguntava-**lhe** o pai.	8 (22,86%)
5	**Mas ele** continuava a olhar...	8 (22,86%)
5	**Mas eu** sou muito pequeno...	8 (22,86%)
6	...para que se afun**de i**mediatamente.	7 (20%)
7	...contou à mulher **a** conversa que...	6 (17,14%)
7	...e eu não hei **de** deixar.	6 (17,14%)
8	...pequenino ainda **o** menino se habituara...	5 (14,29%)
8	...todo a olhar para **a** Lua.	5 (14,29%)
8	Porque olhas tanto para **a** Lua e...	5 (14,29%)
8	...tua vida a olhar para **a** Lua...	5 (14,29%)
8	...para olhar para **a** Lua?	5 (14,29%)
8	...e não consi**g**o entender.	5 (14,29%)
8	**Ó ho**mem...	5 (14,29%)
8	...é deitá-lo já **a a**fogar!	5 (14,29%)
9	...só voltando **à** noite.	4 (11,43%)
9	...tudo o mais **que** te rodeia?	4 (11,43%)
9	...o menino a**c**abou por dizer...	4 (11,43%)
10	...não gostava do **m**enino e...	3 (8,57%)
10	...para e**s**capar à madrasta...	3 (8,57%)

10	...tudo o mais que **te** rodeia?	3 (8,57%)
10	...que um dia **o** menino acabou...	3 (8,57%)
10	A Lua está **a** mandar-me um recado.	3 (8,57%)
10	...há **de** querer mandar em...	3 (8,57%)
10	...e havemos **de** ser ambos...	3 (8,57%)

Efetivamente, os dados anteriormente apresentados refletem os desvios mais frequentes e representativos identificados através da aplicação do teste percetivo aos participantes, incluindo os estudantes de licenciatura, de mestrado e de doutoramento, bem como os profissionais que já exercem atividades relacionadas com a língua portuguesa. No entanto, o resultado pode ser influenciado por vários elementos, ou melhor, devem ser considerados as variáveis como o tempo de estudo, experiência de estudar/trabalhar em Portugal e outras (s) língua(s) estrangeira(s) estudada(s). Para mais informações, irá consultar à tabela seguinte.

Tabela 14. Informações dos inquiridos

Entrevistado	Tipo de estudo	Tempo de estudo do PE	Tem experiência de estudar/trabalhar em Portugal	Outra(s) língua(s) estrangeira(s) estudada(s) (além do PE)	Número de elementos inaudíveis
1	Licenciatura	1	Não	Inglês	40
2	Licenciatura	1	Não	Inglês	21
3	Licenciatura	1	Não	Inglês	16
4	Licenciatura	1	Não	Inglês, Francês	12
5	Licenciatura	1	Não	Inglês	18
6	Licenciatura	2	Não	Inglês	13
7	Licenciatura	2	Não	Inglês	15
8	Licenciatura	2	Não	Inglês	18
9	Licenciatura	2	Não	Inglês	16
10	Licenciatura	2	Não	Inglês	20
11	Licenciatura	3	Sim	Inglês	14
12	Licenciatura	3	Sim	Inglês	13
13	Licenciatura	3	Não	Inglês, Espanhol	23
14	Licenciatura	3	Não	Inglês	16
15	Licenciatura	3	Sim	Inglês, Francês	8

16	Licenciatura	4	Sim	Inglês	14
17	Licenciatura	4	Sim	Inglês	16
18	Licenciatura	4	Sim	Inglês	12
19	Licenciatura	4	Sim	Inglês	6
20	Licenciatura	4	Sim	Inglês	7
21	Mestrado	5	Sim	Inglês	11
22	Mestrado	5	Sim	Inglês	14
23	Mestrado	6	Sim	Inglês	9
24	Mestrado	6	Sim	Inglês	13
25	Mestrado	6	Sim	Inglês	8
26	Doutoramento	7	Sim	Inglês	7
27	Doutoramento	11	Sim	Inglês	8
28	Doutoramento	9	Sim	Inglês, Espanhol	10
29	Doutoramento	10	Sim	Inglês, Alemão	5
30	Doutoramento	12	Sim	Inglês	5
31	Trabalhar	5	Sim	Inglês, Coreano	10
32	Trabalhar	4	Sim	Inglês	9
33	Trabalhar	5	Sim	Inglês	7
34	Trabalhar	5	Sim	Inglês	7
35	Trabalhar	11	Sim	Inglês, Francês	4

Para facilitar a interpretação dos dados obtidos, apresentam-se, de seguida, nove gráficos. Como seria expectável, observa-se uma tendência geral para a melhoria do desempenho percetivo à medida que aumenta o tempo de aprendizagem do português. este resultado, embora previsível, permite confirmar a evolução gradual da competência percetiva dos aprendentes e fornece um enquadramento para a análise dos desvios fonéticos observados nos diferentes níveis de proficiência. Contudo, importa salientar que os resultados dos aprendentes com menor tempo de aprendizagem devem ser interpretados com alguma cautela, uma vez quo seu desempenho poderá refletir não apenas a influência da língua materna, mas também o reduzido contacto com o sistema fonológico do PE. Os Gráficos 1 e 2 ilustram esta tendência geral.

Gráfico 1. Tendência de Quantidade dos Elementos Inaudíveis

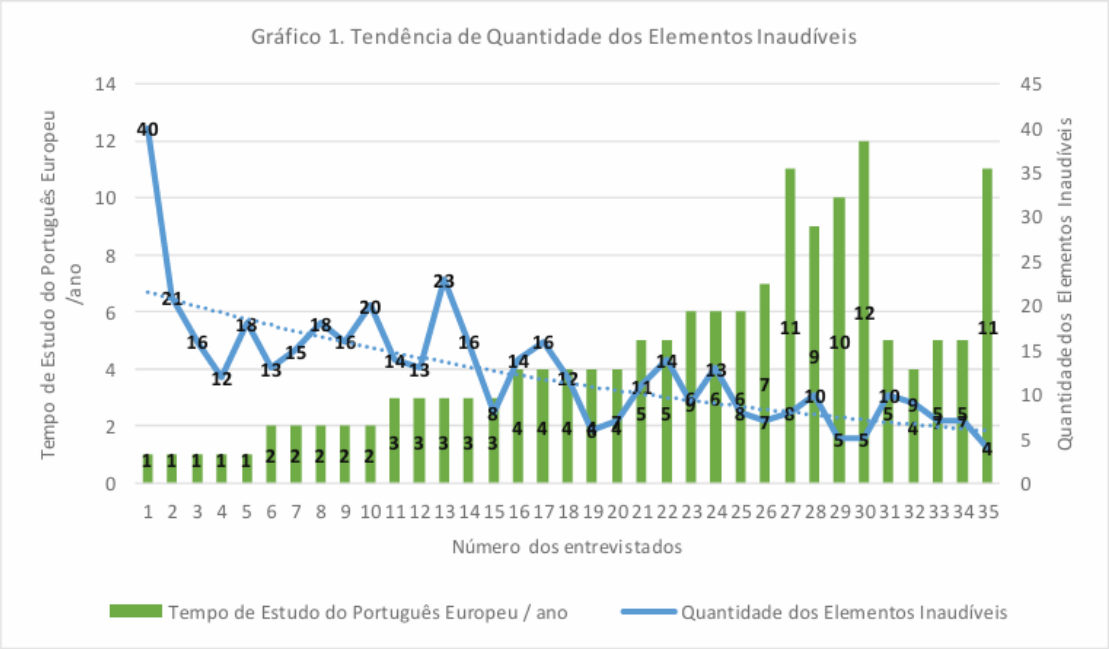
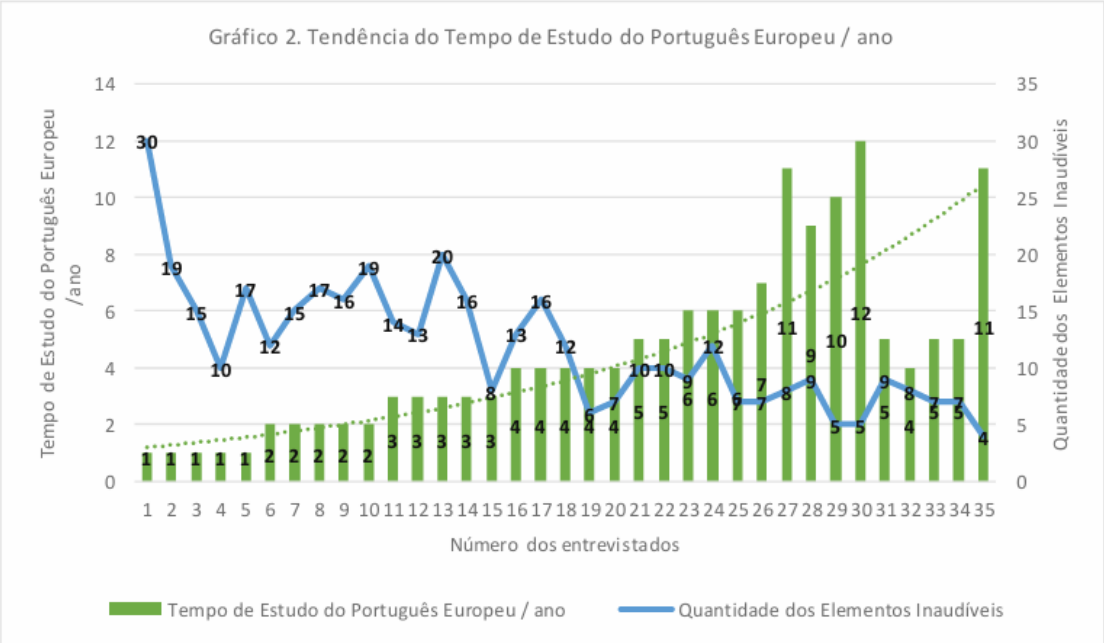
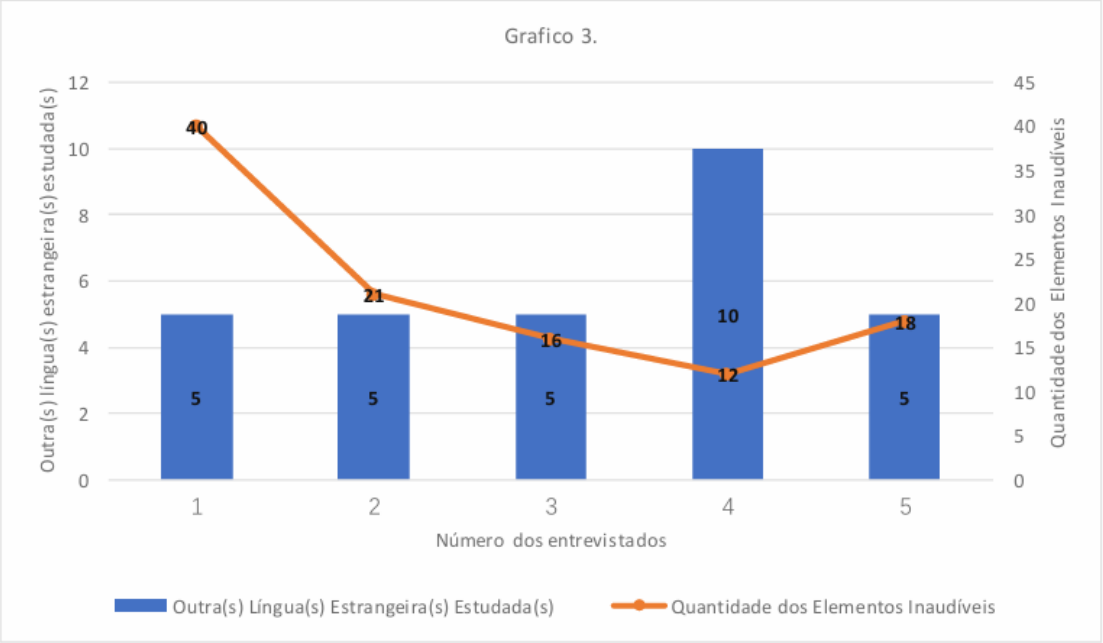


Gráfico 2. Tendência do Tempo de Estudo do Português Europeu / ano



A variável do Gráfico 3 é 'outras línguas estrangeiras estudadas', uma vez que estes alunos de licenciatura estão com o mesmo tempo de estudo do PE e nunca estiveram em Portugal. Para fins estatísticos, são atribuídos cinco pontos a cada língua estrangeira estudada (além do PE). Sendo assim, foi o aluno 4 que conseguiu distinguir mais elementos, e sabe falar inglês e francês além do português. Por consequência, é de sublinhar que outras línguas estrangeiras estudadas podem ajudar na perceção dos sons do PE.

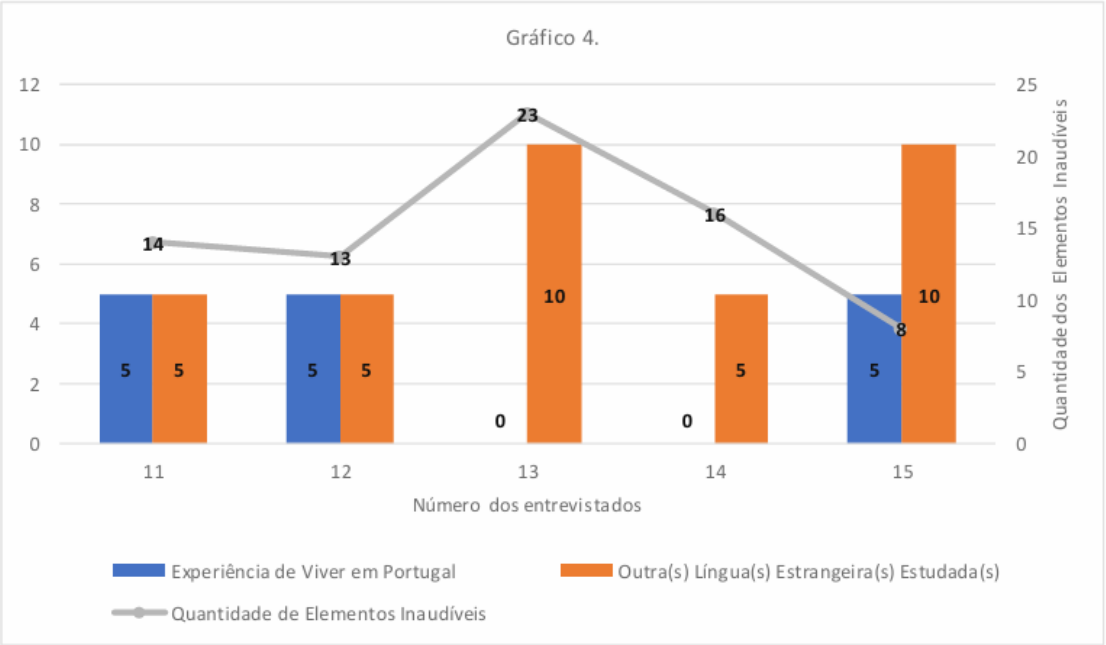
Gráfico 3.



Passaremos diretamente para os inquiridos 11-15. Por um lado, o Gráfico 4 manifesta que nem toda a aprendizagem de outras línguas estrangeiras pode ter um impacto positivo na aquisição da língua portuguesa, e aquelas línguas muito parecidas com a língua portuguesa podem ser igualmente confusas para os aprendentes. Nesse caso, note-se que o aluno 13, que sabe falar espanhol, ainda tem dificuldade em identificar os sons.

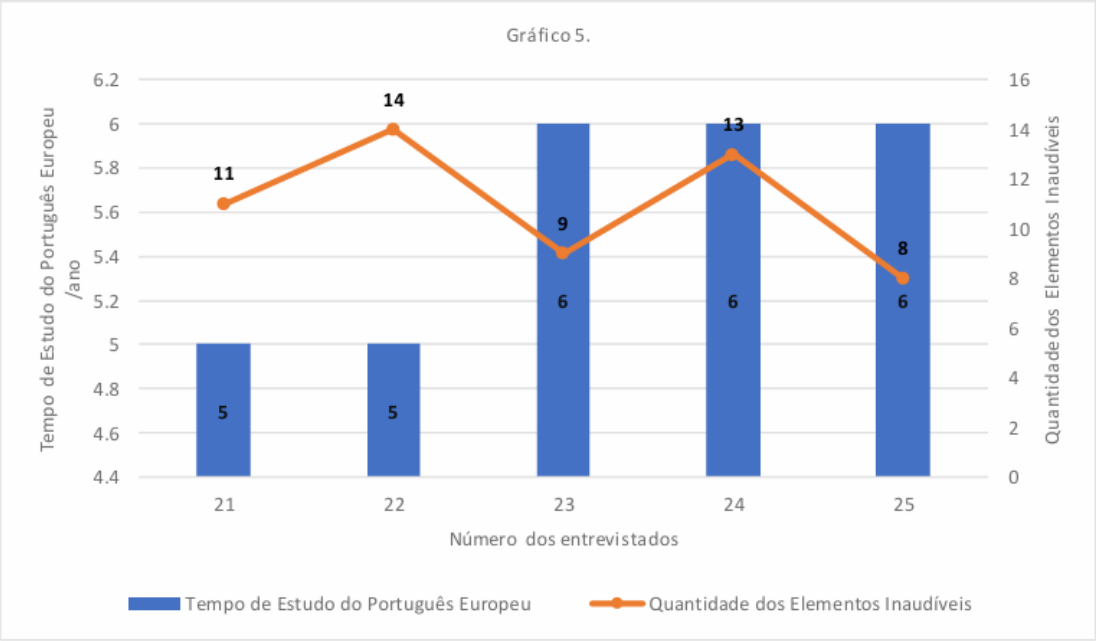
Por outro lado, os dois alunos com as taxas de desvios mais elevadas — o aluno 13 e o aluno 14 — não tinham experiência de vida em Portugal, sobretudo o aluno 13, que ao mesmo tempo sabe falar espanhol, e falharam mais elementos. Adicionalmente, o aluno 15 é o que teve melhor desempenho no grupo, o que pode estar altamente relacionado com a sua experiência de estudo em Portugal e de falar inglês e francês. Isto mostra que, em comparação com o espanhol, a aquisição da língua francesa pode facilitar a aprendizagem do PE pelos aprendentes chineses, até certo ponto.

Gráfico 4.



No Gráfico 5, todos os inquiridos do grupo estão a frequentar cursos de mestrado em Portugal, por isso têm experiências de imersão em PE, em Portugal, e dominam a mesma língua estrangeira, mas variando o tempo de estudo do PE. À vista disso, o tempo de estudo é a única variável deste gráfico. Na maioria dos casos, quanto mais tempo se estuda, mais melhoram as capacidades auditivas, mas isto não é absoluto. Os alunos que conseguem distinguir as frases e pronúncias difíceis são possivelmente afetados por várias razões, assim como a situação física e psicológica atual, os fatores ambientais externos, os fatores hereditários e até as influências familiares, entre outros fatores. Embora tenha estudado português durante 6 anos, o gráfico abaixo apresenta-nos que o entrevistado 24 ainda perdeu mais elementos fonéticos deste grupo.

Gráfico 5.



A seguir, analisam–se o Gráfico 6 e 7 conjuntamente. Todos os entrevistados são alunos de doutoramento e, como mostrado nestes dois gráficos, os informantes 29 e 30, que estudaram o PE por 10 e 12 anos, respetivamente, têm o melhor desempenho na investigação. Todavia, de acordo com o Gráfico 6, verifica-se que o aluno 27 estuda português há mais tempo do que o aluno 29. No entanto, o aluno 29 apresentou um desempenho superior ao do aluno 27. Tal resultado poderá dever-se ao facto de o inquirido 29 dominar simultaneamente o inglês e o alemão e, contrariamente aos resultados anteriormente observados, a aquisição da língua alemã poder contribuir para a perceção dos sons do PE. Pelo contrário, 9 anos de experiência de aprendizagem do PE ainda não permitiram ao inquirido 28 identificar corretamente as pronúncias relativas, o que se deve também ao domínio da língua espanhola, cuja pronúncia tem um impacto negativo na fonética portuguesa, confundindo–a.

Gráfico 6.

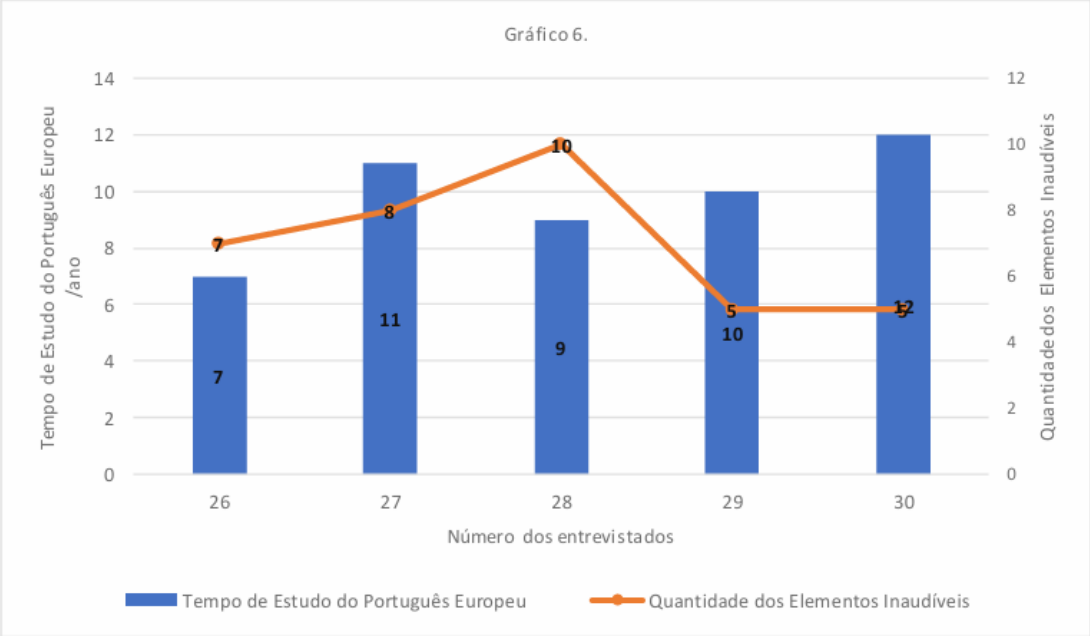
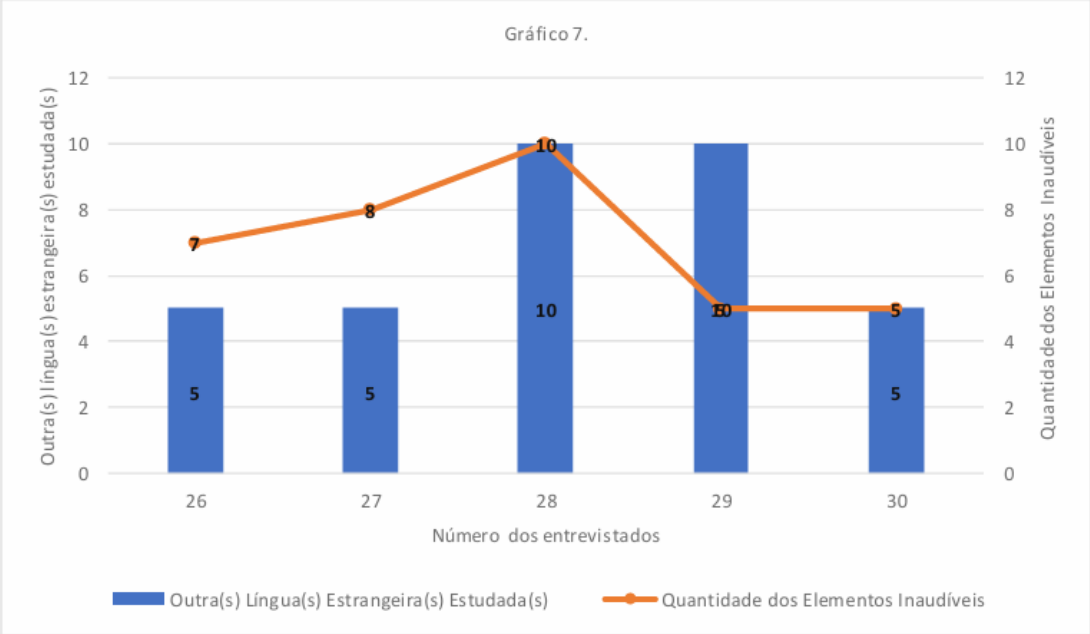


Gráfico 7.



Como ilustrado nos Gráficos 8 e 9, em que os entrevistados são todos licenciados em língua portuguesa que entraram no mercado de trabalho, os resultados são basicamente compreensíveis. Observamos que, na maioria dos entrevistados do grupo, quando mais tempo aprendem português, melhor é a sua situação percetiva dos sons do PE. Identicamente, o domínio de várias línguas estrangeiras não confere uma vantagem ao entrevistado 31; pelo contrário, o coreano, uma língua

pertencente à família das línguas coreânicas, que fica distante da língua portuguesa, não tem um impacto particularmente favorável na melhoria da proficiência em língua portuguesa.

Gráfico 8.

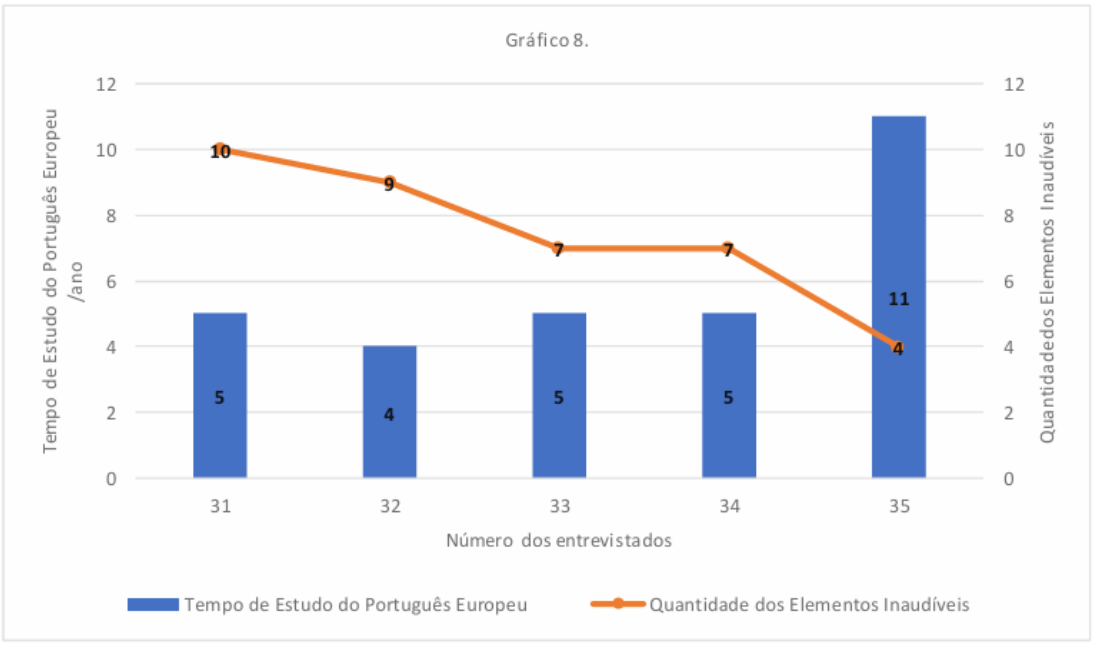
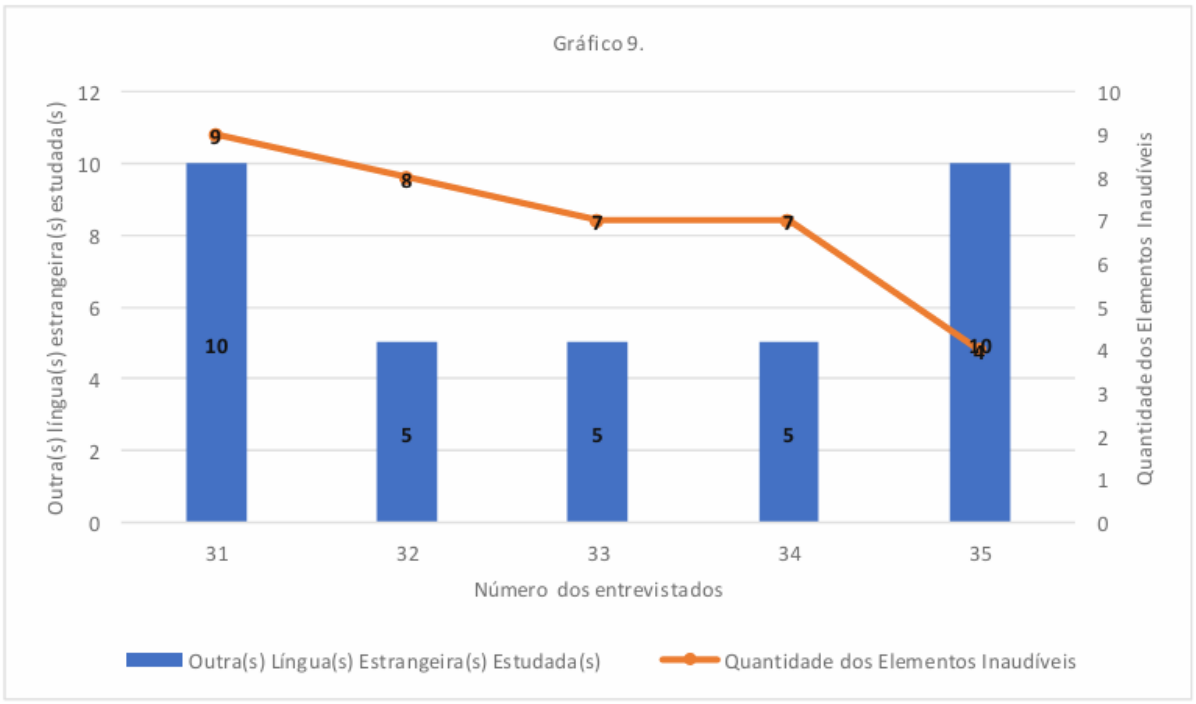


Gráfico 9.



1.3.2 Leitura dos materiais

Nesta parte, investigamos a situação da leitura dos mesmos três materiais de maneira individual através da audição, destacando a situação de expressão dos sons de cada participante. Para tal, desenvolve-se na ordem da situação geral para a situação individual, ou seja, os dados vão ser analisados em geral e analisámos os desvios de cada material particularmente em seguida. Todos os materiais gravados foram escutados por uma lisboeta que identificou os desvios.

a) Análise geral

De acordo com as entrevistas, os 35 participantes são todos nativos de Tianjin e são (ou foram) aprendentes do PE.

Tabela 15. Informações dos Inquiridos

Entrevistado	Tipo de estudo	Tempo de estudo do PE	Tem experiência de estudar/trabalhar em Portugal	Outra(s) língua(s) estrangeira(s) estudada(s) (além do PE)	Quantidade dos desvios na leitura
1	Licenciatura	1	Não	Inglês	126
2	Licenciatura	1	Não	Inglês	102
3	Licenciatura	1	Não	Inglês	108
4	Licenciatura	1	Não	Inglês, Francês	80
5	Licenciatura	1	Não	Inglês	105
6	Licenciatura	2	Não	Inglês	97
7	Licenciatura	2	Não	Inglês	107
8	Licenciatura	2	Não	Inglês	92
9	Licenciatura	2	Não	Inglês	93
10	Licenciatura	2	Não	Inglês	91
11	Licenciatura	3	Sim	Inglês	49
12	Licenciatura	3	Sim	Inglês	71
13	Licenciatura	3	Não	Inglês, Espanhol	76
14	Licenciatura	3	Não	Inglês	70
15	Licenciatura	3	Sim	Inglês, Francês	46

16	Licenciatura	4	Sim	Inglês	76
17	Licenciatura	4	Sim	Inglês	49
18	Licenciatura	4	Sim	Inglês	66
19	Licenciatura	4	Sim	Inglês	56
20	Licenciatura	4	Sim	Inglês	67
21	Mestrado	5	Sim	Inglês	82
22	Mestrado	5	Sim	Inglês	94
23	Mestrado	6	Sim	Inglês	83
24	Mestrado	6	Sim	Inglês	82
25	Mestrado	6	Sim	Inglês	92
26	Doutoramento	7	Sim	Inglês	78
27	Doutoramento	11	Sim	Inglês	48
28	Doutoramento	9	Sim	Inglês, Espanhol	88
29	Doutoramento	10	Sim	Inglês, Alemão	68
30	Doutoramento	12	Sim	Inglês	87
31	Trabalhar	5	Sim	Inglês, Coreano	65
32	Trabalhar	4	Sim	Inglês	85
33	Trabalhar	5	Sim	Inglês	103
34	Trabalhar	5	Sim	Inglês	90
35	Trabalhar	11	Sim	Inglês, Francês	94

Gráfico 10.

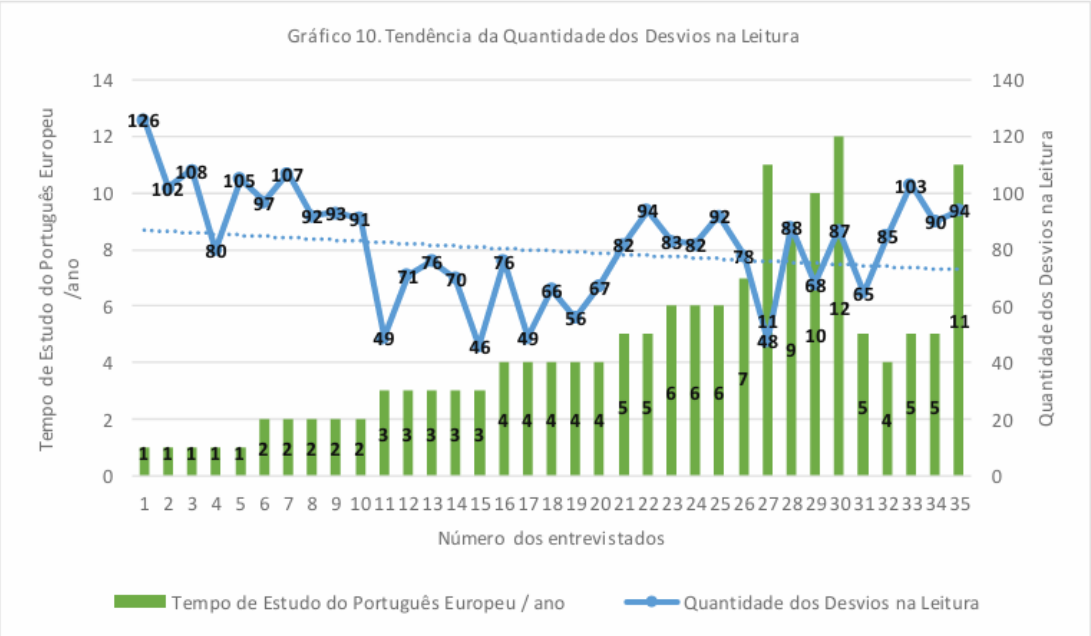
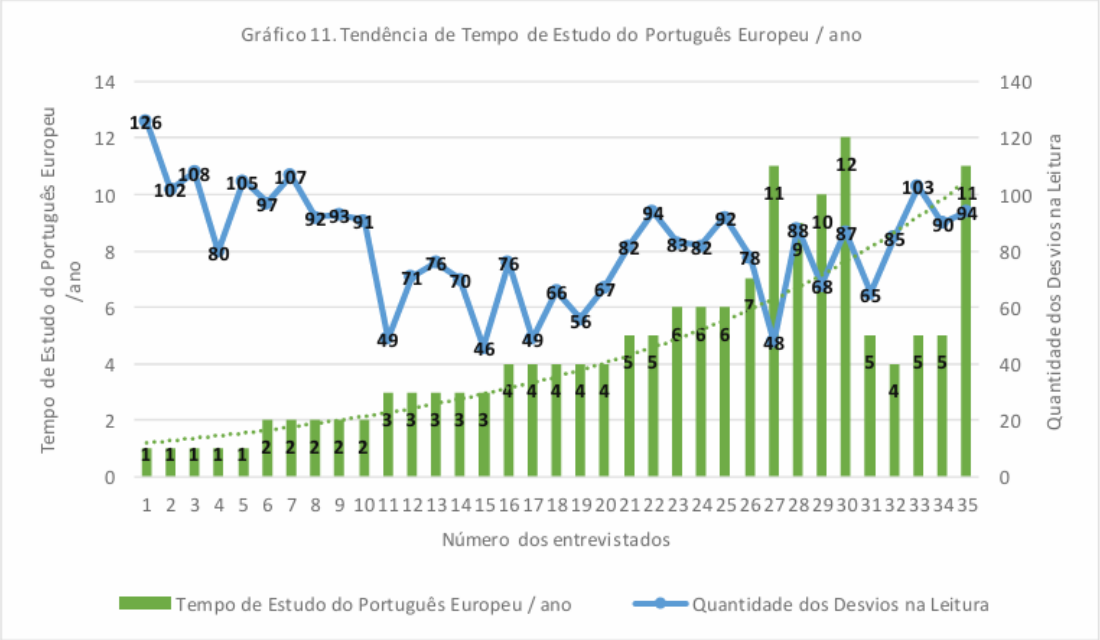


Gráfico 11.



Os dois gráficos acima fornecem imagens mais claras da tendência da situação das pronúncias dos participantes das diferentes etapas. Interessantemente, verifica-se que, embora exista uma correlação negativa entre o tempo de estudo da língua e a taxa de desvios produzidos de um modo geral, é importante salientar que esta correlação não é tão significativa como a observada na investigação auditiva anterior. Quer isto dizer, as pessoas que aprenderam português durante muitos anos podem ainda ter os problemas em pronunciá-lo incorretamente, produzindo alguns desvios típicos de pronúncia. Por exemplo, o entrevistado nº33 tem estudado português por 5 anos e já está a trabalhar, mas ainda foram encontrados 103 desvios na sua leitura; pelo contrário, o nº4 já começou a aprender português, porém, a sua pronúncia foi bastante boa na leitura, com apenas 80 desvios encontrados; tal como ele, o informante n.º 11, que tem estudado português por 3 anos, cometeu 49 desvios ao ler em voz alta, considerando como uma das poucas taxas de erro mais baixas entre todos os participantes. Por conseguinte, à medida que o tempo de aprendizagem do português aumenta, é razoável especular que a influência da língua materna do aprendente na aquisição da língua portuguesa torna-se cada vez mais enraizada, provocando dificuldade de corrigir os desvios de pronúncia.

Porém, é necessário enfatizar que o nº4 e o nº11 possuem, respetivamente, a experiência de estudar o francês e de estudar em Portugal, o que facilitou a aprendizagem do português. Portanto, como os elementos mais suscetíveis de influenciar a pronúncia do português, experiência de estudar/trabalhar em Portugal e outras línguas estrangeiras estudadas são relevantes na análise dos

resultados. Sem dúvida, quer o tempo de estudo quer a experiência de estudar/trabalhar em Portugal, ou a de aprendizagem das outras línguas estrangeiras, podem influenciar a produção oral do português.

Primeiro, quando os inquiridos têm a mesma duração de estudos e nenhum deles teve a experiência de viver em Portugal, usou-se como variável o facto de terem aprendido outra(s) língua(s) estrangeira(s) ou não. Nesse caso, vão ser adicionados cinco pontos por cada língua estrangeira adicional dominada. Como se vê no Gráfico 12 e 13.

Gráfico 12.

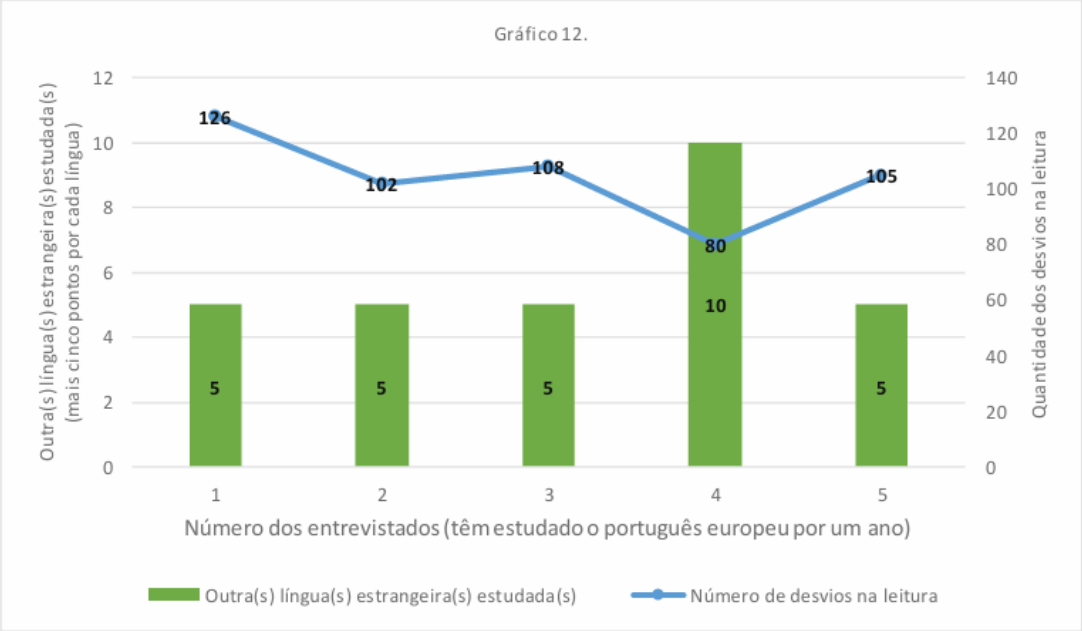
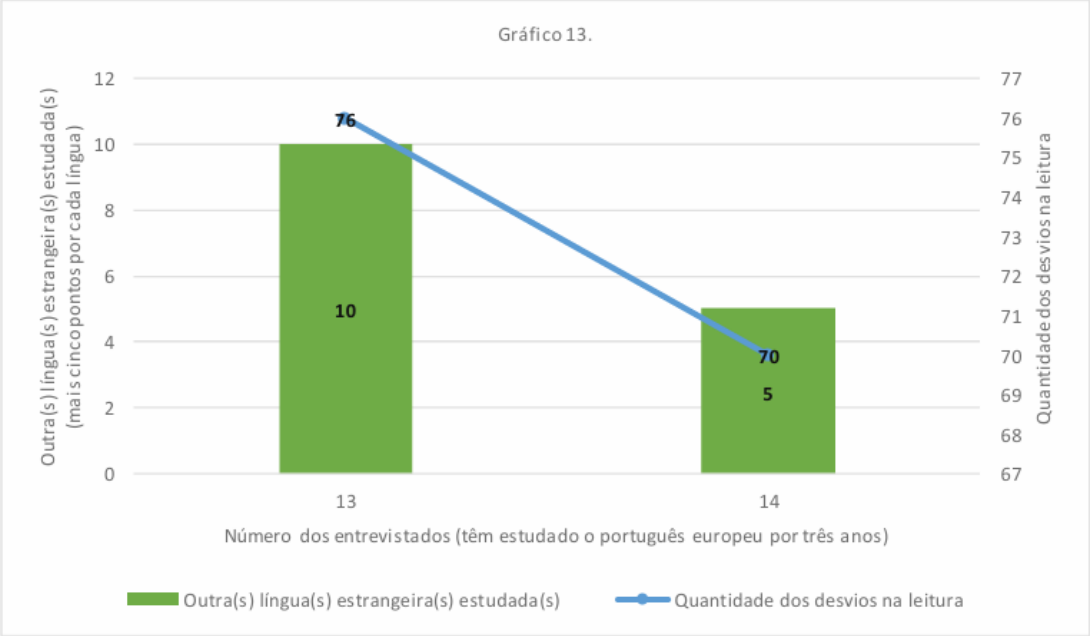


Gráfico 13.



Conforme o Gráfico 12, os cinco entrevistados do primeiro ano da licenciatura nunca estiveram em Portugal. No entanto, o nº4, quem tinha experiência de estudar o francês, estava com menos desvios na leitura em comparativamente com os restos. Supõe-se que isso esteja relacionado com o facto de ter estudado a língua francesa. Da mesma maneira, esperamos os mesmos resultados no Gráfico 13, mas não foi o caso. Combinando a Tabela 15 e o Gráfico 13, verifica-se que ambos dois inquiridos têm taxas de desvio relativamente baixas, entretanto, o nº13 é ligeiramente superior ao nº14 e a sua vantagem superficial, o conhecimento de espanhol, não o ajuda na aprendizagem do português europeu. Isto pode ter a ver com a alta similaridade entre o espanhol e o PE.

Gráfico 14.

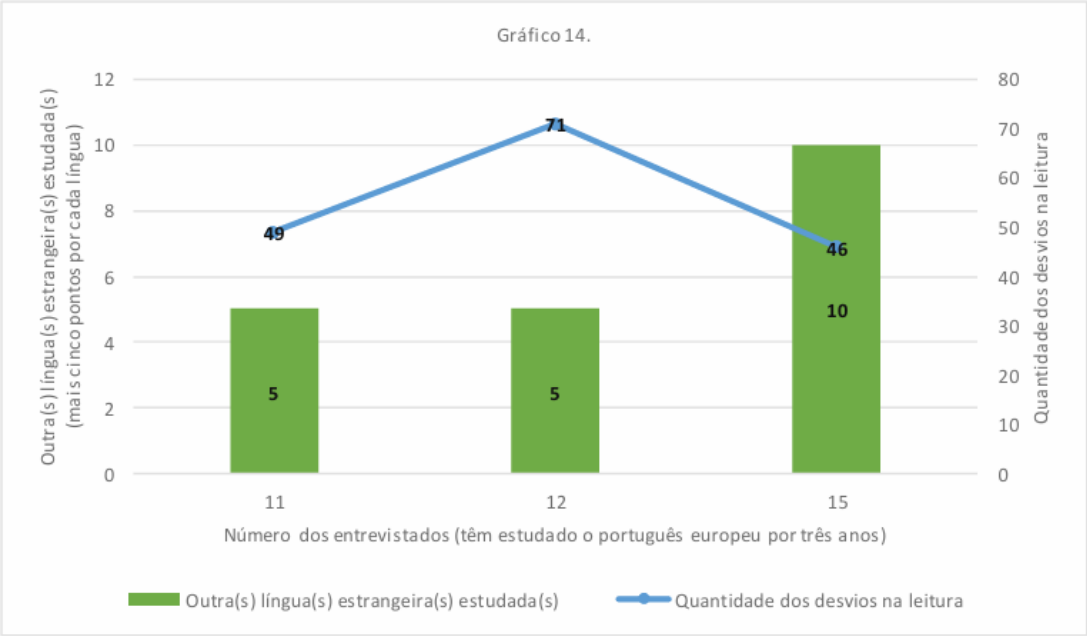
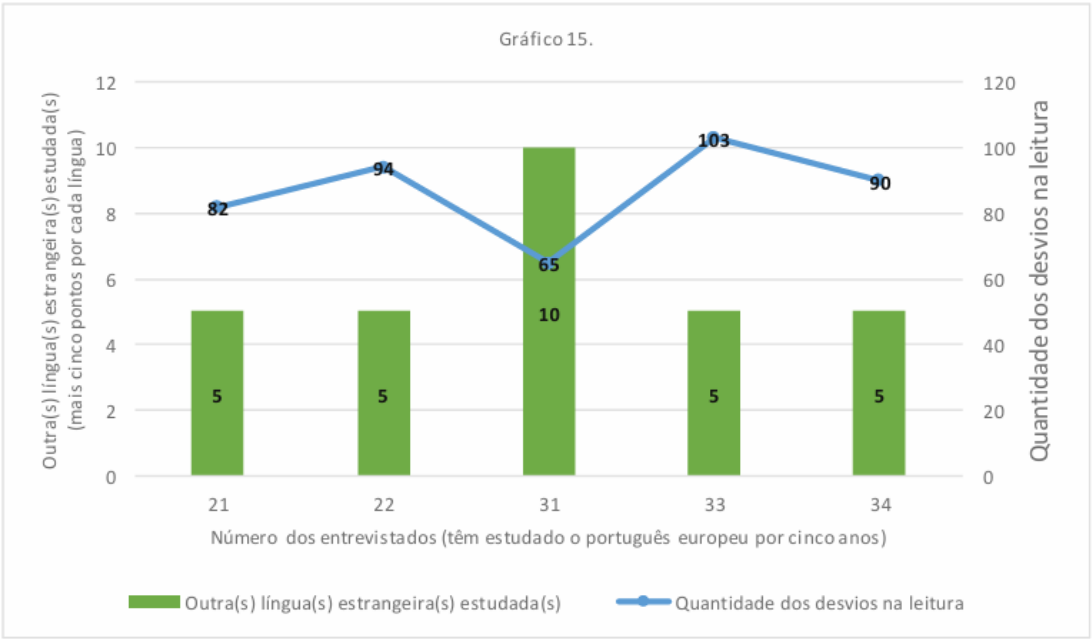
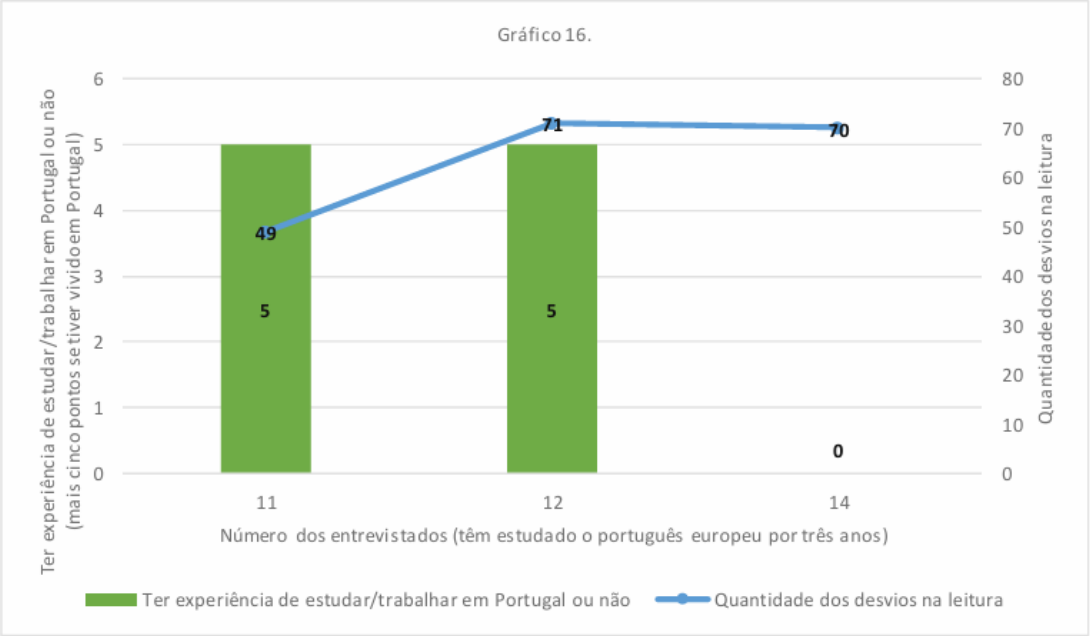


Gráfico 15.



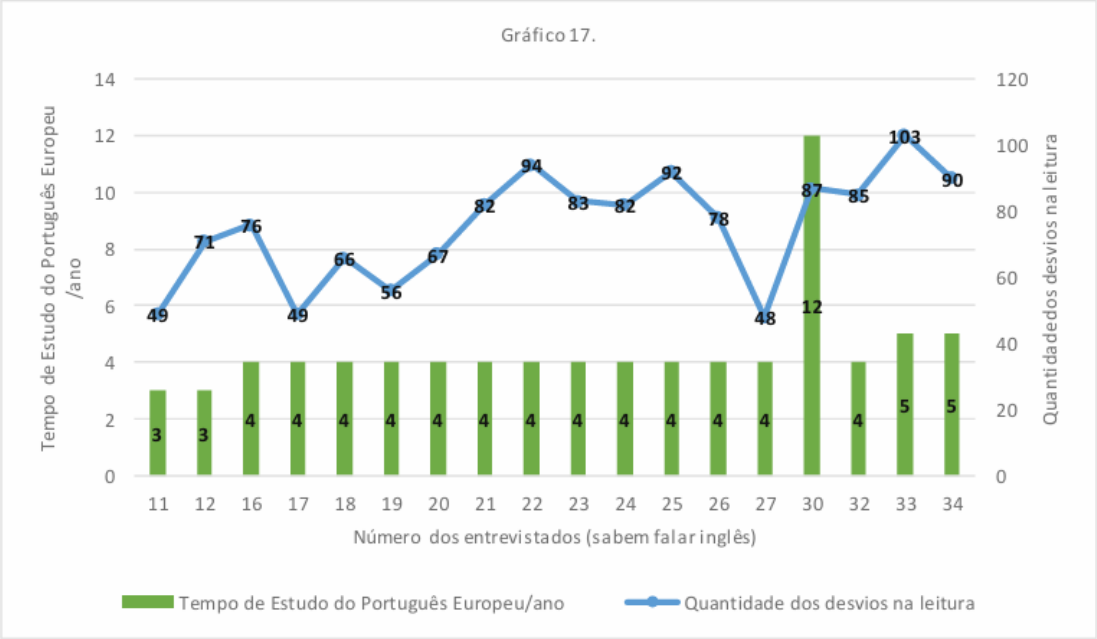
No que diz respeito a aqueles entrevistados que tinham experiência de viver em Portugal, do mesmo modo, elabora-se o Gráfico 14 e 15. No Gráfico 14, verifica-se que o inquirido nº15 apresenta o melhor desempenho, sendo também aquele que domina mais duas línguas estrangeiras, o inglês e o francês, para além do português. Efetivamente, esta tendência torna-se ainda mais evidente no Gráfico 15. Não é difícil de que descobrir que o nº31 tenha a maior precisão na pronúncia, talvez devido ao seu estudo anterior do coreano.

Gráfico 16.



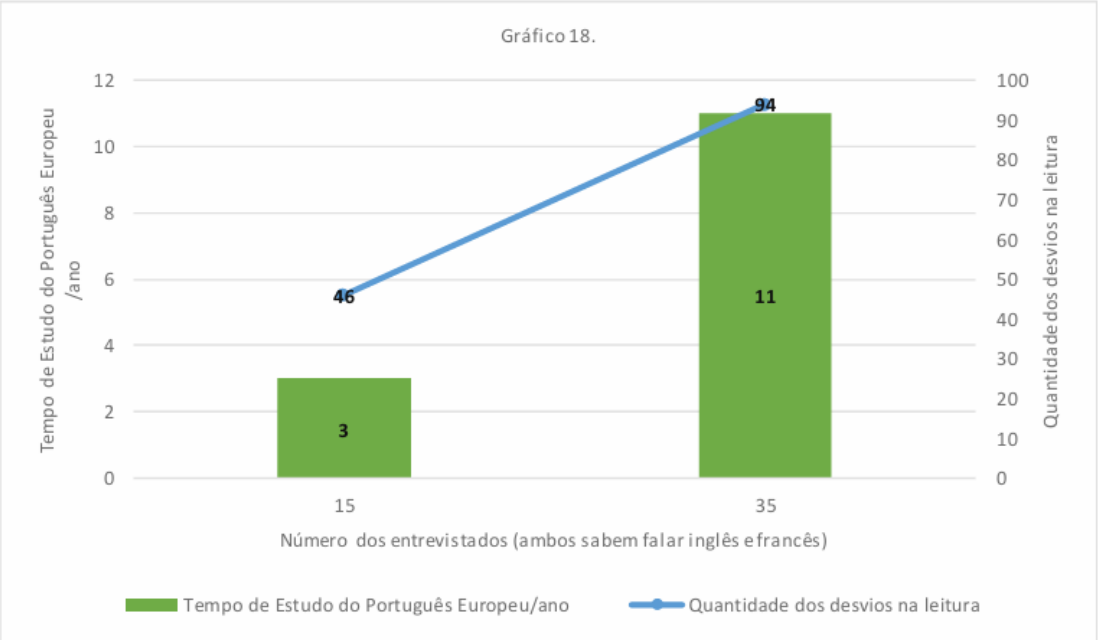
O Gráfico 16 mostra a diferença na taxa de precisão dos inquiridos com a mesma duração de estudo do português europeu, o mesmo domínio da língua estrangeira, mas com as experiências diferentes em Portugal. Assim, verifica-se que se encontram mais desvios na leitura do nº14 do que na do nº11, o que poderá dever-se, possivelmente, à falta de experiência de viver em Portugal. Curiosamente, é de salientar que os nº12 e o nº14 apresentam taxas de desvios semelhantes (71 e 70, respetivamente), apesar de o nº14 não ter estudado em Portugal, ao contrário do nº12. Em vista disso, coloca-se a questão de saber se os fatores que influenciam a expressão oral numa língua estrangeira são exclusivamente determinantes.

Gráfico 17.



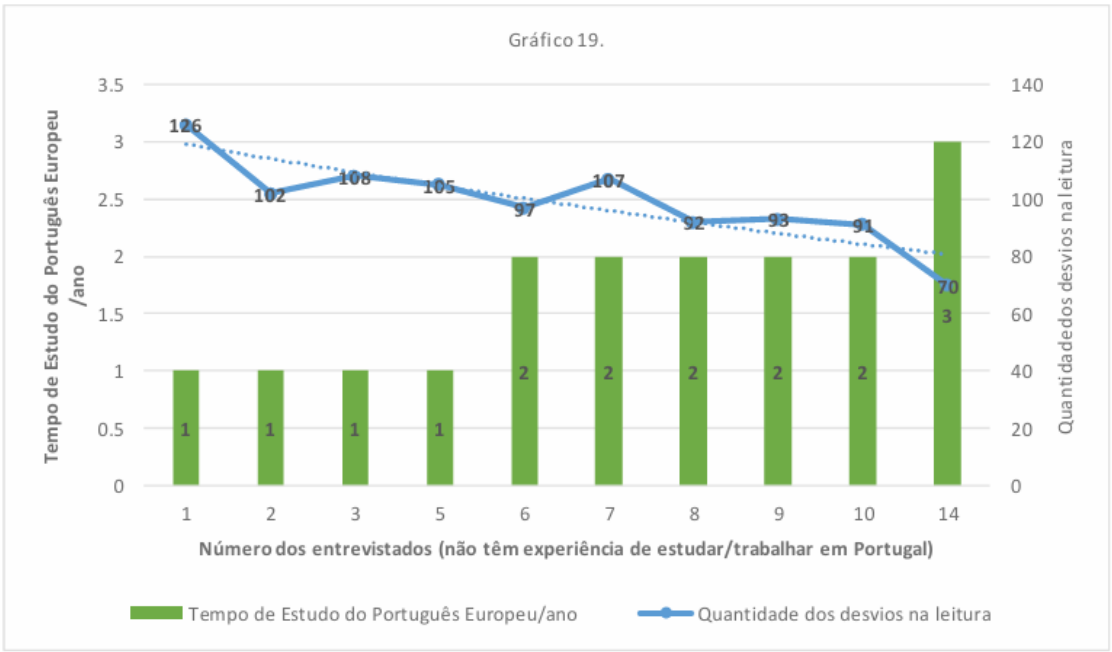
Em seguida, iremos explorar o impacto do tempo de estudo nos resultados da investigação. De acordo com o Gráfico 17, os entrevistados têm estudado o PE por 3, 4, 5 e 12 anos, incluindo os alunos de licenciatura, de mestrado e de doutoramento, bem como aqueles que já começaram a trabalhar com PE. Todos eles sabem falar apenas inglês, além do português. Como vimos, observe-se que três pessoas estão com maior precisão na pronúncia: duas são os alunos do quarto ano da licenciatura (têm estudado por quatro anos) e uma é o do terceiro ano da licenciatura (têm estudado por três anos), cometendo 48, 49 e 49 desvios respetivamente. Surpreendentemente, o entrevistado nº30, que está a fazer um doutoramento, produziu 87 desvios na leitura, o que é mais do que muitos aprendentes que estudam há três ou quatro anos. Por conseguinte, a exatidão da pronúncia não se aumenta obrigatoriamente com o tempo de estudo da língua.

Gráfico 18.



Igualmente ao Gráfico 18, o inquirido nº35 estudou português bem mais cedo do que o nº15 e ambos sabem falar inglês e francês, mas os dados manifestam que o nº15 lê com um nível muito mais elevado do que o nº35. De facto, ainda que o nº35 já esteja a utilizar o PE no emprego, em vez de continuar o estudo na língua, o facto de ter iniciado o modo profissional assim que se graduou, poderia ter uma influência na melhoria da precisão oral desta língua e neste caso, aliás, a influência expõe-se de forma negativa.

Gráfico 19.



Relativamente aos participantes que não possuem experiência de viver em Portugal e que dominam a mesma língua estrangeira, será igualmente analisada a pronúncia do PE em função de diferentes períodos de aprendizagem desta língua. Verifica-se que, em termos de tendências globais, com o aumento do tempo de aprendizagem do português, ocorre uma diminuição dos desvios fonéticos.

b) Análise de caso

Cada um dos três materiais lidos pelos entrevistados tem objetivo diferente, portanto tentaremos analisá-los caso a caso. Como resultado disso mesmo, nesta alínea, estudaremos os materiais por ordem.

Quanto ao material I, iremos concentrar-nos principalmente nas distinções entre a consoante oclusivas bilabial surda [p] e a sonora [b], entre a apicoalveolar surda [t] e a sonora [d] e entre a dorsovelar surda [k] e a sonora [g]; e ainda, testar a pronúncia da oclusiva dorsopalatal [ɲ]. Na verdade, é claro que os desvios apresentados na tabela não se limitam aos fonemas acima mencionados, e ainda analisaremos as situações da produção oral dos leitores de uma forma mais abrangente.

Tabela 16. Informações dos inquiridos

Entrevistado	Situação de estudo	Ano de estudo do Português	Tem experiência de estudar/trabalhar em Portugal	Outra(s) língua(s) estrangeira(s) estudada(s)	Quantidade dos desvios no material I	Desvios mais encontrados e quantidade respetiva
1	Licenciatura	1	Não	Inglês	36	1. [ɾ] – 9 [g] – 9 2. [k] – 4 [d] – 4
2	Licenciatura	1	Não	Inglês	21	1. [t] – 5 [k] – 5 2. [b] – 3 [d] – 3
3	Licenciatura	1	Não	Inglês	20	1. [k] – 5 2. [ɾ] – 3 [g] – 3

4	Licenciatura	1	Não	Inglês, Francês	12	1. [ɾ] – 3 [g] – 3 2. [n] – 2 [k] – 2
5	Licenciatura	1	Não	Inglês	24	1. [ɾ] – 6 [g] – 6 2. [k] – 4
6	Licenciatura	2	Não	Inglês	18	1. [ɾ] – 4 [d] – 4 2. [k] – 2 [g] – 2 [m] – 2 [t] – 2
7	Licenciatura	2	Não	Inglês	19	1. [ɾ] – 6 2. [g] – 4
8	Licenciatura	2	Não	Inglês	12	1. [ɾ] – 3 2. [t] – 2
9	Licenciatura	2	Não	Inglês	20	1. [k] – 6 2. [ɾ] – 5
10	Licenciatura	2	Não	Inglês	13	1. [ɾ] – 3 2. [g] – 2 [k] – 2 [b] – 2 [d] – 2
11	Licenciatura	3	Sim	Inglês	18	1. [k] – 4 2. [g] – 3
12	Licenciatura	3	Sim	Inglês	14	1. [t] – 3 [d] – 3 2. [k] – 2 [m] – 2
13	Licenciatura	3	Não	Inglês, Espanhol	15	1. [g] – 4 [k] – 4 2. [p] – 2 [ʁ] – 2 [b] – 2
14	Licenciatura	3	Não	Inglês	20	1. [ɾ] – 8 2. [g] – 4
15	Licenciatura	3	Sim	Inglês, Francês	5	1. [b] – 3 2. [ɾ] – 1
16	Licenciatura	4	Sim	Inglês	14	1. [ɾ] – 8 2. [b] – 2

17	Licenciatura	4	Sim	Inglês	10	1. [ɾ] – 3 [k] – 3 2. [g] – 2 [ʁ] – 2
18	Licenciatura	4	Sim	Inglês	17	1. [k] – 4 2. [g] – 2
19	Licenciatura	4	Sim	Inglês	5	1. [k] – 3 2. [d] – 1 [t] – 1
20	Licenciatura	4	Sim	Inglês	12	1. [g] – 4 2. [k] – 3 [d] – 3
21	Mestrado	5	Sim	Inglês	9	1. [g] – 4 2. [d] - 3 [k] – 2
22	Mestrado	5	Sim	Inglês	17	1. [ɾ] – 6 2. [g] – 4
23	Mestrado	6	Sim	Inglês	11	1. [k] – 5 2. [g] – 2 [ʁ] – 2
24	Mestrado	6	Sim	Inglês	14	1. [ɾ] – 10 2. [t] – 1 [ʁ] – 1 [g] – 1 [k] – 1
25	Mestrado	6	Sim	Inglês	12	1. [ɾ] – 5 2. [d] – 3
26	Doutoramento	7	Sim	Inglês	11	1. [ɾ] – 3 [k] – 3 2. [t] – 2 [g] – 2
27	Doutoramento	11	Sim	Inglês	12	1. [ɾ] – 4 [t] – 4 2. [m] – 2
28	Doutoramento	9	Sim	Inglês, Espanhol	14	1. [ɾ] – 4 2. [k] – 3
29	Doutoramento	10	Sim	Inglês, Alemão	9	1. [d] – 4 2. [p] – 2
30	Doutoramento	12	Sim	Inglês	12	1. [ɾ] – 6 2. [d] – 3
31	Trabalhar	5	Sim	Inglês, Coreano	6	1. [ɾ] – 2 2. [d] – 1 [g] – 1 [z] – 1 [ʁ] – 1

32	Trabalhar	4	Sim	Inglês	9	1. [g] – 3 2. [d] – 2
33	Trabalhar	5	Sim	Inglês	17	1. [ɾ] – 8 2. [m] – 4
34	Trabalhar	5	Sim	Inglês	14	1. [k] – 4 [g] – 4 2. [ʁ] – 2 [ɾ] – 2 [d] – 2
35	Trabalhar	11	Sim	Inglês, Francês	9	1. [ɾ] – 7 2. [k] – 1 [ʃ] – 1

Gráfico 20.

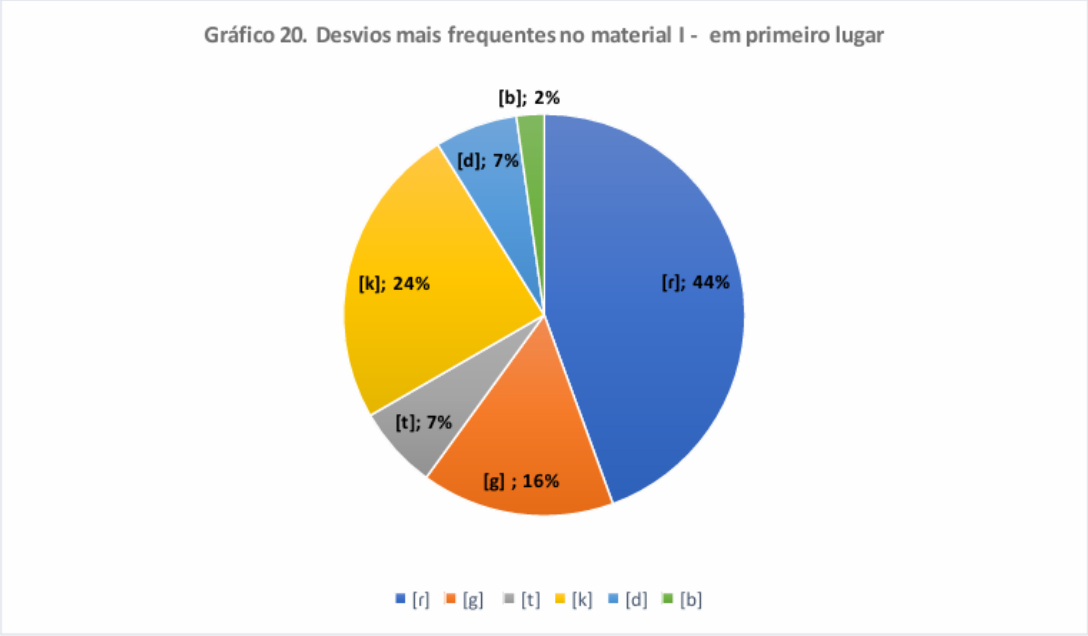
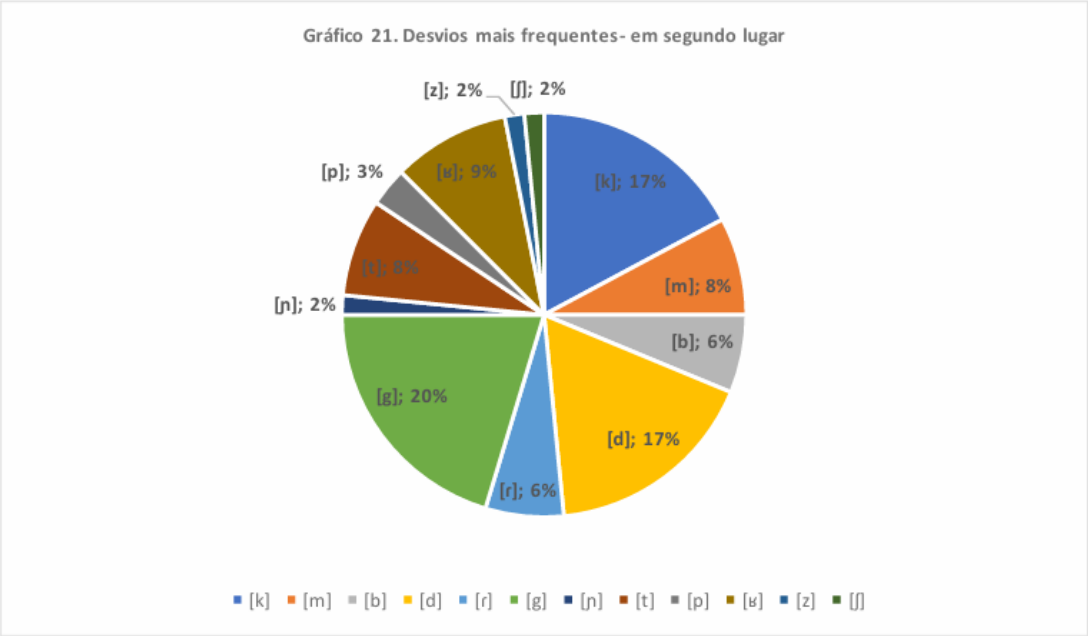


Gráfico 21.



No que se refere a todos os entrevistados, o Gráfico 20 manifesta que a consoante vibrante [ɾ] é o desvio mais frequentemente encontrado entre os sons mal produzidos pelos entrevistados, ocupando 44%. A seguir é a produção da consoante oclusiva surda [k] e a sonora [g], ocupando 24% e 16% respetivamente. Mais adiante, quanto aos desvios cometidos que estão em segundo lugar na lista, descobrimos que os representativos são [g], [k] e [d] e as percentagens correspondentes são 20%, 17% e 17% através de observar o Gráfico 21.

Mais especificamente, iremos explorar os grupos de inquiridos que cometeram os desvios — [ɾ], [g], [t], [k], [d], [b] — com mais frequência de acordo com o Gráfico 20. Os gráficos seguintes (23-28) apresentam as distribuições dos inquiridos que produzem os sons acima, de forma incorreta, segundo o tempo diferente que estes inquiridos têm para aprender o português europeu. Deste modo, verifica-se que não se confirma que quanto maior for o tempo de estudo, mais próximas da pronúncia-alvo serão as realizações dos sons mencionados; igualmente, não se confirma que um maior tempo de estudo implique uma maior taxa de desvios. Ou seja, a duração da aprendizagem não constitui o fator determinante para a taxa de desvios na produção oral destes sons.

No entanto, verifica-se que a experiência de viver em Portugal continua a exercer um impacto positivo na melhoria da precisão da pronúncia — por exemplo, no caso da produção do [r], note-se que a taxa de desvio diminui à medida que o tempo de estudo aumenta, quanto à sua tendência geral.

Gráfico 22.

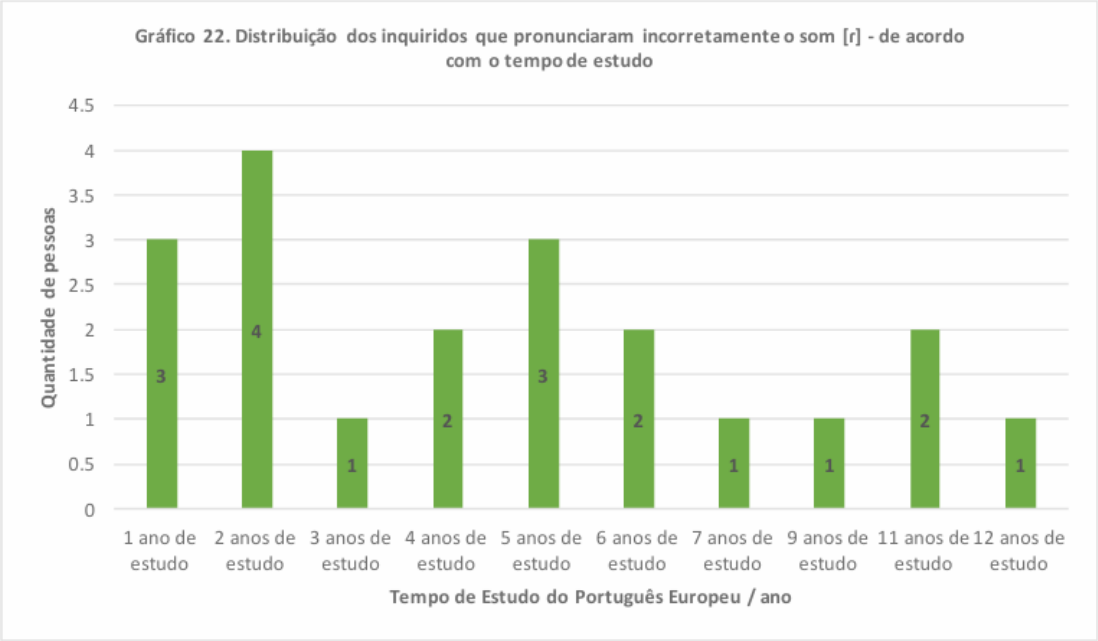


Gráfico 23.

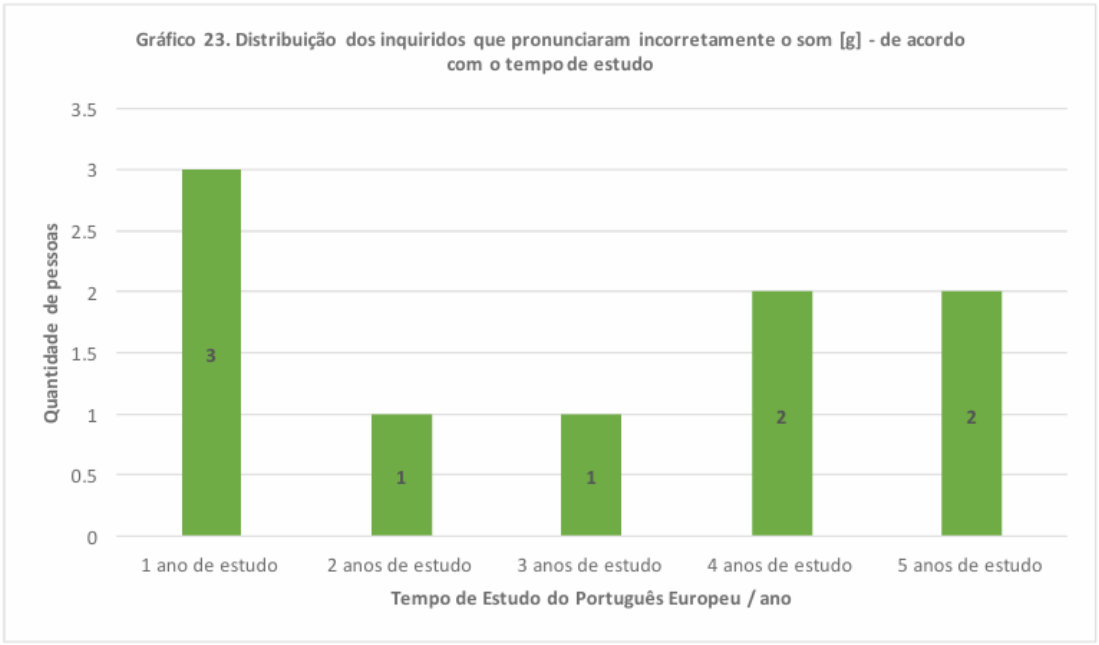


Gráfico 24.

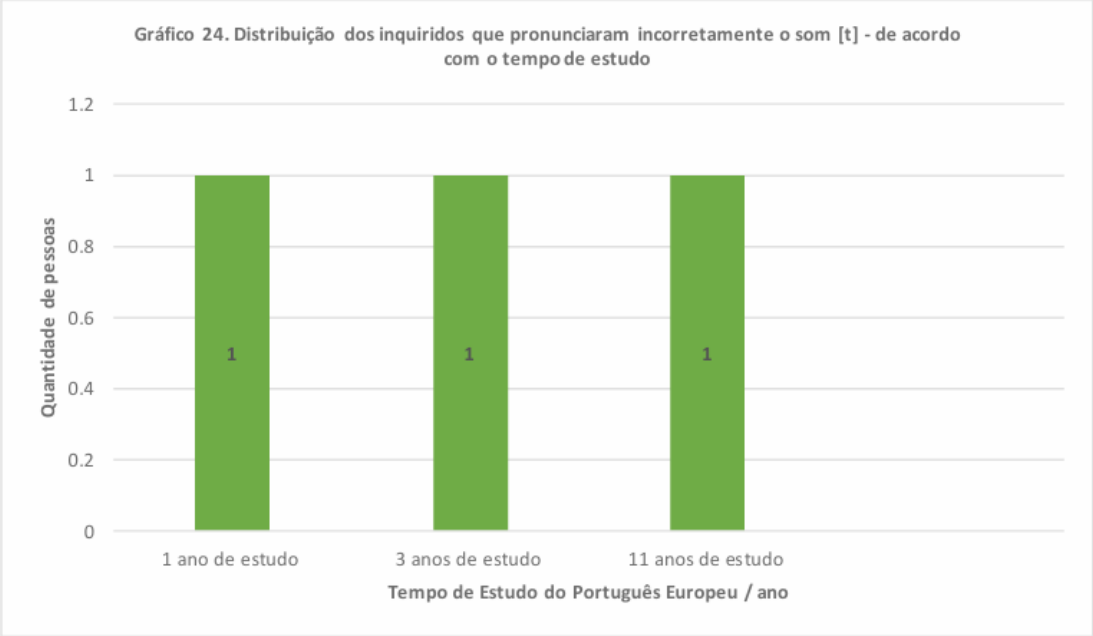


Gráfico 25.

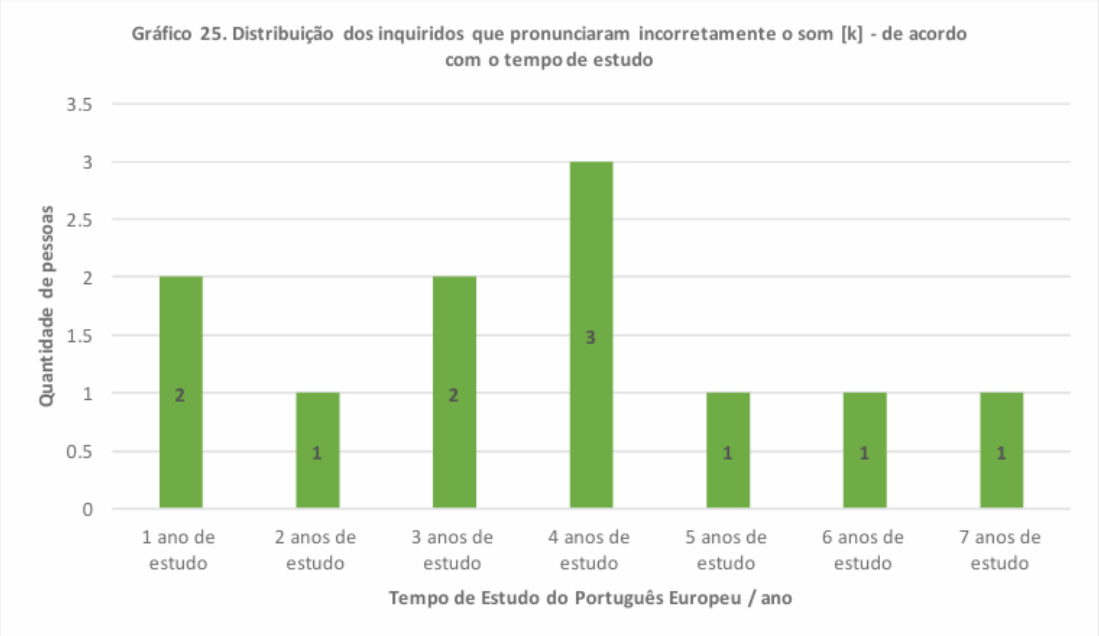


Gráfico 26.

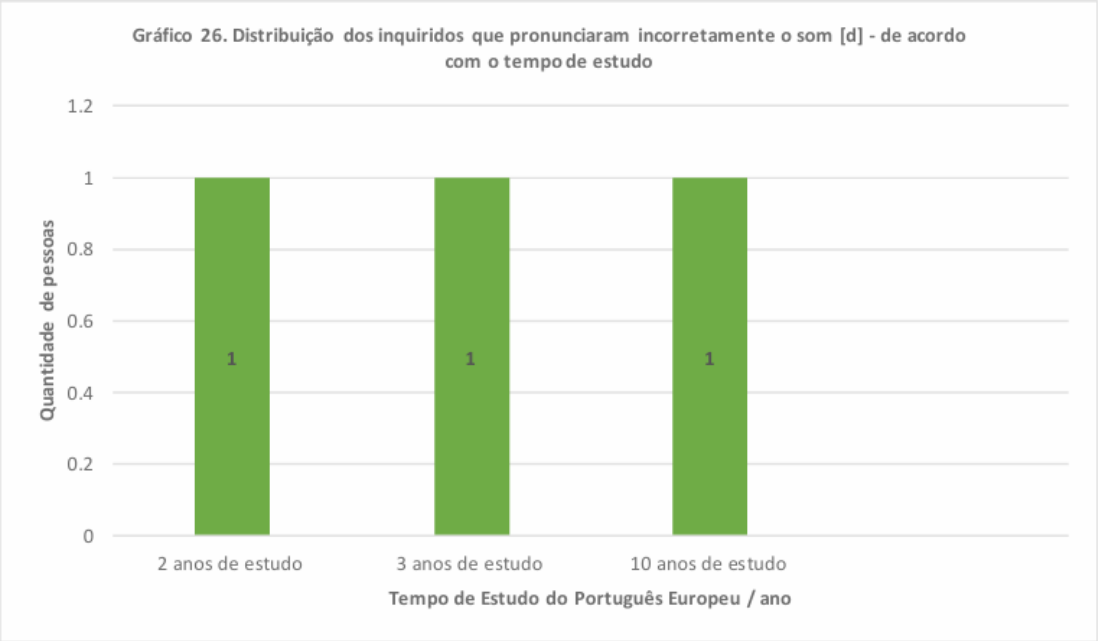
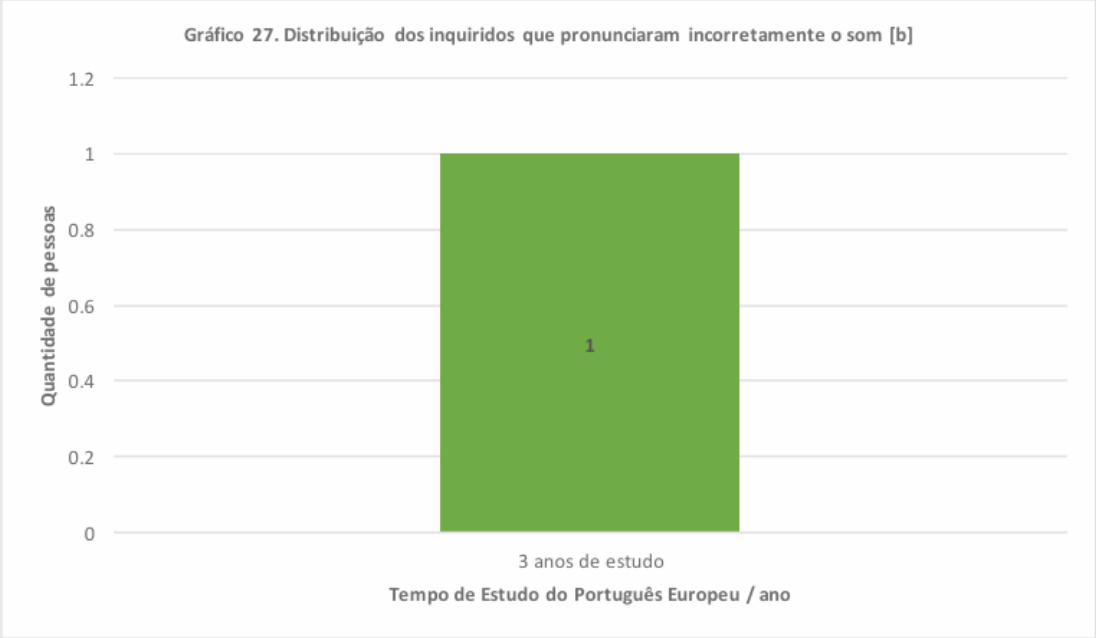


Gráfico 27.



No material II, o objetivo é analisar se os informantes conseguem distinguir percetivamente as consoantes fricativas labiodentais [f] e [v], as vibrantes [ʀ] e [ɾ], as fricativas alveolares [s] e [z], as fricativas pós-alveolares [ʃ] e [ʒ] e, ainda, produzir corretamente a consoante lateral palatal [ʎ]. E desvios expostos não se limitam a esses fonemas, portanto, no trabalho seguinte iremos mencionar também as situações mais abrangentes.

Tabela 17. Informações dos inquiridos

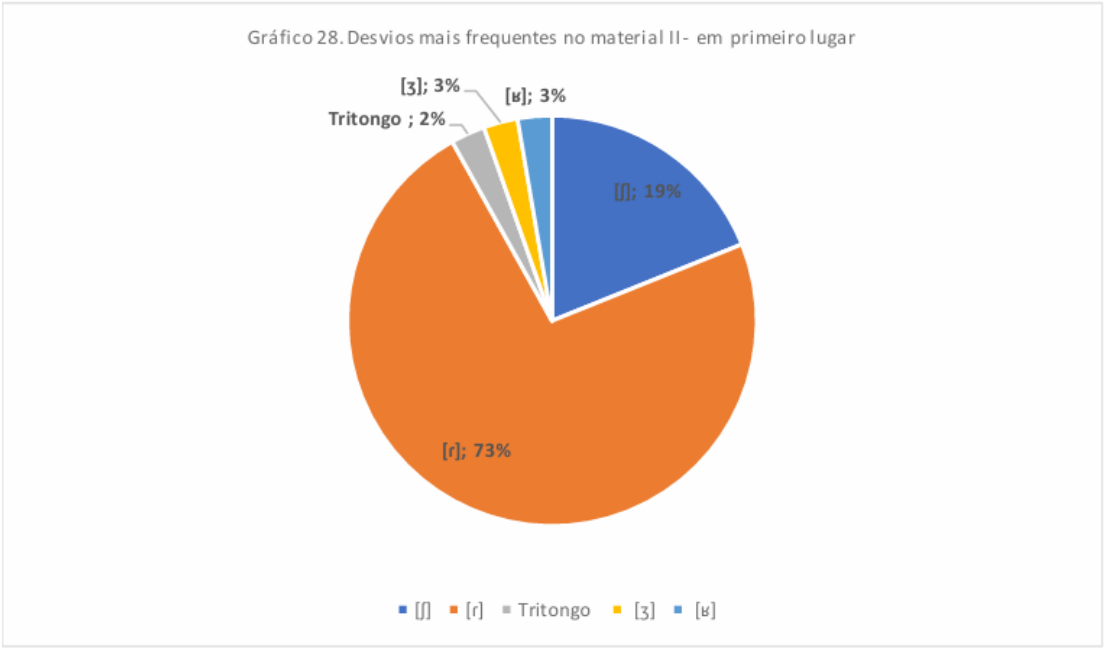
Entrevistado	Situação de estudo	Ano de estudo do Português	Tem experiência de estudar/trabalhar em Portugal	Outra(s) língua(s) estrangeira(s) estudada(s)	Quantidade dos desvios no material II	Desvios mais encontrados e quantidade respetiva
1	Licenciatura	1	Não	Inglês	35	1. [ʃ] – 8 2. [ɾ] – 6
2	Licenciatura	1	Não	Inglês	32	1. [ʃ] – 8 2. [ɾ] – 6
3	Licenciatura	1	Não	Inglês	37	1. [ʃ] – 9 2. [ɾ] – 8
4	Licenciatura	1	Não	Inglês, Francês	16	1. [ʃ] – 4 2. [ɬ] – 3
5	Licenciatura	1	Não	Inglês	29	1. [ɾ] – 6 2. [ʃ] – 4 Consoante nasal – 4
6	Licenciatura	2	Não	Inglês	25	1. [ɾ] – 6 2. [ɬ] – 4
7	Licenciatura	2	Não	Inglês	32	1. [ʃ] – 7 [ɾ] – 7 2. Consoante nasal – 4 [ʒ] - 4
8	Licenciatura	2	Não	Inglês	27	1. [ɾ] – 7 2. [ʃ] – 5
9	Licenciatura	2	Não	Inglês	24	1. [ɾ] – 7 2. [ʒ] – 4
10	Licenciatura	2	Não	Inglês	19	1. [ɾ] – 6 2. [ʒ] – 4
11	Licenciatura	3	Sim	Inglês	13	1. [ɾ] – 7 2. [ʁ] – 3
12	Licenciatura	3	Sim	Inglês	20	1. [ɾ] – 5 2. [ʒ] – 4
13	Licenciatura	3	Não	Inglês, Espanhol	27	1. [ɾ] – 5 2. [ʒ] – 4 [ʃ] – 4
14	Licenciatura	3	Não	Inglês	22	1. [ʃ] – 5 2. [ʒ] – 4
15	Licenciatura	3	Sim	Inglês, Francês	5	1. Tritongo – 2 2. Ditongo – 1 [ʒ] – 1 [ʎ] – 1

16	Licenciatura	4	Sim	Inglês	16	1. [ɾ] – 5 2. [ʃ] – 4
17	Licenciatura	4	Sim	Inglês	14	1. [ɾ] – 5 2. [ʁ] – 3
18	Licenciatura	4	Sim	Inglês	10	1. [ɾ] – 5 2. [ʒ] – 2 [ʏ] – 2
19	Licenciatura	4	Sim	Inglês	8	1. [ʒ] – 3 2. [ʏ] – 2 [ɾ] – 2
20	Licenciatura	4	Sim	Inglês	8	1. [ɾ] – 5 2. [ʁ] – 3
21	Mestrado	5	Sim	Inglês	12	1. [ʃ] – 5 2. [ɾ] – 4
22	Mestrado	5	Sim	Inglês	18	1. [ɾ] – 7 2. [ɬ] – 4
23	Mestrado	6	Sim	Inglês	15	1. [ɾ] – 5 2. [ʁ] – 3
24	Mestrado	6	Sim	Inglês	10	1. [ɾ] – 8 2. [ʃ] – 1 [ʁ] – 1
25	Mestrado	6	Sim	Inglês	7	1. [ɾ] – 5 2. [ɬ] – 1 [ʏ] – 1
26	Doutoramento	7	Sim	Inglês	7	1. [ɾ] – 5 2. [ɬ] – 1 Ditongo – 1
27	Doutoramento	11	Sim	Inglês	10	1. [ɾ] – 5 2. [ʁ] – 2
28	Doutoramento	9	Sim	Inglês, Espanhol	14	1. [ɾ] – 11 2. [ʁ] – 1 [ʋ] – 1 [ɬ] – 1
29	Doutoramento	10	Sim	Inglês, Alemão	7	1. [ɾ] – 3 2. Consoante nasal – 2
30	Doutoramento	12	Sim	Inglês	7	1. [ɾ] – 2 [ʁ] – 2 2. Ditongo – 1 [ʒ] – 1 Consoante nasal – 1
31	Trabalhar	5	Sim	Inglês, Coreano	13	1. [ɾ] – 7 2. [ʋ] – 2

						[ʁ] – 2
32	Trabalhar	4	Sim	Inglês	13	1. [ɾ] – 5 2. [v] – 3
33	Trabalhar	5	Sim	Inglês	15	1. [ɾ] – 4 2. [ʁ] – 3 [v] – 3
34	Trabalhar	5	Sim	Inglês	8	1. [ɾ] – 4 2. [ʁ] – 2
35	Trabalhar	11	Sim	Inglês, Francês	13	1. [ɾ] – 11 2. [ʎ] – 1 [ʁ] – 1

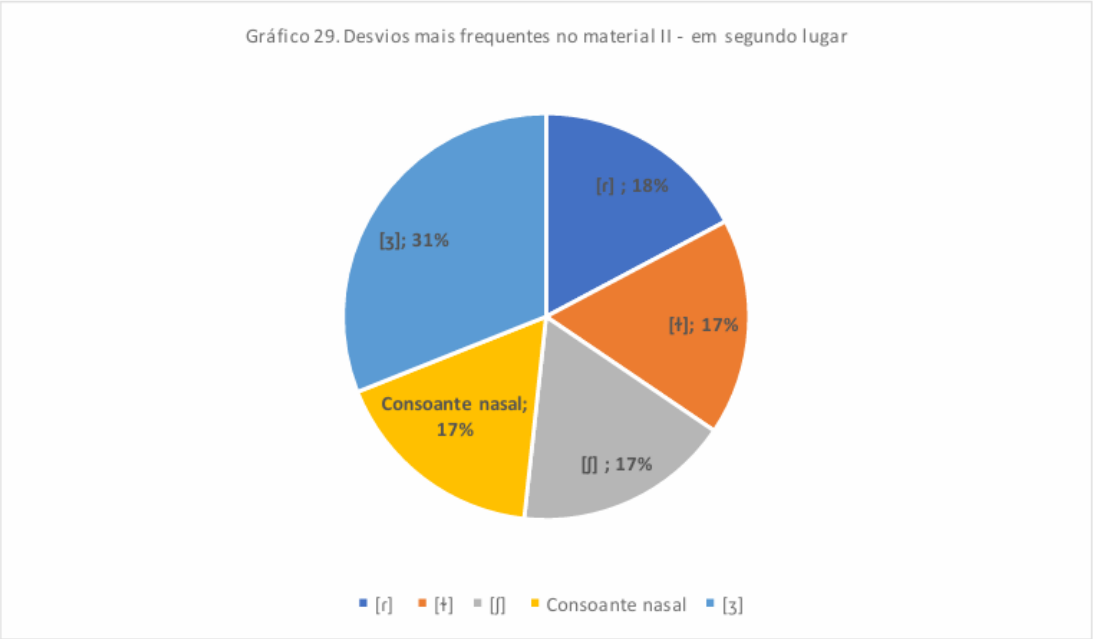
No material II, encontra-se que a consoante vibrante simples [ɾ] continua a ser um dos desvios mais comuns, ocupando 77% dos desvios mais frequentes. Seguem- se a pronúncia da consoante fricativa pós-alveolar surda [ʃ], há 20%dos inquiridos não pronunciaram corretamente as palavras relacionadas.

Gráfico 28.



Conforme o Gráfico 29 abaixo, verifica-se que a dispersão dos desvios em segundo lugar é relativamente uniforme, centrada na consoante fricativa sonora [ʒ] e surda [ʃ], na lateral [ɬ] e nas consoantes nasais. Atente-se que, embora a pronúncia da vibrante simples [ɾ] não seja o desvio mais frequente para alguns inquiridos, a sua frequência de desvios continua a ser elevada.

Gráfico 29.



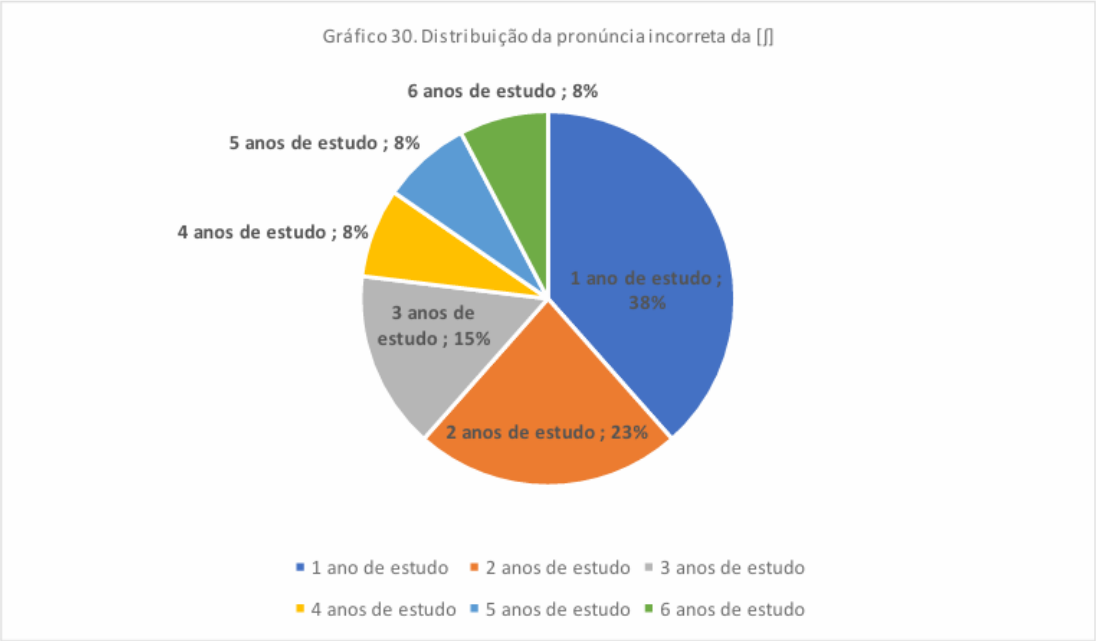
Para além disso, a pronúncia das consoantes fricativas palatais também deve ser observada. Quer isto dizer, há uma quantidade de entrevistados tem problema de produzir estes dois sons, ou não os conseguem distinguir claramente. No que se refere à produção das consoantes nasais, algumas pessoas pronunciaram-nas diretamente da boca, ignorando o facto de que o ar também pelas fossas nasais e vibra na cavidade nasal, o que leva à pronúncia incorreta destas consoantes.

A seguir iremos discutir uma seleção dos desvios representativos.

Relativamente à pronúncia da [ɾ], considerando os dados apresentados anteriormente, observa-se que quase todos os entrevistados (32 participantes) apresentam imprecisões na sua produção, pelo que se pode inferir que a realização desta vibrante constitui uma dificuldade para uma grande parte dos alunos de português falantes nativos de Tianjin.

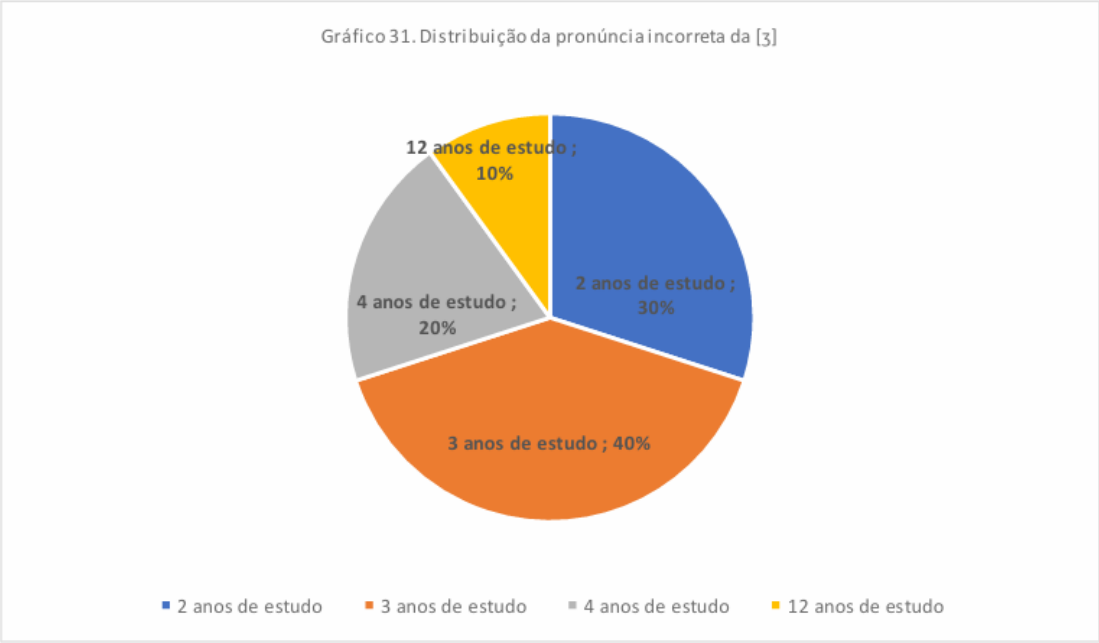
O ponto de articulação da consoante fricativa pós-alveolar surda [ʃ] é palato-alveolar e é surda em relação ao papel das pregas vocais. No entanto, alguns entrevistados confundiram-na com a sibilante [s] — produzida ao projetar um jato de ar com a língua em direção a um canal estreito entre os dentes — e a fricativa sonora [ʒ], que se coloca a ponta da língua nos dentes inferiores. Curiosamente, este grupo de inquiridos está concentrado nas fases iniciais da aprendizagem da língua portuguesa — especialmente para os alunos do 1º, 2º e 3º ano de licenciatura, como se mostra no Gráfico 30.

Gráfico 30.



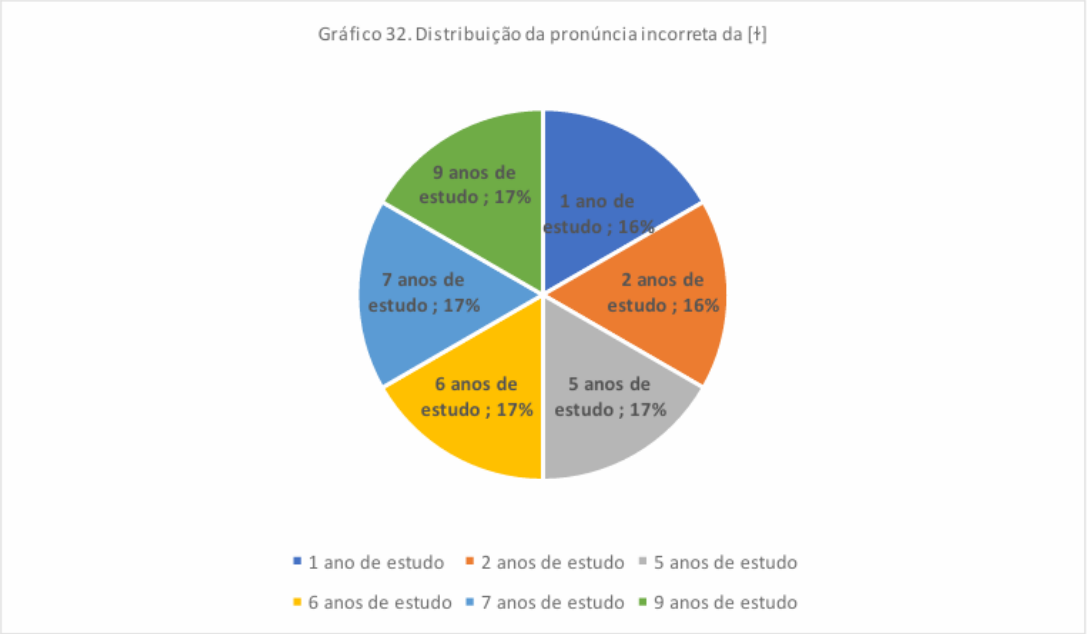
O Gráfico 31 apresenta que a pronúncia da fricativa palatal sonora [ʒ] parece não incomodar muito os inquiridos, há totalmente 10 pessoas têm dificuldade de a pronunciar — concentrados nos aprendentes do 2º, 3º e 4º anos de licenciatura.

Gráfico 31.



Efetivamente, note-se que a aproximante lateral alveolar velarizada [ɬ] é frequentemente ignorada pelos aprendentes do português, por exemplo, /de *azu**l***, /de *a**l**tura*, /de *so**l***, /de *p**l**aca*. Em vez de ser associado a articulações dentais, normalmente o /tende a ter uma articulação alveolar. Muitas pessoas que estão a começar a aprender português prestam mais atenção a isto, interessantemente, à medida que os alunos aprendam mais profundamente a língua portuguesa, existe uma probabilidade de ignorar este pormenor, resultando numa pronúncia imprecisa. Como se vê no Gráfico 32.

Gráfico 32.



Passaremos para o material III, centramos a atenção nas vogais. Quer isto dizer que os informantes poderiam exibir algumas questões quando pronunciam as vogais [a] (anterior) e [ɐ] (central), as vogais anteriores [ɛ], [e], [ɨ] e as posteriores [ɔ] e [o].

Tabela 18. Informações dos inquiridos

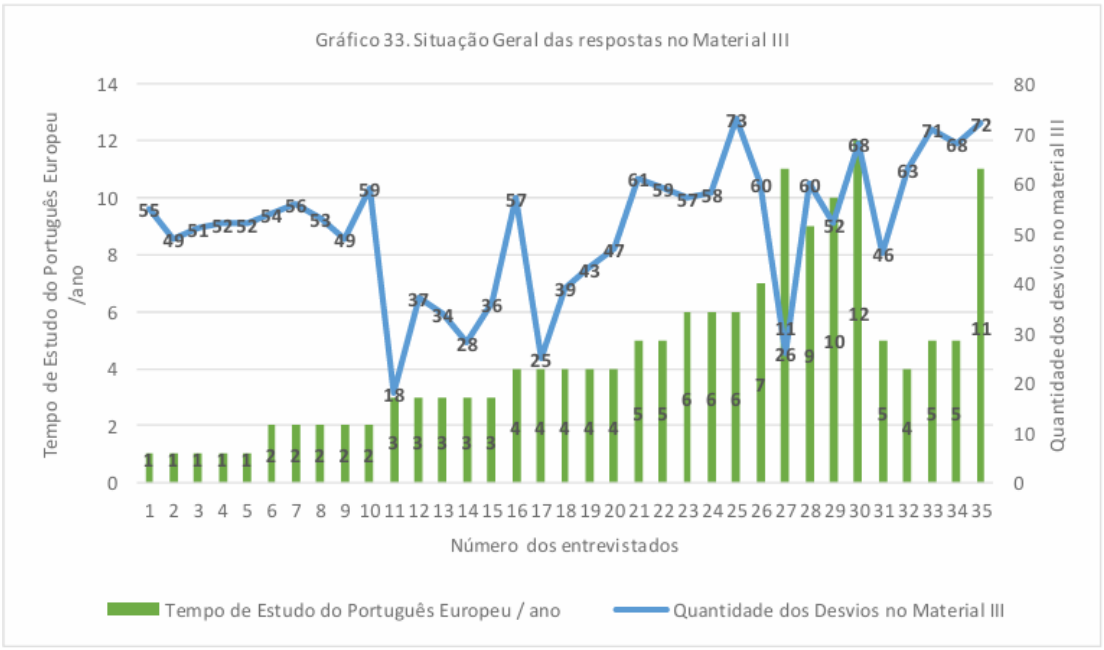
Entrevistado	Situação de estudo	Ano de estudo do Português	Tem experiência de estudar/trabalhar em Portugal	Outra(s) língua(s) estrangeira(s) estudada(s)	Quantidade dos desvios no material III	Desvios mais encontrados e quantidade respetiva
1	Licenciatura	1	Não	Inglês	55	1. [ɐ] – 18 2. [ɨ] – 7 3. [e] – 6
2	Licenciatura	1	Não	Inglês	49	1. [ɐ] – 15 2. [ɨ] – 6 3. [u] – 5

						[o] – 5
3	Licenciatura	1	Não	Inglês	51	1. [ɐ] – 15 2. [a] – 9 3. [ɨ] – 6
4	Licenciatura	1	Não	Inglês, Francês	52	1. [ɐ] – 18 2. [ɨ] – 6 3. [o] – 5
5	Licenciatura	1	Não	Inglês	52	1. [ɐ] – 13 2. [a] – 8 3. [u] – 5 [e] – 5 [ɐj] – 5
6	Licenciatura	2	Não	Inglês	54	1. [ɐ] – 15 2. [a] – 8 3. [ɐj] – 5
7	Licenciatura	2	Não	Inglês	56	1. [ɐ] – 17 2. [e] – 8 3. [a] – 6
8	Licenciatura	2	Não	Inglês	53	1. [ɐ] – 12 2. [a] – 9 3. [o] – 5 [e] – 5 [ɐj] – 5
9	Licenciatura	2	Não	Inglês	49	1. [ɐ] – 11 [a] – 11 2. [ɐ̃w] – 5 3. [u] – 4 [o] – 4
10	Licenciatura	2	Não	Inglês	59	1. [ɐ] – 25 2. [a] – 9 3. [u] – 6
11	Licenciatura	3	Sim	Inglês	18	1. [ɐ] – 7 2. [o] – 2 [u] – 2
12	Licenciatura	3	Sim	Inglês	37	1. [ɐ] – 12 2. [a] – 11 3. [o] – 3
13	Licenciatura	3	Não	Inglês, Espanhol	34	1. [ɐ] – 12 2. [a] – 8 3. [o] – 3
14	Licenciatura	3	Não	Inglês	28	1. [ɐ] – 8 2. [u] – 3 [ɔ] – 3
15	Licenciatura	3	Sim	Inglês, Francês	36	1. [ɐ] – 13 2. [a] – 6

						3. [e] – 3 [o] – 3
16	Licenciatura	4	Sim	Inglês	57	1. [ɐ] – 9 [a] – 9 2. [o] – 5 [e] – 5
17	Licenciatura	4	Sim	Inglês	25	1. [ɐ] – 6 2. [a] – 4 [e] – 4
18	Licenciatura	4	Sim	Inglês	39	1. [ɐ] – 9 2. [a] – 5 3. [e] – 4 [o] – 4
19	Licenciatura	4	Sim	Inglês	43	1. [ɐ] – 13 2. [o] – 6 3. [e] – 5
20	Licenciatura	4	Sim	Inglês	47	1. [ɐ] – 13 2. [e] – 5 [o] – 5 3. [a] – 4
21	Mestrado	5	Sim	Inglês	61	1. [ɐ] – 22 2. [a] – 8 3. [e] – 6
22	Mestrado	5	Sim	Inglês	59	1. [ɐ] – 18 2. [e] – 11 3. [a] – 8
23	Mestrado	6	Sim	Inglês	57	1. [ɐ] – 20 2. [a] – 10 3. [ɨ] – 4 [e] – 4
24	Mestrado	6	Sim	Inglês	58	1. [ɐ] – 24 2. [a] – 11 3. [o] – 5
25	Mestrado	6	Sim	Inglês	73	1. [ɐ] – 25 2. [a] – 13 3. [o] – 8
26	Doutoramento	7	Sim	Inglês	60	1. [ɐ] – 25 2. [a] – 8 3. [e] – 6
27	Doutoramento	11	Sim	Inglês	26	1. [ɐ] – 12 2. [a] – 6 3. [ɐj] – 2 [o] – 2
28	Doutoramento	9	Sim	Inglês, Espanhol	60	1. [ɐ] – 20 2. [o] – 8 3. [ɨ] – 5 [e] – 5

29	Doutoramento	10	Sim	Inglês, Alemão	52	1. [ɐ] – 17 2. [a] – 9 3. [e] – 6
30	Doutoramento	12	Sim	Inglês	68	1. [ɐ] – 20 2. [ɔ] – 11 3. [e] – 6
31	Trabalhar	5	Sim	Inglês, Coreano	46	1. [ɐ] – 12 2. [a] – 7 3. [ɨ] – 5 [o] – 5
32	Trabalhar	4	Sim	Inglês	63	1. [ɐ] – 24 2. [e] – 9 3. [a] – 8
33	Trabalhar	5	Sim	Inglês	71	1. [ɐ] – 29 2. [e] – 8 3. [o] – 6
34	Trabalhar	5	Sim	Inglês	68	1. [ɐ] – 20 2. [a] – 11 3. [e] – 9
35	Trabalhar	11	Sim	Inglês, Francês	72	1. [ɐ] – 28 2. [a] – 11 3. [o] – 6

Gráfico 33.



Interessantemente, atente-se que os inquiridos têm problemas graves com a produção das vogais, independentemente da fase de aprendizagem: o estudante de doutoramento que tem estudado

português por 11 anos continuava a cometer 72 desvios, enquanto o aluno de licenciatura que tem estudado 3 anos cometeu apenas 18 desvios. Por isso, verifica-se que muitos aprendentes de português prestam maior atenção à precisão da pronúncia das consoantes, mas tendem, simultaneamente, a negligenciar a pronúncia das vogais.

De acordo com a Tabela 18, ressalta que a produção da vogal central quase aberta [ɐ] provocou a maior dificuldade para todos os entrevistados. Normalmente, eles associam-na à vogal anterior aberta não arredondada [a] e à vogal central fechada não arredondada [ɨ].

Gráfico 34.

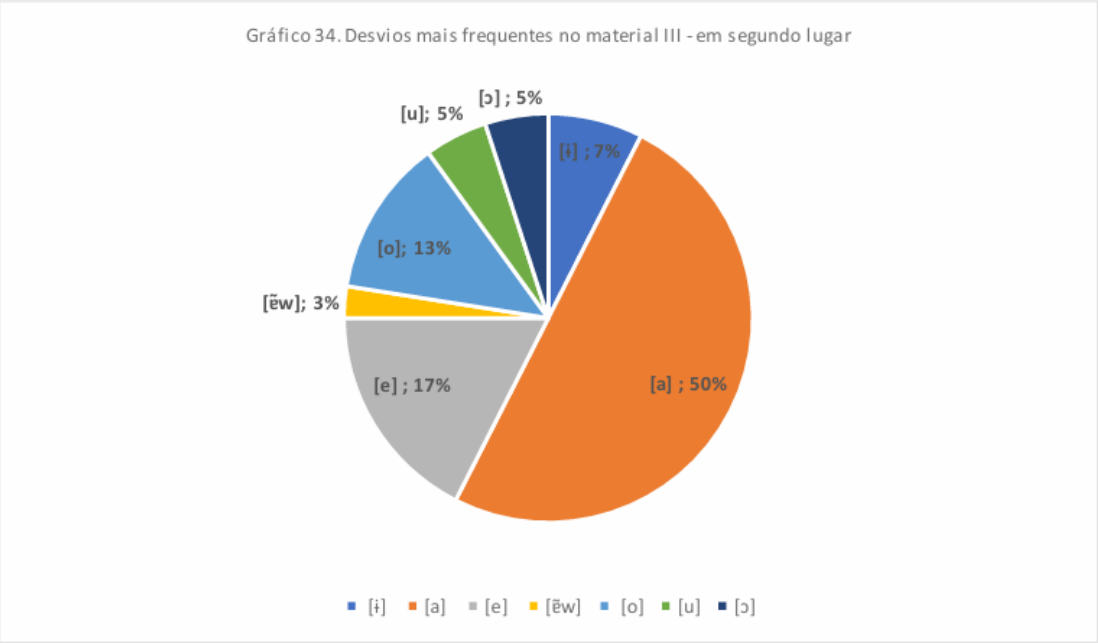
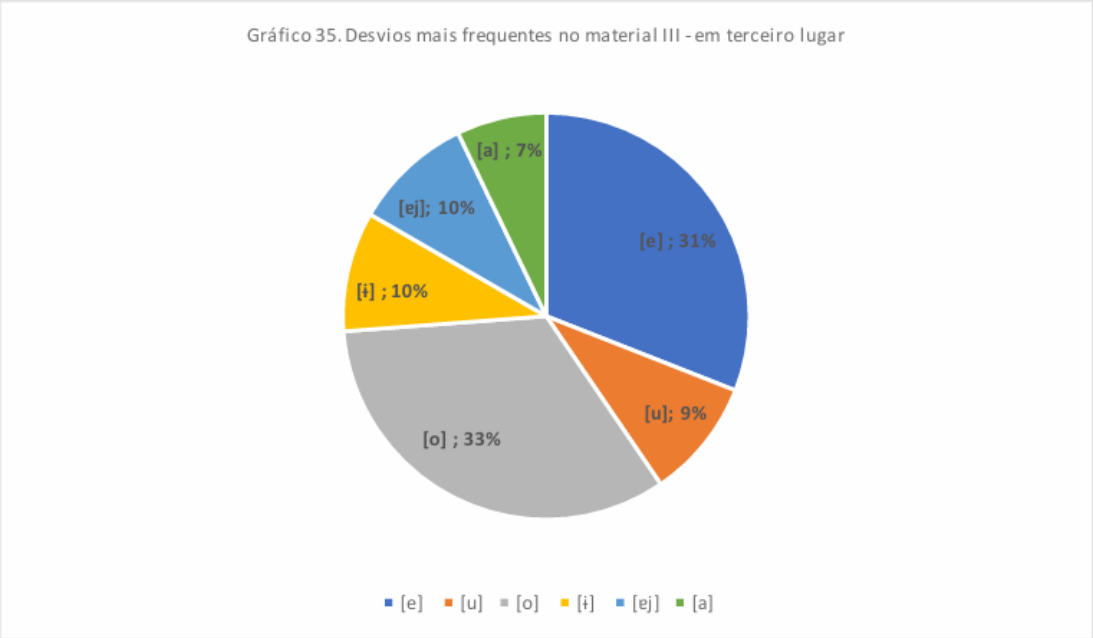


Gráfico 35.



A discussão acima pode igualmente ser encontrada nos gráficos 34 e 35. Nestes dois, apresentam-se que mais de metade dos aprendentes confundiu-se as vogais abertas [a] e [ɐ], o que resultou numa taxa de desvio sua um pouco mais baixa do que a [ɐ]. Para além disso, alguns inquiridos lerão [e] como [ɛ], por exemplo, *fazer*, *dizer*, *mulher* e entre outras palavras.

A vogal central fechada [ɨ] e a posterior semifechada arredondada [o] são outras duas vogais. Os desvios, por exemplo, *pequeno* (lerão como [i]), *porque* (lerão como [e]), *percebeste* (lerão como [i]) e entre outros, são mais comuns na investigação. No tocante à posterior, alguns entrevistados têm confusão sobre a pronúncia do ditongo *ou*, especificamente nas palavras como *outro*, *acabou*, *contou*. Eles abriram mais a boca e, respetivamente, produziram como [o.ˈtɾɔ], [.kɐ.ˈbɔ] e [kõ.ˈtɔ]. Identicamente, [o] nas palavras tais como *pôs*, *homem* e *todo* é normalmente se confunde com a posterior semiaberta arredondada [ɔ] devido à semelhança morfológica.

Como a vogal posterior fechada arredondada, a [u] teria sido uma vogal fácil de pronunciar, porém, a incapacidade de dominar com exatidão da pronúncia da letra o nas sílabas não acentuadas de palavra conduziu a uma elevada taxa de desvios da produção da vogal [u] para alguns aprendentes, exemplificado as palavras como *connosco*, *rodeia*, *gostava*, *por*[14] e entre outras.

Como vimos, [ɐj] é o outro ditongo mais problematizado. Os errantes só estão habituados a pronunciar a semivogal precedente — [ɐ] — e ignoram simultaneamente a produção de [j], por exemplo,

[14] São produzidos em '[o]' ou '[ɔ]'.

em vez de articular *deixar* [dɐj.ˈʃaɾ] e *deitá-lo* [dɐj.ˈta ɬu], produziram [dɐ.ˈʃaɾ] e [dɐ.ˈta-ɬu] na devida ordem.

Tabela 19. Inquiridos que têm menos de 50 desvios.

Número	Ano de estudo do Português	Tem experiência de estudar/trabalhar em Portugal	Sabe outras línguas estrangeiras além do inglês	Quantidade dos desvios
2	1	×	×	49
9	2	×	×	49
11	3	√	×	18
12	3	×	×	37
13	3	×	√ Espanhol	34
14	3	×	×	28
15	3	√	√ Francês	36
17	4	√	×	25
18	4	√	×	39
19	4	√	×	43
20	4	√	×	47
27	11	√	×	26
31	5	√	√ Coreano	46
Suma	1 ano: 1(/5) 2 anos: 1(/5) 3 anos: 5(/5) 4 anos: 4(/5) 5 anos: 1(/5) 11 anos: 1(/1)	Sim: 8(/13) Não: 5(/13)	Sim: 3(/7) Não: 10(/28)	

Através da observação da Tabela 19 acima, pode ser encontrado que os entrevistados do 3º ano da licenciatura acabou melhor esta parte. Nesta parte, diferentemente dos resultados anteriores, o conhecimento de várias línguas estrangeiras e a experiência de viver em Portugal não contribuem para a melhor pronúncia das vogais, como se mostra na Tabela 19. Em suma, para os falantes de Tianjin, é razoável inferir que os desvios da pronúncia das vogais são menos afetados pelos anos de estudo, pela experiência de viver em Portugal e pela quantidade de línguas estrangeiras dominadas. Em comparação com as consoantes anteriormente exibidas, os desvios das vogais ocorrem de forma mais

aleatória. Isto pode estar relacionado com a grande diferença existente entre o sistema vocálico do dialeto de Tianjin e o do PE.

2. Transferência linguística

2.1 Assimilação percetiva dos sons do português europeu

Nas últimas décadas, têm proposto várias teorias para explicar como a experiência linguística da língua materna afeta tanto a perceção quanto a produção das línguas não nativas, tais como a língua segunda e a língua terceira. Dentro destas, Best (1995: 194-195) apresenta a teoria de Modelo de Assimilação Percetual (doravante MAP), o que identifica três casos de assimilação percetiva de fonemas não nativos por monolingues e seis modos de assimilação de dois fonemas não nativos contrastantes e sua diferenciação. O modelo descreve as possíveis formas de assimilação entre as categorias linguísticas e prevê as suas consequências. Especificamente, no que diz respeito ao Modelo de Assimilação, as vogais são mais variáveis do que as consoantes.

A perceção dos sons de uma fala pode ser classificada como o mapeamento do fluxo contínuo e variável dos sinais acústicos em objetivos linguísticos ou classes fonéticas, sendo direcionada a sintonia do sistema percetual pela experiência linguística da língua materna (Reis, 2011: 250, *apud* Grieser, Kuhl, 1989; Kuhl, 1993a, 1993b, 2000a, 200b, 2004, Kuhl *et al.*, 1992; Zhang *et al.*, 2005). Efetivamente, o MAP indica que a perceção das semelhanças e diferenças é regulada pelos mecanismos de atenção seletiva desenvolvidos através da experiência percetiva da língua materna. Quer isto dizer, este modelo defende que a fonologia da língua nativa e seus detalhes fonéticos são perceptualmente aprendidos por meio da experiência, e esta experiência poderá conduzir a perceção do ouvinte a modelos sonoros não familiares (Reis, 2011: 252).

A aprendizagem fonológica de uma língua não materna indica o conjunto de transformações a nível da perceção e produção dos sons da L2 ou língua estrangeira após a exposição à língua-alvo. De facto, note-se que esta aprendizagem pode ser afetada por vários fatores, tais como a idade de início da aprendizagem, quantidade e qualidade da exposição à língua-alvo, personalidades individuais no domínio de aptidão, motivação ou competência cognitiva (Oliveira & Rato, 2018: 138). No caso do presente trabalho, descobrimos que os fatores nomeadamente o tempo de estudo, experiência de estudar/trabalhar em Portugal e outras línguas estrangeiras estudadas poderiam influenciar o efeito da

aprendizagem. Nas seguintes dua partes, discuti-los-emos em dois lados — a perceção e a produção dos sons do PE por aprendentes nativos de Tianjin.

2.2 Dificuldades na perceção dos sons do português europeu

No tocante à perceção dos sons do PE, através de uma análise global dos resultados acima referidos, identificam-se seis situações que se revelam particularmente difíceis para os inquiridos, apresentadas de seguida:

(1) A negligência dos sons das palavras monossilábicas nas frases: os artigos a [ɐ] e o [u] (*dá-me **a** preguiça*, *para **a** semana que vem*, *todo a olhar para **a** Lua*, *só **o** sábado me resta*, *ainda **o** menino se habituara*, *que um dia **o** menino acabou*); os pronomes *a* [ɐ], *me* [mɨ], *de* [dɨ], *que* [kɨ], *te* [tɨ] (*contigo **a** meu lado*, *o tempo todo **a** olhar*, *pega nele e atira-o **à** água*, *de norte **a** sul*, *contou à mulher **a** conversa*, *voltando **à** noite*, *Lua está **a** mandar-me um recado*, *divertir-**me à** farta*, *só o sábado **me** resta*, *vê tu **de** tanta altura*, *eu não hei **de** deixar*, *grandes placas **de** ouro*, *há **de** querer mandar em*, *havemos **de** ser ambos*, *tudo o mais **que te** rodeia*); a conjunção e [i] (*sonha **e** trabalha*).

(2) O desconhecimento sobre a ligação fonética entre duas palavras ou sílabas: [dɨ ɐ] (*quantas horas **de a**legria em cada dia*), [sɨ ɐ] (*quando des**ce a** minha nave*), [tɐ aɬ] (*que vês tu de tan**ta al**tura*), [tɐ ɐ] *(para ter um plane**ta a**zul*), [dɨ u] (*sempre maneiras **de o** castigar*), [ɬɐ ɐ̃] (*sabia por onde é que e**la an**dava*), [mɐz ˈe] & [mɐz ˈew] (***mas ele** continuava a olhar* & ***mas eu** sou muito pequeno*), [dɨ i] (*para que se afun**de i**mediatamente*), [ˈɔ ˈo] (***Ó ho**mem*), [ɐ ɐ.] (*fazer é deitá-lo já **a** **a**fogar*).

(3) A identificação dos fonemas eliminados: /d/ de *sába**d**o*, /k/ de *brin**c**a*, /d/ de ***d**eserto*, /g/ de *consi**g**o*, /k/ de *a**c**abou*, /m/ de ***m**enino* e /e/ de ***e**scapar*.

(4) A identificação das vogais: [u] de ***u**ma*, [ɐj] de *colm**ei**as*.

(5) A identificação da pronúncia da consoante contínua dorsopalatal sonora[ʎ]: [ʎɐ̃w] de *ao sol bri**lham** os desertos*, [ʎɨ] de *perguntava-**lhe** o pai*.

(6) A identificação da pronúncia da consoante vibrante [ɾ]: [ɾ] de *Venenos tu**r**vos*, *Com nuvens negras po**r** cima*.

As dificuldades encontradas na perceção dos sons do PE resultam de uma combinação de diversos fatores linguísticos e extralinguísticos. Entre os fatores considerados nesta investigação

encontram-se, nomeadamente, o tempo de estudo do PE, a experiência de estudar ou trabalhar em Portugal e o contacto prévio com outras línguas estrangeiras. De acordo com os gráficos anteriormente apresentados, estes três elementos parecem contribuir, até certo ponto, para o desenvolvimento da capacidade de perceção dos sons do PE. Contudo, os resultados obtidos demonstram que a influência destes fatores não é linear nem determinante, uma vez que a aprendizagem do PE depende igualmente de outros aspetos, como as características da língua materna, a experiência linguística individual e as condições específicas de aprendizagem. Assim, estes fatores devem ser analisados no contexto concreto de cada aprendente. As análises específicas foram apresentadas nas secções anteriores e não serão retomadas nesta parte.

2.3 Influências na produção do português europeu

No Capítulo I, procurou-se analisar a possível influência do dialeto de Tianjin na aprendizagem do PE, através da comparação teórica dos sistemas fonológicos das duas variedades linguísticas, nomeadamente no que respeita às suas consoantes e vogais. Porém, a investigação acima demonstra que nem todos os resultados são correspondentes com os esperados. Nesta sessão, serão discutidos os resultados da investigação, analisando as influências na produção do PE.

Em primeiro lugar, são discutidas as influências da língua materna no domínio da produção consonantal. Efetivamente, as principais dificuldades observam-se sobretudo na pronúncia das consoantes vibrantes (alveolar e uvular), das oclusivas (dorso-velares e alveolares), das chiantes e da lateral alveolar.

a) Consoantes vibrantes

Sublinha-se que a vibrante simples alveolar [ɾ] e a vibrante uvular [ʀ] expõem a maior dificuldade para os informantes. De acordo com a Tabela 5, não existem estas duas consoantes no sistema consonântico do dialeto de Tianjin, por esse motivo, não é de estranho que os aprendentes não as produzam bem. Mais curiosamente, quanto mais tempo se estuda o não significa que a pronúncia destas duas vibrantes seja mais padronizada; entretanto, a dominação de outras línguas estrangeiras além do PE (como francês e alemão) pode realmente ajudar a aperfeiçoar a sua pronúncia.

b) Consoantes oclusivas

Efetivamente, os entrevistados estão com mais dificuldade quando se pronunciam as oclusivas dorso-velares [k] e [g] e as apicais [d] e [t]. Quanto ao dialeto de Tianjin, as consoantes oclusivas ocorrem só no início de sílaba (em posição de ataque) seguido por vogal (com a estrutura *consoante+vogal*), exceto as duas nasais [n] e [ŋ], que podem ficar no final da sílaba (com a estrutura *consoante+vogal+consoante*). Deste modo, os alofones das consoantes da fala de Tianjin aparecem apenas por causa da alteração da posição da língua ou na pequena mudança de arredondamento bilabial, sendo simultaneamente afetadas pelas vogais adjacentes (Yang, 2014: 19). Da mesma autora, no caso de mandarim, o acontecimento de alofones vozeados está relacionado com os tons. A realização de alofones vozeados de uma consoante oclusiva dá-se quando a consoante-alvo se encontra no início de uma sílaba com tom neutro e é precedida por outra palavra com um outro tom menos neutro (Lin e Wang, 2013: 245, *apud* Yang, 2014: 20). Igualmente ao dialeto de Tianjin, a situação é considerada semelhante, embora os tons deste regioleto sejam mais baixos. Mostram-se os exemplos a seguir:

(1) 哥哥 [kə·kʻə] gēge

(2) 弟弟 [ti·tiʻ] dìdi

(3) 好的 [xɑʊ·tiʻ] hǎode

Por isso, de acordo com Lin e Wang, as consoantes não vozeadas [t] e [k] são anotadas como consoantes vozeadas que se transformam ligeiramente surdas, transcritas como [tʻ] e [kʻ] (2013). E a Tabela 5 manifesta que, em dialeto de Tianjin, /k/ está com os alofones [k] e [kʻ], /t/ está com as realizações [t] e [tʻ] e não podem ser encontradas as consoantes [d] e [g] no dialeto de Tianjin.

No tocante ao PE, diferentemente, as palavras são formadas de uma ou várias sílabas e as consoantes oclusivas podem ser encontradas no início da sílaba e em posições pré-consonântica, intervocálica e pós-consonântica da palavra (Barbosa, 1999: 58-60). Ao contrário do mandarim, o *vozeamento* no PE é um traço distintivo, em vez da *aspiração*, isto é, cada par contrastivo contém uma consoante oclusiva surda ou não vozeada e uma outra sonora ou vozeada (Yang, 2014: 21).

c) Consoantes chiantes

O outro problema centra-se no par da consoante chiante, ou melhor, a fricativa surda [ʃ] e a fricativa sonora [ʒ], que também são ausentes em dialeto de Tianjin. De facto, alguns participantes cometem frequentemente os desvios na produção das palavras na fala conectada entre a letra *-s* e a consoante inicial da palavra seguinte, tal como *-s* nos casos de *o**s** desertos* e *o**s** rios*[15].

d) Consoante lateral alveolar

Como se referiu antes, a lateral alveolar [ɬ] é muitas vezes ignorada pelos aprendentes do português, nomeadamente *-l* de *azu**l***, *-l* de *a**l**tura*, *-l* de *sol*, *-l* de *p**l**aca*. Devido à ausência desta no dialeto de Tianjin, é lógico que os aprendentes a produzem com dificuldade.

No que diz respeito à produção das vogais, as abertas [ɐ] e [a], a anterior semifechada [e], a posterior semifechada [o] e a posterior semiaberta [ɔ] são mais problemáticas. Segundo a Tabela 3, os cenários de aplicação destes são diferentes entre o PE e o dialeto de Tianjin: quando *a* do PE tem acento aberto ou se localiza na sílaba tónica, pronuncia-se como [a], entretanto, em dialeto de Tianjin, a pronúncia de [a] só pode ocorrer antes de [i] ou na consoante nasal, por exemplo, **à**irén — [aɪ·ʐən] — 爱人 (amor) e k**à**njiàn — [kʻan·tɕjɐn] — 看见 (ver); quando *a* do PE se localiza na sílaba átona ou antes das consoantes *m* ou *n*, articula-se como [ɐ], mas em dialeto de Tianjin, esta pronúncia acontece entre [i-] e [-n], por exemplo, ji**á**ndū — [tɕjɐn·tu] — 监督 (fiscalizar) e pi**à**nrén — [pʻjɐn·ʐən] — 骗人 (enganar); quando *e* do PE tem circunflexo ou se localiza na sílaba tónica, é produzida em [e], no entanto, para o dialeto de Tianjin, este som acontece antes de [-i], por exemplo, fé**i**jī — [feɪ·t ɕi] — 飞机 (avião) e pé**i**bàn — [pʻeɪ·p ʻan] — 陪伴 (acompanhar); identicamente, quando *o* do PE tem circunflexo ou se situa na sílaba tónica, pronuncia-se como [o], mas a produção deste traz problema aos entrevistados devido à sua ausência no dialeto de Tianjin. Na verdade, alguns entrevistados confundiram a vogal [o] em PE com a final [ɔ] em dialeto de Tianjin, o que surge apenas depois das iniciais bilabiais no dialeto de Tianjin, por exemplo, b**ō**làng — [pɔ·lɑŋ] — 波浪 (onda) e p**ò**là — [pʻɔ·lan] — 破烂 (porcaria).

[15] Quando s está antes de algumas consoantes, pronuncia-se como [ʒ].

CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS ERROS TÍPICOS DOS CHINESES NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EUROPEU A NÍVEL MORFOSSINTÁTICO

Para elaboração do presente trabalho, especialmente do que consta neste capítulo, iremos usar os dados ganhos por meio da pesquisa quantitativa. Através da pesquisa quantitativa, iremos investigar os erros típicos no âmbito morfossintático dos chineses, mais especificamente, os falantes de mandarim, na aprendizagem do Português Europeu. Partindo desta pesquisa, iremos ter uma compreensão geral sobre os erros representativos na aprendizagem do PE por parte dos aprendentes chineses, e, desta forma, discutiremos as razões que possivelmente os causam com base na transferência linguística, com intenção de buscar preencher as lacunas atuais no ensino–aprendizagem do PE na China.

1. Estudo empírico

1.1 Introdução e metodologia da pesquisa

O objetivo da investigação é, com base na teoria da transferência linguística, explorar os fatores possíveis que provocam as dificuldades dos alunos chineses na aprendizagem do PE através da análise e descrição dos erros mais típicos. Esta investigação utiliza a metodologia de pesquisa quantitativa. Para tal propósito, procedeu-se à aplicação de questionários junto aos inquiridos. Antes de tudo, iremos mostrar a situação geral destes inquiridos. Foram selecionados 100 aprendentes de PE, falantes nativos da variedade Guanhua, com o objetivo de analisar os erros mais representativos nos domínios da morfologia e da morfossintaxe. Cada questionário era constituído por duas partes: uma relativa às informações básicas dos participantes e outra correspondente ao teste gramatical.

Em primeiro lugar, começaremos por uma visão global e pormenorizada da primeira parte. Nesta parte, foram solicitadas informações básicas aos participantes. Para além disso, os inquiridos foram convidados a fazer uma autoavaliação das suas competências sobre a aprendizagem do PE. Seguidamente, foi-lhes pedido o preenchimento de um teste composto por exercícios gramaticais básicos, a fim de identificar os aspetos linguísticos em que se verificaram mais desvios e analisar os possíveis fatores associados à sua ocorrência, nomeadamente os relacionados com a influência da língua materna.

Enviamos os inquéritos, através de meios eletrónicos, aos inquiridos selecionados, aos quais foram apresentados os requisitos de preenchimento, nomeadamente o tempo previsto para a conclusão (60 minutos), a possibilidade de saltar diretamente as questões de difícil resposta e as

restrições relativas à utilização de ferramentas de apoio (sendo proibido o recurso a materiais didáticos e dicionários). Foram obtidos 100 questionários acabados válidos[16].

1.2 Resultados e sua discussão

1.2.1 Análise geral

Importa referir que os 35 participantes do estudo anterior foram igualmente incluídos na presente investigação. Contudo, atendendo ao reduzido número de aprendentes de PE cuja língua materna é a fala de Tianjin, optou-se por alargar a amostra a falantes nativos do grupo dialetal Guanhua, do qual a fala de Tianjin constitui uma das suas variedades. Esta opção metodológica justifica-se pelo facto de, embora o dialeto de Tianjin apresente especificidades fonéticas e fonológicas relativamente a outras falas do grupo Guanhua, as diferenças ao nível da morfologia e da morfossintaxe serem pouco significativas, verificando-se uma elevada homogeneidade estrutural entre essas variedades. Deste modo, o alargamento da amostra permitiu aumentar a robustez estatística da análise, sem comprometer a coerência linguística do objeto de estudo.

Dos 100 participantes, 87% (87) são do sexo feminino e 13% (13) do sexo masculino. A idade varia entre os 18 e os 33 anos. Conforme se observa no Gráfico 36, a maioria dos participantes concentra-se na faixa etária dos 22 aos 24 anos, correspondendo sobretudo aos estudantes dos últimos anos da licenciatura (3º e 4º ano) e aos primeiros anos do mestrado. Relativamente ao tempo de aprendizagem do PE (Gráfico 37), verifica-se que 46% (46) dos participantes estudam português há mais de quatro anos, constituindo o grupo mais representativo da amostra.

[16] A recolha de dados foi realizada entre 8/2023 e 12/2023, envolvendo um total de 100 inquiridos. Os inquiridos são todos aprendentes de português europeu, e os dados foram recolhidos por meio de questionários. Antes de iniciar a coleta dos dados, foi solicitado aos inquiridos o seu consentimento informado, garantindo que estavam cientes dos objetivos da pesquisa, da natureza dos dados a serem coletados e de como esses dados seriam utilizados. Foi assegurado que todos os informantes compreendessem que a sua participação era voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento, sem quaisquer consequências negativas.

Gráfico 36.

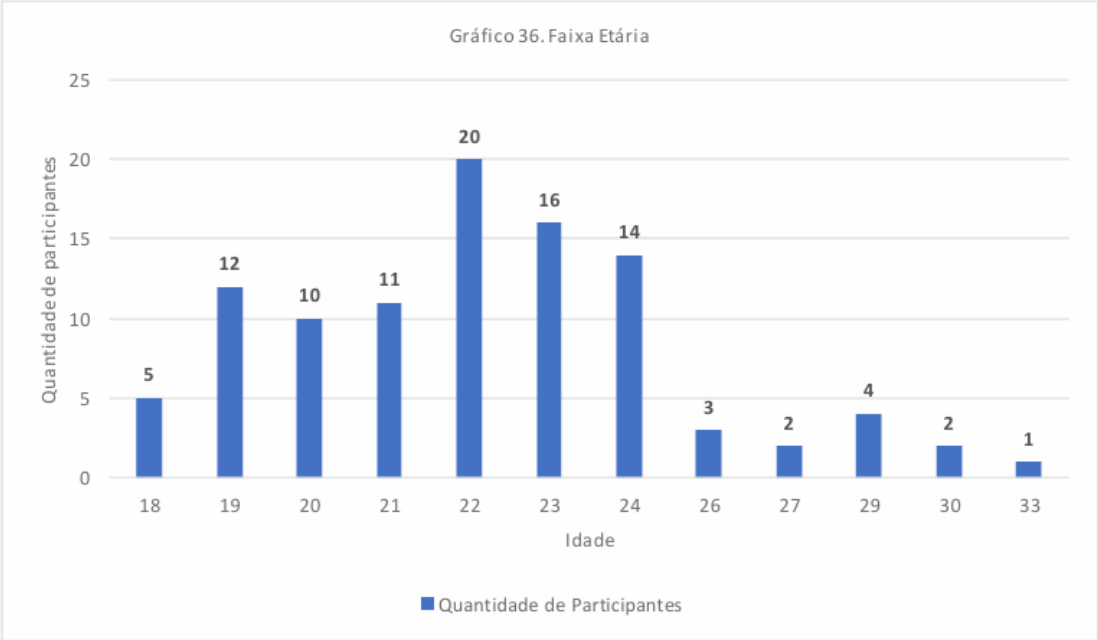
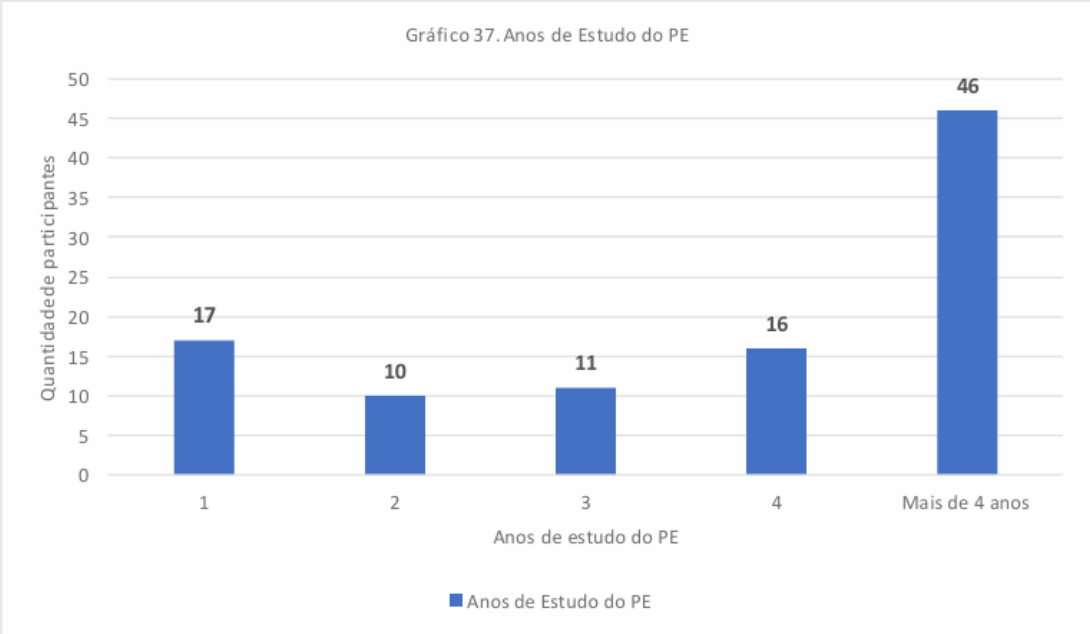


Gráfico 37.



Em seguida, de acordo com as características individuais dos participantes, os inquiridos foram convidados a realizar uma autoavaliação, classificando o grau de dificuldade percecionado relativamente aos diferentes pontos gramaticais na aprendizagem do PE. Para tal, foi utilizada uma escala de 1 a 8, em que o valor 1 correspondia ao menor grau de dificuldade e o valor 8 ao maior grau de dificuldade. Estes pontos gramaticais compõem-se por *singular e plural*, *feminino e masculino*,

conjugação verbal, *particípio passado*, *tempos compostos*, *pronomes*, *preposições* e *formação de palavras*.

A Tabela 20 abaixo demonstra os resultados desta autoavaliação. Com o objetivo de saber quais são os pontos gramaticais em que os alunos se consideram mais fracos, tentaremos calcular as pontuações médias de cada ponto gramatical. Como vimos, a ordem 1 equivale-se a 1 ponto, a ordem 2 equivale-se a 2 pontos, a ordem 3 equivale- se a 3 pontos, deforma semelhante, até a ordem 8 que se equivale a 8 pontos. Assim, a média aritmética de cada ponto gramatical pode ser calculada:

singular e plural — (70×1+20×2+6×3+3×4+1×7) /100=1,47
feminino e masculino — (15×1+41×2+35×3+8×4+1×5) /100=2,39
conjugação verbal — (7×3+7×4+3×5+13×6+41×7+29×8) /100=6,61
particípio passado — (10×1+19×2+39×3+18×4+8×5+5×6+1×7) /100=3,14
tempos compostos — (5×3+3×4+4×5+11×6+26×7+51×8) /100=7,03
pronomes — (1×2+1×3+4×4+22×5+43×6+15×7+14×8) /100=6,06
preposições — (9×2+1×3+19×4+35×5+20×6+12×7+4×8) /100=5,08
formação de palavras — (5×1+10×2+6×3+38×4+27×5+8×6+4×7+2×8) /100=4,22

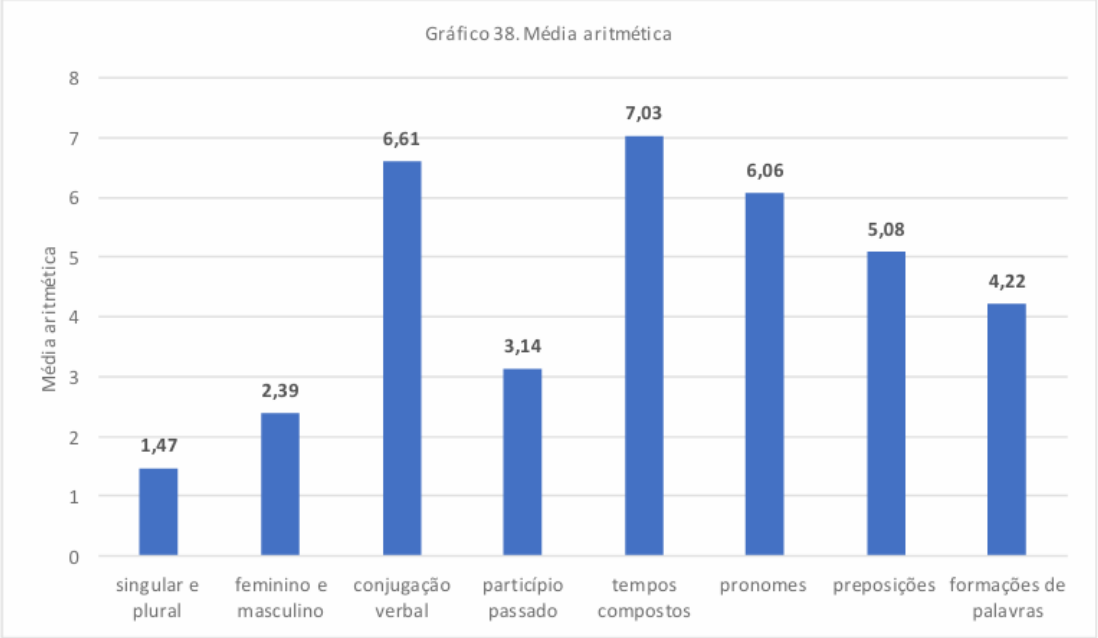
Tabela 20. Autoavaliação dos pontos gramaticais na aprendizagem do PE

	Ordem 1	**Ordem 2**	**Ordem 3**	**Ordem 4**	**Ordem 5**	**Ordem 6**	**Ordem 7**	**Ordem 8**
Singular e plural	70	20	6	3	0	0	1	0
Feminino e masculino	15	41	35	8	1	0	0	0
Conjugação verbal	0	0	7	7	3	13	41	29
Particípio passado	10	19	39	18	8	5	1	0
Tempos compostos	0	0	5	3	4	11	26	51
Pronomes	0	1	1	4	22	43	15	14
Preposições	0	9	1	19	35	20	12	4
Formação de palavras	5	10	6	38	27	8	4	2

Consequentemente, elaboramos o seguinte gráfico em que se apresenta a média aritmética de cada ponto gramatical. Obviamente, ressalta que *tempos compostos* e *conjugação verbal* são dois aspetos mais complexos (7,03 e 6,61), entretanto que *singular e plural* e *feminino e masculino* (1,47 e

2,39) são mais fáceis para os inquiridos. Portanto, é razoável assumir que a maioria dos alunos apresenta algumas dificuldades na aprendizagem dos verbos, ao passo que a aprendizagem dos substantivos próprios se revela relativamente mais fácil.

Gráfico 38.



1.2.2 Análise por caso

O estudo morfológico está relacionado com as palavras, isto é, a composição morfológica consiste na concatenação de dois ou mais radicais gregos ou latinos, genericamente, tendo como elo uma vogal de ligação. Entretanto, se a busca é por sua função na oração, refere-se ao aspeto morfossintático e a sua análise acontece no domínio da palavra e da frase, envolvendo normalmente classe gramatical e função sintática.

Na segunda parte do questionário, os participantes foram solicitados a resolver exercícios gramaticais relativos às oito estruturas gramaticais apresentadas na Tabela 20. Com base nesses aspetos, a seguir, analisaremos os erros dos participantes e identificaremos as influências trazidas pela transferência linguística.

a) Concordância de número: singular e plural

Nesta seção, os inquiridos foram convidados a converter um conjunto de palavras do singular para o plural. A seleção dos itens lexicais obedeceu ao critério de representar diferentes padrões de formação do plural em PE, abrangendo tanto formas regulares como estruturas morfológicas suscetíveis de constituir dificuldades para os aprendentes chineses de PE.

Foram selecionados itens pertencentes a diferentes grupos de acordo com a sua terminação morfológica, nomeadamente palavras terminadas em vogal (*colega*, *brasileiro*, *mesa* e *amigo*), em *-m* (*homem* e *bombom*), em *-s* (*país*, *ananás*, *lápis* e *ténis*), em consoante (*senhor*, *professor*, *rapaz*, *cartaz*, *jornal*, *papel* e *farol*) e em *-l* (*azul*). Esta seleção permitiu avaliar a aplicação das regras de flexão nominal pelos participantes e identificar eventuais dificuldades na formação do plural.

Com base nos resultados obtidos no inquérito, foram sistematizadas as respostas relativas a cada item lexical, procedendo-se posteriormente à análise dos padrões de respostas e dos desvios observados.

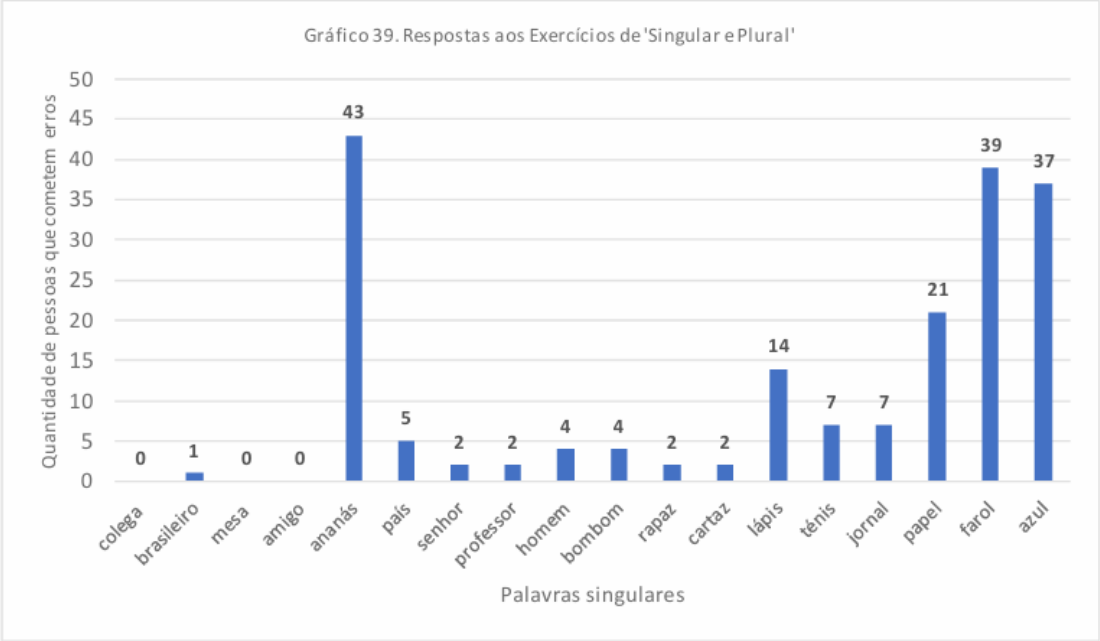
Segundo o Gráfico 39, ananás é a palavra mais frequente de errar — 43 pessoas enganaram-se já que muitos deles mantêm o acento agudo ‘ ´ ’ na forma plural. A forma correta é ‘ananases’. Devido às razões etimológicas, a palavra *ananás* tem de ser acentuada na última sílaba da forma do singular para que evite a pronúncia ‘anânas’, por isso no que diz respeito à forma plural, *os ananases*, não se aplica o acento gráfico, porque a forma corresponde a uma palavra grave. *farol* e *azul* são outras duas palavras com elevada taxa de erro que ambas terminam na lateral *-l*. Ao contrário de *ananás*, a forma plural de *farol* deve acrescentar o acento agudo ‘ ´ ’ a fim de manter os acentos coerentes. Em relação a *azul*, o plural dos nomes terminados em *-ul* surgem pela substituição de *-ul* por *-uis*, portanto o plural desta palavra é ‘azuis’. Muitos participantes escreveram ‘azuís’, provavelmente por terem confundido este item lexical com o item apresentado anteriormente. Identicamente, 21 pessoas escreveram mal a forma plural de *papel*, sendo a razão principal é também a omissão da adição do acento agudo. E 14 dos inquiridos acrescentaram *-es* no final de *lápis* quando se transferiram à forma plural, sendo importante saber que a forma singular de *lápis* é igual à plural.

Em resumo, verifica-se que as dificuldades dos aprendentes se manifestam nos seguintes aspetos:

(1) A utilização de acentos na conversão de plurais;

(2) A uniformidade entre a forma singular e a forma plural.

Gráfico 39.



b) Género gramatical: feminino e masculino

Nesta parte, os participantes foram solicitados a escrever as formas femininas dos seguintes itens lexicais: amigo, brasileiro, professor, espanhol, português, estudante, gordo, alto, falador, encantador, interessante, paciente, experiente, azul.

A seleção dos itens lexicais teve como critério a representação de diferentes padrões de formação do género em PE, abrangendo tanto formas com marcas morfológicas explícitas de género como formas sem alteração formal entre o masculino e o feminino. Foram, assim, incluídos nomes e adjetivos com diferentes processos de flexão de género, nomeadamente formas terminadas em *-o/ -a* (*amigo/ amiga*, *brasileiro/ brasileira*, *gordo/ gorda*, *alto/ alta*), em *-or/ -ora* (*professor/ professora*, *falador/ faladora*, *encantador/ encantadora*), em *-ol/ ola* (*espanhol/ espanhola*), em *-ês/ -esa* (*português/ portuguesa*), bem como formas cuja distinção de género depende de outros processos morfológicos ou que apresentam a mesma forma para ambos os géneros (*estudante*, *interessante*, *paciente*, *experiente* e *azul*).

Esta seleção permitiu observar a capacidade dos participantes na aplicação das regras de flexão de género em PE e identificar eventuais dificuldades associadas à formação do feminino.

De modo geral, a situação de resposta desta secção é melhor do que a anterior. Como mostrado no Gráfico 40, as palavras *estudante* e *experiente* traziam confusão a algumas pessoas, quer isto dizer,

eles transformaram-nas respetivamente para ‘estudanta’ e ‘experienta’. Em português, é um tipo de substantivo uniforme (chamado também de comum de dois géneros) que se referem especificamente aos substantivos cujas formas masculina e feminina são idênticas, mas são diferenciáveis pela presença de artigo ou adjetivo. Igualmente aos adjetivos uniformes *interessante* e *paciente*. Como vimos, estas palavras são normalmente terminadas em *-e*. Para além disso, os adjetivos terminados na consoante *-r* como *encantador* e *falador* também são os dos erros mais fáceis de cometer. Estes adjetivos requer-nos a acrescentar apenas *-a* no final da palavra, ou seja, pôr *-a* depois da consoante *r*.

Adicionalmente, a utilização combinada das flexões genéricas e numerais dos substantivos e adjetivos nas frases também faz parte da nossa consideração. Os aprendentes foram convidados a formar as palavras em frases com um artigo adequado: professor — paciente, amiga — simpático, raparigas — moreno, vestidos — comprido, como se apresenta no exemplo: casaco — azul — o casaco azul. De acordo com o Gráfico 41, observe-se que 6 pessoas escreveram ‘as raparigas morenos’ — não mudaram o género do adjetivo, e 4 pessoas escreveram ‘os vestidos comprido’ — não fizeram a inflexão de número. Daqui descobrimos a importância de manter coerência na inflexão de ambos géneros e números das palavras.

Em síntese, resumimos os aspetos vitais na inflexão de género:

(1) Os aprendentes têm dificuldade em reconhecer os substantivos (ou adjetivos) comuns de dois géneros;

(2) Os aprendentes estão confusos quanto à inflexão de género dos adjetivos terminados em *-r*;

(3) Às vezes, os aprendentes não mantêm a concordância de género e número na produção de frases, o que poderá dever-se a um lapso de atenção;

(4) São os iniciantes do português que costumam cometer os erros mencionados.

Gráfico 40.

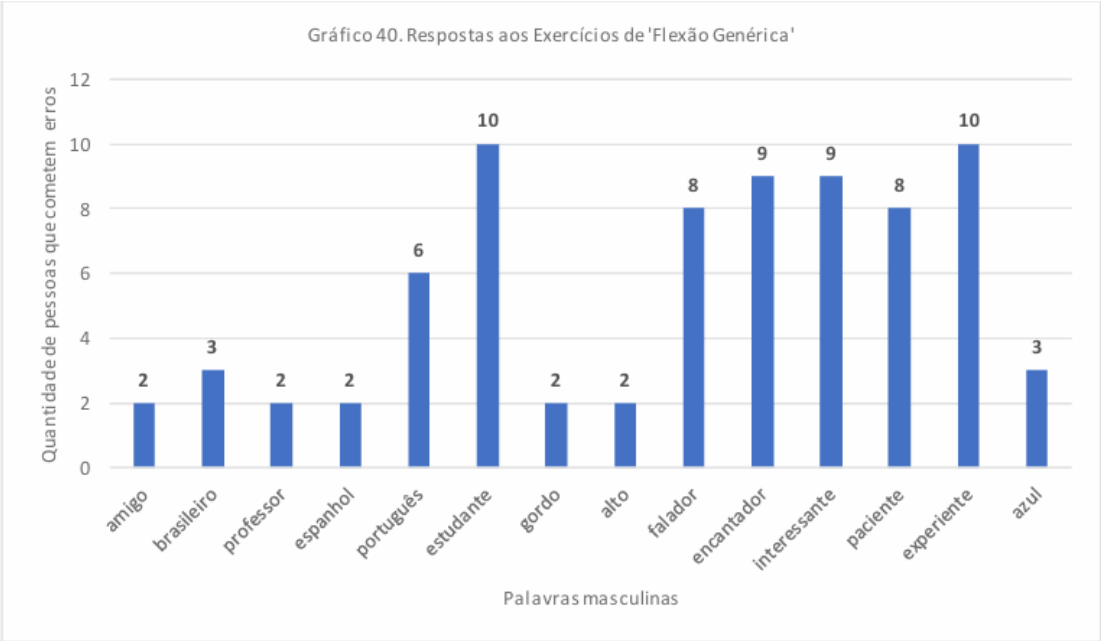
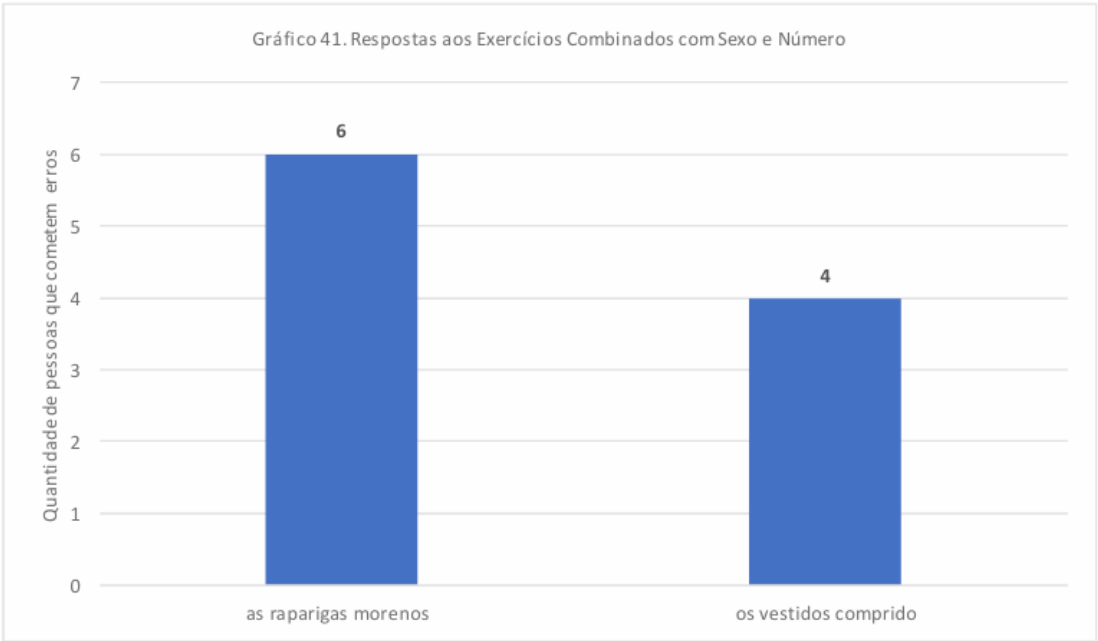


Gráfico 41.



c) Conjugação verbal

A conjugação verbal é considerada um dos aspetos fundamentais da gramática do PE. Os verbos são palavras que exprimem ações, processos ou estados, situando-os no tempo. Por constituírem uma classe aberta de palavras, os verbos podem flexionar-se em função do tempo, do modo, da pessoa, do número e da voz (Cruz, 2023: 17). Na língua portuguesa, os verbos são especificamente classificados

em quatro conjugações, reconhecidas pela terminação dos infinitivos — *-ar*, *-er*, *-ir*, *-or*. Para tal efeito, mandamos aos participantes a completar as tabelas de conjugação verbais sobre os verbos regulares *estudar*, *beber*, *partir* e *pôr*.

De acordo com o Gráfico 42, encontramos que os problemas principais se centram no modo conjuntivo que exprime a ação ainda não realizada, hipotética ou irreal. Como apresentam Cunha e Cintra (1984: 463-464): '...ao empregarmos o modo conjuntivo, é completamente diversa a nossa atitude. Encaramos, então, a existência do facto como uma coisa incerta, duvidosa, eventual ou mesmo irreal'. Na gramática tradicional do PE, o conjuntivo ocorre nos diferentes tipos de frases, subordinadas ou não. Jerónymo Soares Barbosa (1822: 139), na sua *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*, apresenta o seu comentário em relação ao conjuntivo:

> ...o subjunctivo, assim chamado porque sua linguagem vem sempre em consequência de outras, pelas quais são determinadas. Ellas enunciam a coexistencia do attributo nosujeitoda proposição de um modo affirmativo, mas sempre precario, e dependente da affirmação de outro verbo, em cuja significação vá preparada a indecisão e incerteza propria da linguagem subjunctiva. O seu caracter proprio é não poder figurar só no discurso sem dependencia de outra oração clara ou occulta, a que fique subordinada sempre, e ligada ordinariamente pelo conjunctivo que.

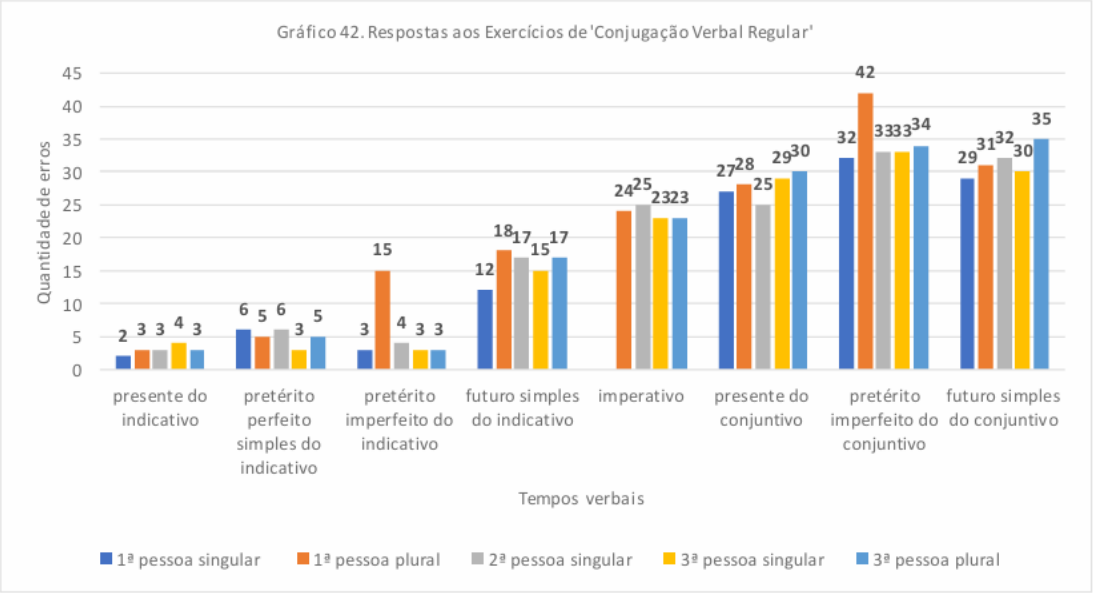
Este linguista liga o conjuntivo à manifestação da indecisão e incerteza. Além disso, Epiphanio Dias defende que o conjuntivo são as 'fórmas que enuncião a acção como simples concepção' (1876: 39-40), isto é, exprime o sentimento do desejo do orador. Para além disso, o conjuntivo estabelece uma função sintática de dependência no caso de exprimir as emoções e outros sentimentos (Fonseca, 1970: 45-46).

Dentro do conjuntivo, o pretérito imperfeito do conjuntivo e o futuro simples do conjuntivo causam mais dificuldade aos aprendentes inquiridos. No caso dos verbos regulares, especialmente ao falar da 1ª pessoa plural do pretérito imperfeito do conjuntivo, deve colocar *-ássemos*, *-êssemos*, *-íssemos*, *-uséssemos* no final da palavra. No entanto, 42 dos informantes escreveram sem acento ou colocaram o acento no sítio errado. Quanto à conjugação do futuro simples do conjuntivo, efetivamente, algumas pessoas confundem-na com a do futuro simples do indicativo por causa da semelhança na escrita, por exemplo, eles escreveram 'tu estudarás' em vez de 'tu estudares', 'ele estudará' em vez de 'ele estudar', 'nós estudaremos' em vez de 'nós estudarmos', 'eles estudarão' em vez de 'eles estudarem'.

Embora sejam dois modos completamente diferentes, existem algumas semelhanças entre as conjugações do imperativo e do presente do conjuntivo, ou seja, dizemos '(tu) estuda', '(você) estude',

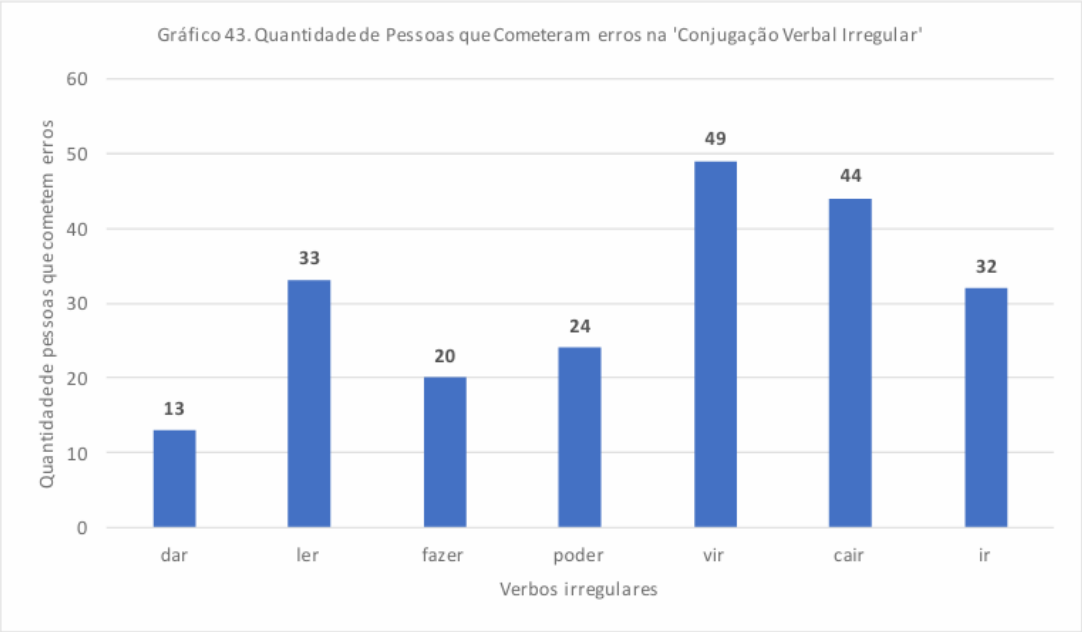
'(vocês) estudem', '(tu não) estudes' no modo imperativo e '(eu) estude', '(tu) estudes', '(você) estude', '(eles) estudem' no modo conjuntivo. Entretanto, no imperativo, algumas pessoas escreveram '(você) estuda', '(tu) estude' uma vez que não memorizam as regras destes dois modos.

Gráfico 42.



Na língua portuguesa, a memorização dos abundantes verbos irregulares que possuem flexão anómala poderia nos gastar mais tempo, como é o caso de *ir*, *vir* e *poder*. Na flexão dos verbos irregulares não é respeitado o modelo de conjugação a que pertencem, podendo as irregularidades influenciar o radical, mas também os sufixos (Cruz, 2023: 17). Selecionamos sete verbos irregulares para os inquiridos conjugarem nos tempos verbais acima mencionados. Através da elaboração do Gráfico 43, note-se que *vir*, *cair*, *ler* e *ir* são mais difíceis para os aprendentes, registando-se 49, 44, 33, 32 pessoas que cometeram erros respetivamente. Curiosamente, alguns alunos refletem que estas flexões podem ser esquecidas com facilidade ou não se relembram da utilização real, mesmo que as tenham memorizado na altura.

Gráfico 43.



Sumarizamos os problemas principais que os inquiridos têm com a conjugação verbais:

(1) As conjugações verbais do conjuntivo trazem mais dificuldade aos aprendentes;

(2) A flexão verbal na 1ª pessoa do plural (nós) é relativamente problemática;

(3) A memorização dos verbos irregulares traz desafios aos aprendentes, especialmente os verbos terminados em *-ir* e *-er*.

d) Particípio e voz passiva

Linguisticamente, o particípio ocupa um lugar relevante no sistema gramatical do português, sendo uma forma nominal de um verbo que pode funcionar como um adjetivo, substantivo, advérbio e pode ser usada na construção das frases compostas. Nesta seção, a autora selecionou as questões seguintes para serem preenchidas pelos inquiridos, com o objetivo de estudar os problemas que os aprendentes nativos da Região de Guanhua têm na aprendizagem dos particípios portugueses.

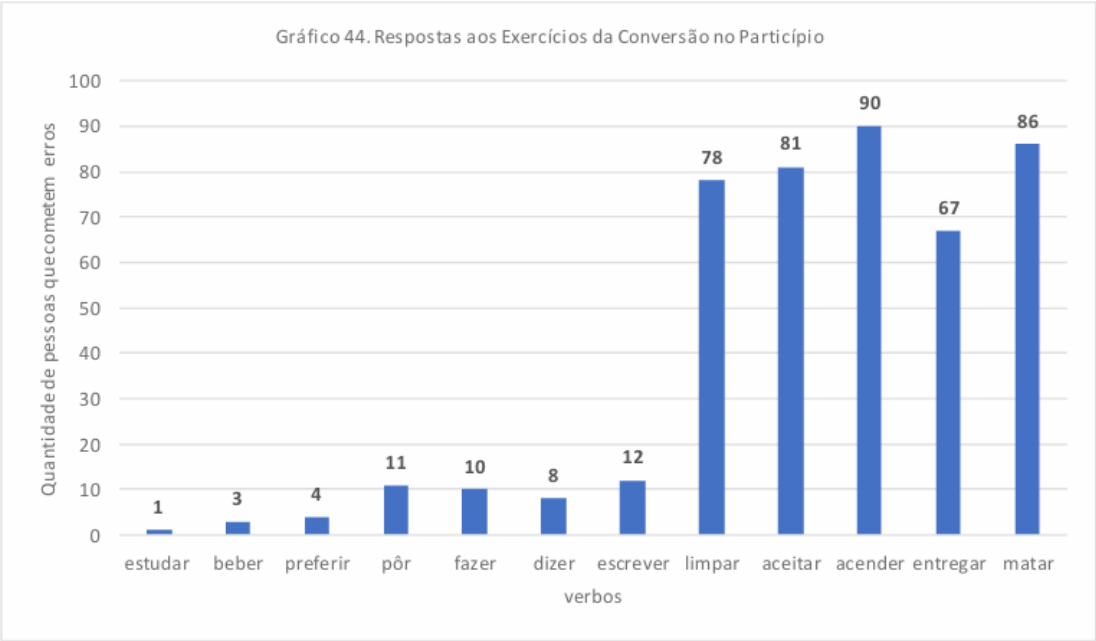
Na primeira tarefa, os participantes foram solicitados a escrever a forma do particípio passado de um conjunto de verbos. A seleção dos itens verbais obedeceu ao critério de representar diferentes padrões de formação do particípio passado em PE, incluindo verbos regulares e irregulares, bem como verbos pertencentes às três conjugações (*-ar*, *-er* e *-ir*). Foram igualmente incluídos verbos cujas formas

de particípio apresentam irregularidades frequentemente associadas a dificuldades de aprendizagem por parte dos aprendentes chineses.

Os verbos selecionados foram os seguintes: estudar, beber, preferir, pôr, fazer, dizer, escrever, limpar, aceitar, acender, entregar, matar. Esta seleção permitiu avaliar a capacidade dos participantes para aplicar as regras de formação do particípio passado e identificar eventuais desvios resultantes da generalização de regras morfológicas ou da interferência da língua materna.

Como vimos, os resultados expostos no Gráfico 44 são compreensíveis: as cinco palavras nomeadamente *acender*, *matar*, *aceitar*, *limpar* e *entregar* estão com alta frequência de cometer erros. Todavia, em vez de os chamar 'erros', a maioria das pessoas escreveu apenas uma forma do particípio, isto é, estes são os verbos com duplo particípio que se usam, por um lado, a forma regular (também chamado 'particípio longo') na formação dos tempos compostos (em *-ad* ou *-id*) com os auxiliares *ter* ou *haver*; por outro lado, a forma irregular (também chamado 'particípio curto') se usa na voz passiva com os auxiliares (*ser* e *estar*). Nesta condição, o particípio regular de *acender* é 'ter acendido' e o particípio irregular é 'aceso'; o regular de *matar* é 'matado' e o irregular é 'morto; o regular de *aceitar* é 'aceitado' e o irregular é 'aceite'; o regular de *limpar* é 'limpado' e o irregular é 'limpo'; o regular de *entregar* é 'entregado' e o irregular é 'entregue'. Surpreendentemente, os informantes tendem a ignorar a forma regular já que prestam mais atenção a memorizar a irregular da mesma.

Gráfico 44.



Na segunda tarefa, os participantes foram pedidos a transformar frases na voz ativa em frases na voz passiva e a identificar diferentes estruturas de construção passiva em PE. As frases escolhidas foram as seguintes:

(1) Os estudantes estrangeiros frequentam o curso de chinês.

(2) O menino comeu a maçã.

(3) Os alunos escrevem estes textos.

(4) Ele viu-me.

Além disso, foram incluídas estruturas passivas com diferentes configurações sintáticas, nomeadamente:

(5) Não é vista nenhuma pessoa na sala.

(6) Não são vistas pessoas na sala.

(7) Esta escola foi fundada em 1974.

(8) É proibido fumar.

Através desta tarefa, pretendeu-se avaliar a capacidade dos participantes na formação e interpretação de estruturas passivas, incluindo a concordância verbal, a colocação dos constituintes na frase e o uso de diferentes construções passivas em PE. Estas frases tiveram em consideração

diferentes tempos verbais, tipos de complemento direto e configurações sintáticas, de modo a observar as dificuldades dos aprendentes na transformação da voz ativa para a voz passiva.

De acordo com o Gráfico 45, os dados indicam que os desvios observados se concentram sobretudo na segunda parte da tarefa: os alunos são exigidos a transformar as frases na voz passiva com pronome apassivador, sendo relevante entender que além das passivas formadas por um particípio verbal e pelo auxiliar ser, existe outro género de passiva que é composta apenas pelo verbo e o pronome se. Assim, pode afirmar-se que o verbo apresenta uma forma flexionada e que o sujeito corresponde obrigatoriamente à terceira pessoa. Diferentemente da voz passiva anteriormente referida, os exercícios relativos à voz passiva com auxiliar são realizados com maior facilidade. Contudo, identificam-se dois aspetos que apresentam maior frequência de erro: a utilização dos particípios e a coerência do tempo verbal utilizado na frase.

Em seguida, expõem-se os problemas principais desta seção:

(1) Desconhecimento da construção passiva sintética com o pronome apassivador *se*. Alguns inquiridos nem sequer responderam aos exercícios (5)-(8).

(2) Uso da forma verbal no plural no item (8) ("Proíbem-se fumar"). A resposta correta é "Proíbe-se fumar". Nesta construção, o verbo principal introduz uma oração infinitiva com valor impessoal, pelo que se utiliza a terceira pessoa do singular. As estruturas semelhantes ocorrem frequentemente com verbos que exprimem ordem, obrigação ou proibição, tal como *exigir*, *tentar* e *proibir*.

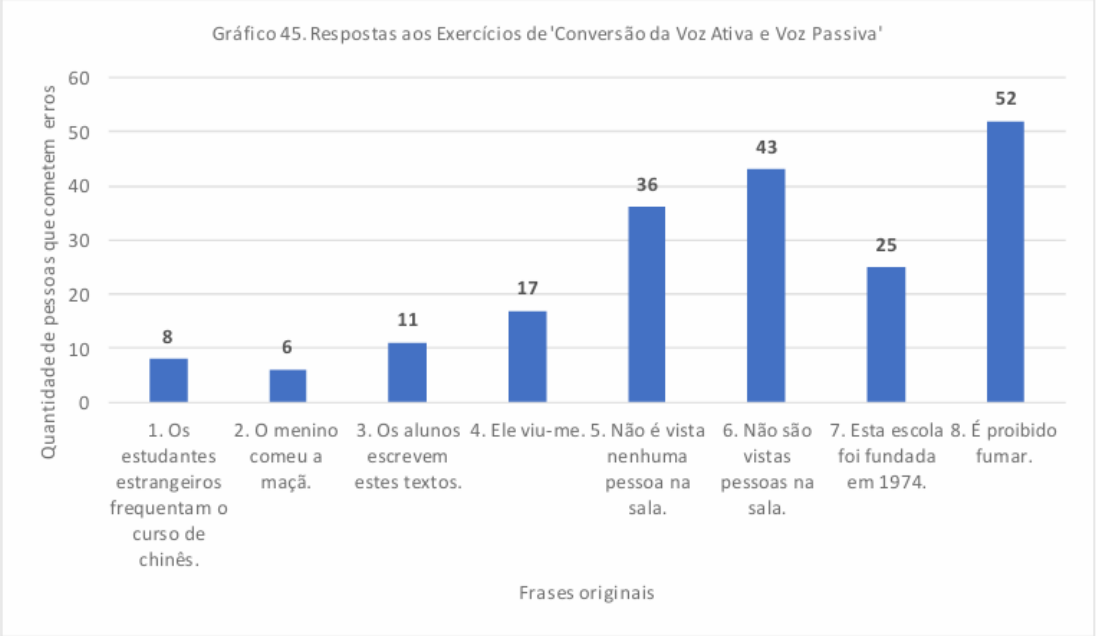
(3) Colocação inadequada do pronome *se*, como no exemplo "não vê-se nenhuma pessoa na sala". De acordo com as regras de colocação pronominal, nas frases negativas o pronome *se* deve ocorrer antes do verbo, como se verifica nos itens (5) e (6). Este tipo de desvio poderá ocorrer com maior frequência entre aprendentes de níveis iniciais.

(4) Ausência de concordância verbal em número. No item (6), alguns participantes produziram a forma "não se **vê** ..." em vez de "não se **veem**...", revelando dificuldades na aplicação da concordância entre o verbo e o constituinte nominal. Este desvio poderá resultar de uma simplificação do processo de concordância ou de uma atenção insuficiente à marca morfológica de plural.

(5) Dificuldade na aquisição das formas de particípio. Um pequeno número de participantes não reconheceu a relação entre a forma participial *vista* e o verbo de origem *ver*. Tal como observado no exercício 4, verificaram-se dificuldades no domínio de formas irregulares de particípio passado.

(6) Dificuldade na manutenção da coerência temporal. Alguns inquiridos alteraram o tempo verbal durante a transformação das frases, utilizando o pretérito perfeito no item (1) e o presente no item (2), o que revela dificuldades na preservação da estrutura temporal da frase original.

Gráfico 45.



e) Tempo composto

Tempo composto, em oposição ao tempo simples, pode se estruturar na combinação de dois tempos verbais. Na língua portuguesa, os verbos *ter* e *haver* podem funcionar como os formadores de sequência indicadora de tempo composto. Como dois tempos mais destacados dentro dos tempos compostos da língua portuguesa, nesta parte seguinte, desenhamos dois exercícios em relação ao pretérito perfeito composto do indicativo e pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo.

Segundo Oliveira, o pretérito perfeito composto do indicativo em PE é considerado como um tempo gramatical que possui umas certas peculiaridades, que pode o distinguir de outras línguas românicas, apesar de existirem as construções gramaticais aproximados entre o PE e as línguas. Este pode ser considerado como um tempo passado, que se demora até ao momento da enunciação, e até se estender para além do momento (2012: 66-67). E quanto ao pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo, é utilizado para indicar uma ação que aconteceu antes de outra ação passada e também pode ser usado para revelar um acontecimento situado no passado deforma incerta. Especificamente,

o tempo verbal forma-se com o verbo auxiliar *ter* ou *haver* no pretérito imperfeito do indicativo, adicionado em seguida o particípio passado do verbo principal.

No que diz respeito ao pretérito perfeito composto do indicativo, o Gráfico 46 mostra que os participantes apresentam um domínio relativamente satisfatório desta estrutura. Porém, verifica-se que a segunda questão apresenta uma taxa de erro mais elevada, provavelmente devido à confusão entre as formas participiais do verbo *ganhar*, nomeadamente o particípio irregular *ganho* e a forma verbal composta *tem ganhado*. Neste caso, a resposta esperada corresponde à forma composta, tendo vários inquiridos revelado dificuldades na distinção entre estas duas estruturas.

À semelhança do observado anteriormente, o mesmo fenómeno verifica-se no Gráfico 47. A partir da análise dos dados apresentados, podem ser identificadas as principais dificuldades manifestadas pelos participantes:

(1) O particípio é usado diretamente no tempo composto (pretérito mais-que-perfeito composto do indicativo ou na voz passiva? Para algumas pessoas, a falta deste discernimento levou a erros. Por exemplo, eles escreveram a frase "os problemas já tinham sido **resolvido** quando nós chegamos", já que eles ignoraram a mudança de número do particípio na voz passiva. Isto contrasta com o tempo composto, no qual não há mudança na forma do particípio.

(2) A utilização de particípios regulares e irregulares. Como anteriormente mencionado, a forma regular é geralmente usada na formação dos tempos compostos, acompanhado dos auxiliares *ter* ou *haver*, enquanto as formas irregulares são frequentemente empregues em construções passivas com o auxiliar *ser* (Cunha e Cintra, 1984: 441). Alguns aprendentes usam a forma 'aceite' na terceira frase ("..., já tínhamos **aceite** o convite"), mas recorrem à forma 'entregado' na quarta frase ("... tinha sido **entregado** muito antes do que o deles...").

Gráfico 46.

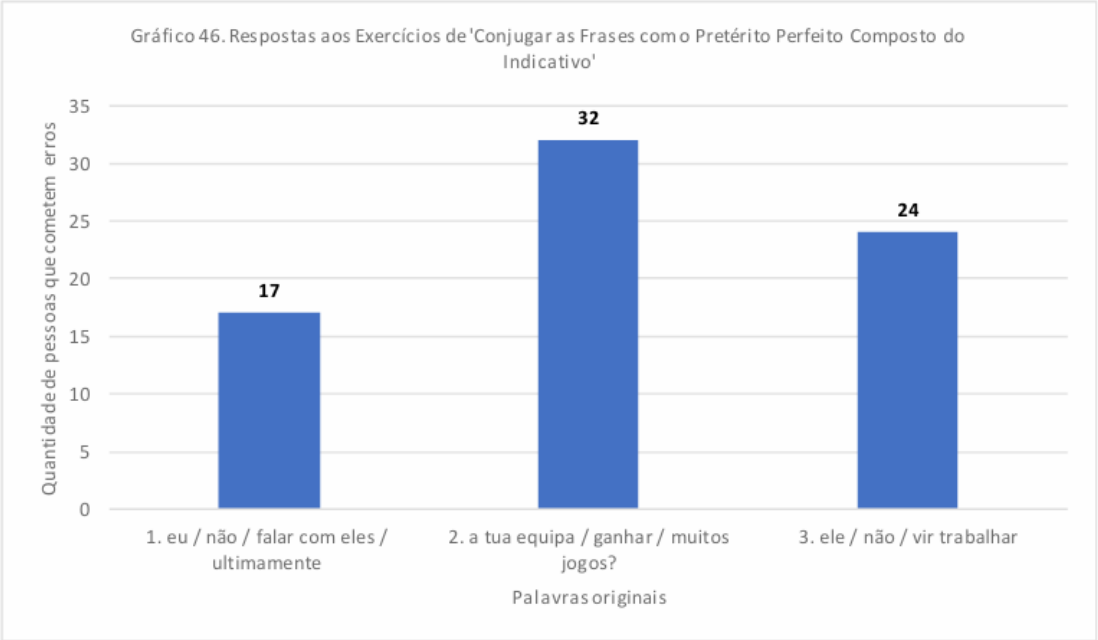
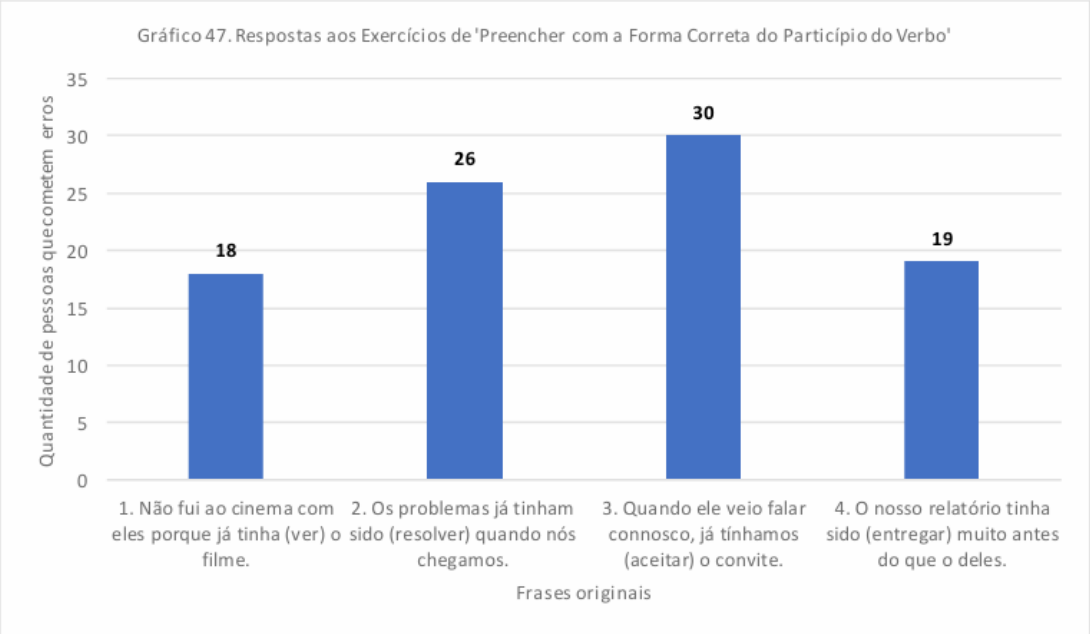


Gráfico 47.



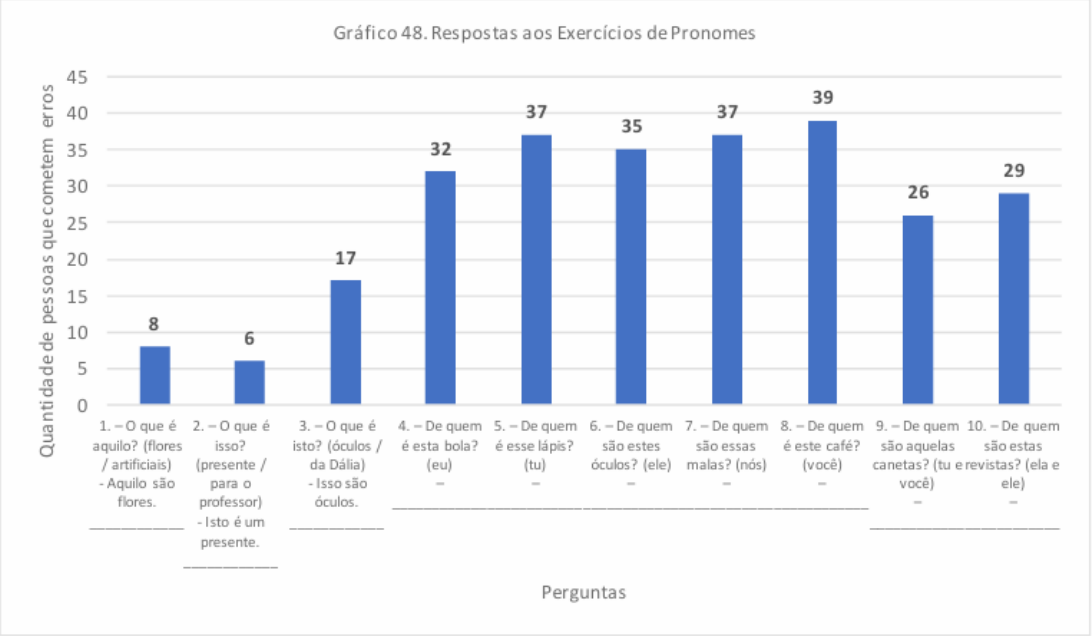
f) Pronome

Os pronomes fazem uma parte significante na língua portuguesa, referindo-se às palavras que substituem ou acompanham os substantivos. Os tipos representativos de pronomes são pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos. Nesta seção, selecionamos os exercícios de pronomes demonstrativos e de relativos para os inquiridos completarem.

Primeiro, os participantes foram convidados a completar os diálogos (1-3) e responder as perguntas (4-10), relativamente aos pronomes demonstrativos. Este tipo de pronome indica a posição espacial de um algo em relação às pessoas do discurso, localizando-o no tempo e no espaço e apresentando-se em pronomes adjetivos demonstrativos (este, estes, esta, estas, esse, esses, essa, essas, aquele, aqueles, aquela, aquelas) e substantivos demonstrativos (isto, isso, aquilo). Como apresentado no Gráfico 48, as questões centram-se nas perguntas 4-10. Infelizmente, muitos participantes responderam-nas de forma abreviada, por exemplo, 'É a minha', 'É o teu', 'São dele', sem mencionar os pronomes demonstrativos. Na verdade, isto deve ser atribuído a uma falha de má leitura de exigência das perguntas, mas não exclui o facto de alguns iniciantes não saberem como acrescentar os pronomes demonstrativos adequados realmente.

O outro problema é a diferenciação entre 'este (esta)' e 'esse(essa)', 'isto' e 'isso'. Embora os dois grupos de demonstrativos se refiram às diferentes classes, como vimos, 'este (esta)' e 'isto' indicam a proximidade da pessoa que fala, isto é, fica mais longe da pessoa com quem fala; enquanto 'esse (essa)' e 'isso' revelam a longa distância da pessoa que fala, mas fica mais perto da pessoa com quem fala. Como se verifica nas respostas das perguntas 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, há alguns aprendentes que não os distinguem idealmente.

Gráfico 48.



Segundo, os mesmos inquiridos foram novamente requeridos a realizar exercícios sobre os pronomes relativos. A seleção dos itens teve em consideração diferentes funções sintáticas desempenhadas pelos pronomes relativos em PE, incluindo relações de posse, complemento preposicional e funções de sujeito ou objeto. Assim, foram apresentados pares de frases que deveriam ser reformulados através da utilização de pronomes relativos, permitindo avaliar a capacidade dos participantes na construção de orações relativas.

Os itens propostos foram os seguintes:

(1) Lisboa é uma cidade em festa na noite de 12 para 13 de junho. O seu padroeiro é o Santo António.

(2) O empregado era muito simpático. Nós falámos com ele.

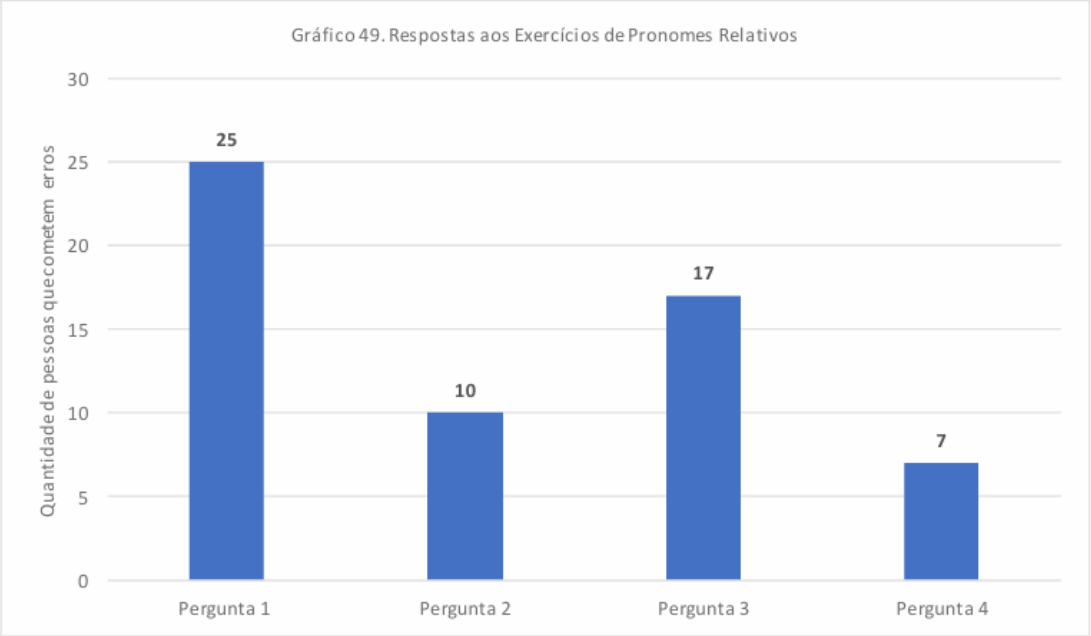
(3) Qual é o nome do hotel? Nós ficámos no hotel.

(4) Viste o dinheiro? O dinheiro estava em cima da mesa.

Conforme se observa no Gráfico 49, o primeiro item apresenta o maior número de respostas incorretas, tendo 33 participantes produzido respostas inadequadas. Comparativamente com outros pronomes relativos, o pronome *cujo* parece representar uma maior dificuldade para os aprendentes, devido ao facto de ser uma forma menos frequente e de possuir regras específicas de concordância.

Importa salientar que o pronome relativo *cujo* estabelece concordância em género e número com o nome que determina, desempenhando uma função semelhante à de um determinante possessivo na estrutura frásica. No entanto, verifica-se que muitos participantes não aplicaram corretamente esta regra de concordância, ignorando a alteração de género e número, o que contribuiu para a ocorrência dos desvios observados. Adicionalmente, há 23 participantes apresentaram respostas incorretas no item (3), parecendo não reconhecer a necessidade de utilizar o pronome relativo *onde* quando se pretende exprimir uma referência de 'lugar'[17].

Gráfico 49.



g) Preposição

As preposições constituem um domínio gramatical em que se observam diferenças significativas entre o português e o chinês. Na língua portuguesa, as preposições são palavras invariáveis que estabelecem relações de dependência entre diferentes constituintes de uma oração.

Com o objetivo de analisar a aquisição das preposições por parte dos inquiridos, foi-lhes solicitado que realizassem o exercício seguinte. Os itens escolhidos incluíram diferentes contextos de uso preposicional, permitindo observar eventuais dificuldades na seleção e utilização das preposições em PE.

[17] Muitos deles, porém, escreveram 'Qual é o nome do hotel que nós ficamos?'

(1) O Zé começou 1 pintar a casa no ano passado, mas ainda não acabou. Anda 2 pintar a casa há sete meses. Um dia há de acabar 3 concluir o trabalho, acha ele. A mulher dele está quase a dar 4 doida com tanta confusão. Sem o Zé saber, ela foi falar 5 um pintor profissional para acabar o que ele tinha começado. O Zé passou-se 6 a mulher e queixou-se 7 falta de confiança nele.

(2) Quando eu entrei 8 sala e tentei acender a luz, esta não funcionou. Tentei outra vez, mas continuou tudo 9 escuras. Pareceu-me ouvir um sussurro e entrei 10 pânico. E agora, o que vou fazer? Fico 11 sala e grito 12 socorro ou fujo 13 a rua?

De acordo com o Gráfico 50, observa-se que cinco lacunas apresentaram uma maior taxa de respostas inadequadas por parte dos participantes, nomeadamente os itens nº4 (78 ocorrências), nº7 (66 ocorrências), nº12 (58 ocorrência), nº3 (53 ocorrência) e nº10 (38 ocorrência). As respostas corretas correspondentes a estes itens são, respetivamente, *em*, *de*, *por*, *em*, *no*. Quanto à frase 'A mulher dele está quase a dar **em** doida com tanta confusão', muitas pessoas escreveram erradamente a preposição porque não conhecem a locução fixa de *dar em doida*, que significa 'dar a louca', 'ficar louco'. Ademais, observa-se que os desvios acima mencionados estão essencialmente relacionados com a regência verbal, isto é, com a relação de dependência estabelecida entre o verbo (termo regente) e os seus complementos (termo regido). Quer isto dizer, os complementos são ligados ao verbo através de preposição, por exemplo, 'queixar-se de', 'entrar em', 'acabar em', 'passar-se com' e entre outros.

De modo geral, podem resumir-se as principais dificuldades manifestadas pelos inquiridos na aprendizagem das preposições:

(1) Dificuldade na aquisição das colocações fixas de verbos com determinadas preposições.

(2) Dificuldade na distinção dos diferentes valores semânticos assumidos por preposições como *em* e *por* em diferentes contextos de uso, podendo esta polissemia causar confusões entre os aprendentes.

(3) Dificuldade na aplicação das contrações preposicionais, nomeadamente: na (em + a), nas (em + as), no (em + o), nos (em + os), da (de + a), das (de + as), do (de + o), dos (de + os).

Gráfico 50.


Gráfico 50. Respostas aos Exercícios de Preposição
Quantidade de pessoas quecometem erros
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
10
17
53
78
15
12
66
29
19
38
14
58
25
Espaço 1
Espaço 2
Espaço 3
Espaço 4
Espaço 5
Espaço 6
Espaço 7
Espaço 8
Espaço 9
Espaço 10
Espaço 11
Espaço 12
Espaço 13
Espaços por preenchidos

CAPÍTULO IV. A SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EUROPEU NA CHINA

1. Desenvolvimento do ensino-aprendizagem do português na China

Nesta parte, aborda-se a evolução do ensino da língua portuguesa na China — tanto na China Continental como em Macau — tendo em consideração o desenvolvimento das relações entre a China e os países de língua portuguesa.

A língua é entendida como um veículo de disseminação de valores nacionais. Assim, tanto a ascensão como o declínio de uma língua estão estreitamente relacionados com fatores políticos, económicos e culturais do respetivo país. No caso da China, observe-se que a política de línguas estrangeiras tem passado por três épocas até à atualidade. Primeiro, desde o estabelecimento da República (1949) até Reforma e Abertura (1978), a política linguística servia aos interesses políticos nacionais, desenvolvia-se a educação russa nos anos de 50 devido à influência política da União Soviética na China. Mas no início dos 60, com a deterioração da relação sino-soviética e o aumento da quantidade dos países ocidentais que estabeleceram relações diplomáticas com a China, o inglês foi elevado à posição de primeira língua estrangeira na educação nacional pela primeira vez. A partir de 1978 até ao final do século XX, elevava-se a construção económica ao objetivo principal. Com o aprofundamento da abertura económica, a China fortaleceu gradualmente sua ligação com países do mundo. Neste contexto, o governo da época focou-se especificamente aos benefícios económicos que as línguas estrangeiras traziam ao país, as línguas bem como espanhol, português, japonês, alemão, francês e entre outras línguas estrangeiras iniciaram a desenvolver na China.

A situação do ensino-aprendizagem da língua portuguesa é inevitavelmente afetada conforme as interações entre a China e os países de língua portuguesa. Ao referir o primeiro contato entre a China e a língua portuguesa, pode-se remontar para 1513. De acordo com o registo histórico, foi Jorge Álvares que chegou primeiramente ao continente chinês. Ainda que fosse uma exploração a fim de salvaguardar os interesses comerciais privados, foi realmente o primeiro contato entre Portugal e os países asiáticos no século XVI.

No início do estabelecimento da República Popular da China, ou melhor, na época das décadas de 60 e 70 do século XX, o cultivo dos talentos de língua portuguesa teve um claro propósito político. Uma vez que se consideraram os elementos, nomeadamente instituição social e ideologia, como os fatores decisivos nos intercâmbios internacionais para a China naquele momento. Em vista disso, desenvolveram-se gradualmente as relações bilaterais com os países africanos e americanos latinos. Durante estes 20 anos, a China estabeleceu sucessivamente relações diplomáticas com alguns países

de língua portuguesa: Brasil (1974), Guiné-Bissau (1974), São Tomé e Príncipe (1975), Moçambique (1975), Cabo Verde (1976), Portugal (1979). Em 1960, os primeiros departamentos de português foram construídos na Universidade da Comunicação e na Universidade dos Estudos Estrangeiros de Pequim, com o objetivo de educar os talentos servidos para a diplomacia chinesa.

Entre 1980-1999, graças à iniciativa de Reforma e Abertura, os intercâmbios entre a China e os países de língua portuguesa ficavam mais diversificados. Mesmo assim, as interações ainda concentraram entre a China e Portugal. Efetivamente, a questão de Macau foi um assunto mais complicado erguido entre dois países. Em maio de 1985, graças à visita do Presidente Ramalho Eanes a Pequim, deu o passo decisivo à transferência do território de Macau para a soberania chinesa, e a seguir, em 1987, os dois lados assinaram a Declaração Conjunta. Em dezembro de 1999, finalmente, com a realização da cerimónia da transferência, o governo chinês anunciou oficialmente o exercício da soberania de Macau. Neste contexto, aumentou a quantidade dos alunos de português e, ao mesmo tempo, o objetivo principal do ensino ajustou-se para cultivar os funcionários diplomáticos e investigadores académicos. Notavelmente, após o estabelecimento das relações diplomáticas entre Portugal e a China, os intercâmbios educativos e culturais entre duas partes aumentaram, o que propiciou a divulgação do PE na China.

Quando entrou no século XXI, nos primeiros 10 anos, as relações entre a China e os países de língua portuguesa ficavam cada vez mais estreita e abrangentes e, ao mesmo tempo, as conversas de alto nível do governo foram mais frequentes. Em 2005, China e Portugal assinaram o acordo de parceria estratégica e dois anos depois, em 2007, com o propósito de fortalecer as relações bilaterais entre os dois, o primeiro–ministro português da época José Socrates deu uma visita oficialmente à China. Desde 2001, com a entrada na Organização Mundial do Comércio, o poder económico chinês não podia ser mais ignorado, sendo assim, as relações económicas e comerciais a China e os países de língua portuguesa entraram numa nova era de rápido desenvolvimento. Para além disso, os intercâmbios no domínio da cultura e da educação ficavam reforçadas, especialmente com Portugal e o Brasil. Vale mencionar que em 2005 os governos português e chinês chegaram a consenso de que as duas partes devem fortalecer as cooperações universitárias, especificamente na área do ensino de línguas[18]. Por consequência, a quantidade dos estudantes universitários de português também cresceu, mais detalhadamente, em 2009, já há mais de 300 alunos de português na China continental. Quanto a Macau, a Universidade de Macau e o Instituto Politécnico de Macau começaram a recrutar alunos de português da continental desde 2001 e estabeleceram as cooperações com as universidades da

[18]Consulta https://www.chinanews.com.cn/news/2005/2005-01-14/26/528623.shtml, em 15 de janeiro de 2022.

continental. Todos estes oferecem condições favoráveis para o desenvolvimento diversificado do ensino-aprendizagem da língua portuguesa na China.

A partir de 2013, com o lançamento da iniciativa de 'Uma faixa, Uma Rota', vários países de língua portuguesa, nomeadamente Portugal, Brasil, Angola, Moçambique e Cabo Verde, manifestam publicamente a intenção de aderir e participar no âmbito desta iniciativa. Sob esta circunstância, como a plataforma de cooperação económica e comercial ligada a China e os países de língua portuguesa, Macau impulsionou constantemente os intercâmbios de economia, tecnologia, cultura, talentos bilíngues de chinês e português e entre outros campos. Assim, o português ficava cada vez mais quente, o departamento de português emergiu nas mais universidades chinesas. Até 2016, o número de alunos matriculados em curso de português chegou a 600. Efetivamente, 'internacionalização' torna–se uma das características mais distinta do curso de português na China.

Atualmente, os intercâmbios universitários entre a China e os países de língua portuguesa tem progredido de forma constante. Dadas as circunstâncias do período de Covid–19, os alunos chineses não conseguem ir a Portugal pessoalmente, as aulas a distância tornam–se as novas maneiras de ensino. Assim, as metodologias de ensino são diversificadas.

2. Perfis gerais dos estudantes chineses

Contrariamente ao contexto educativo ocidental, observa-se que os estudantes chineses de línguas estrangeiras apresentam perfis diversificados, resultantes de diferentes trajetórias de aprendizagem e contextos socioculturais. Estes perfis serão analisados de seguida sob três perspetivas.

2.1 A importância de professores e materiais didáticos

Primeiramente, importa salientar que, no contexto do ensino de línguas estrangeiras na China, os professores e os materiais didáticos têm tradicionalmente desempenhado um papel central no processo de aprendizagem. Esta característica não deve ser entendida como uma especificidade exclusiva dos aprendentes chineses, uma vez que a orientação docente e o recurso a materiais estruturados constituem elementos importantes em diversos contextos educativos. Contudo, no caso chinês, a forte valorização do papel do professor e dos conteúdos sistematizados encontra-se relacionada com fatores históricos, culturais e educativos específicos.

Esta tendência pode ser compreendida à luz da longa tradição educativa chinesa, profundamente influenciada pelo pensamento confucionista. Ao longo da história, a educação chinesa atribuiu grande importância à transmissão do conhecimento, à autoridade do professor e ao estudo de modelos considerados exemplares. Paralelamente, a conceção de continuidade cultural e de preservação do conhecimento acumulado contribuiu para a valorização da aprendizagem baseada na orientação de figuras de referência e em materiais previamente organizados.

Estas características históricas e culturais tiveram igualmente influência nos modelos contemporâneos de ensino de línguas estrangeiras na China, nos quais o professor e o manual didático continuam frequentemente a assumir funções orientadoras. Embora este modelo possa favorecer a aquisição sistemática de conhecimentos linguísticos, poderá também limitar, em determinados contextos, o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos aprendentes, quando estes dependem excessivamente das instruções do professor e dos conteúdos fornecidos pelos materiais didáticos.

Neste sentido, para os investigadores e docentes de línguas estrangeiras que trabalham com aprendentes chineses, torna-se relevante compreender as particularidades históricas e educativas que moldaram as práticas de ensino e aprendizagem na China, entre as quais se destaca a influência duradoura do paradigma confucionista.

O pensador Confúcio (551–479 a.C.) viveu há mais de 2500 anos, e os seus pensamentos e ensinamentos continuam a exercer uma influência valorizados ao longo dos séculos. Para compreender a formação deste pensamento educativo, importa considerar o contexto histórico em que as suas ideias foram desenvolvidas.

Na época de Confúcio, a sociedade chinesa atravessava um período de profundas transformações políticas e sociais. As mudanças nas estruturas económicas e nas relações de poder contribuíram para o enfraquecimento da ordem social tradicional, enquanto o declínio da aristocracia e a emergência de novas forças políticas provocaram instabilidade e incerteza. Neste contexto, os sistemas rituais e os valores sociais anteriormente estabelecidos foram progressivamente questionados.

De ponto de vista ideológico, a coexistência de diferentes correntes de pensamento favoreceu o debate sobre a organização da sociedade, a moralidade e o papel da educação. Foi neste ambiente de transformação que Confúcio desenvolveu as suas principais conceções educativas, valorizando a formação moral, a aprendizagem contínua, o respeito pelo conhecimento acumulado e o papel orientador do professor (Sun, 2019).

a) Educação para todos, independentemente da origem

Em princípio, este conceito reflete a conceção de Confúcio relativamente aos destinatários da educação, orientando as suas práticas pedagógicas. Mais concretamente, este princípio baseia-se na ideia de que a educação não deveria estar limitada exclusivamente às classes privilegiadas, defendendo a possibilidade de aprendizagem para indivíduos provenientes de diferentes condições sociais. Desta forma, a proposta educativa de Confúcio contribuiu para ultrapassar as limitações impostas pela origem familiar e pela posição social.

A igualdade e a universalidade da educação constituem, assim, uma visão ideal associada ao pensamento educativo de Confúcio. Contudo, na realidade contemporânea, ainda existem desigualdades no acesso e na qualidade da educação. Apesar dos progressos alcançados, algumas regiões mais remotas da China continuam a enfrentar desafios relacionados com a distribuição desigual dos recursos educativos, fazendo com que determinados estudantes não tenham exatamente as mesmas oportunidades educativas que os alunos dos centros urbanos. Neste sentido, continua a ser particularmente importante promover uma educação mais equitativa, capaz de beneficiar todos os estudantes.

Tradicionalmente, a cultura chinesa atribui grande importância ao conceito de 'harmonia', entendido como o equilíbrio nas relações entre o ser humano e a natureza, bem como entre os indivíduos e a sociedade. No domínio do ensino superior, esta perspetiva manifesta-se não apenas na valorização do progresso académico, mas também na preocupação dos professores chineses com a formação integral dos estudantes, incluindo o desenvolvimento das suas qualidades morais e sociais.

b) Combinação de 'aprender, 'pensar' e 'praticar'

Antes de tudo, Confúcio propôs "aprender e rever periodicamente". Isto significa que os conhecimentos adquiridos podem provir de diferentes fontes e ser obtidos através de diversas formas de aprendizagem. Nesta perspetiva, pode considerar-se que, para alcançar uma compreensão mais profunda dos conhecimentos, é relevante que os aprendentes revejam e pratiquem regularmente aquilo que aprenderam.

Além disso, de forma a maximizar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, Confúcio atribuiu particular importância ao ato de 'pensar' durante o processo de aquisição do conhecimento. Ou seja, defendia uma reflexão aprofundada a partir dos conhecimentos adquiridos. Nesta perspetiva, os professores não devem apenas incentivar os alunos a adquirir conhecimentos de forma diligente, mas também orientá-los no desenvolvimento do pensamento autónomo e da capacidade de reflexão.

Efetivamente, a 'pratica' constitui igualmente uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem, segundo a perspetiva de Confúcio. Mais concretamente, os conhecimentos adquiridos não devem limitar-se à memorização, devendo ser aplicados na vida quotidiana e nas atividades sociais.

Em síntese, a articulação entre 'aprender', 'pensar' e 'praticar' constitui uma dimensão fundamental do pensamento educativo de Confúcio, refletindo a sua conceção sobre o processo de ensino-aprendizagem.

c) Ensino heurístico

Conforme Confúcio, no processo de aquisição de novos conhecimentos, a motivação e a iniciativa dos alunos constituem dois elementos fundamentais. Com o objetivo de ajudar os alunos a desenvolver hábitos de reflexão e capacidades de pensamento autónomo, Confúcio defendeu o ensino heurístico.

Melhor dizendo, este modelo pedagógico coloca três exigências principais aos professores: em primeiro lugar, os professores devem estimular a curiosidade dos alunos; em segundo lugar, devem orientar os alunos a refletir ativamente, de modo a que sejam capazes de expressar adequadamente as suas próprias ideias; por fim, devem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de raciocínio dos alunos (Sun, 2019: 38).

d) Ensino de acordo com as capacidades do aluno

Literalmente, o pressuposto fundamental para a implementação desta metodologia de ensino consiste no reconhecimento das diferenças individuais entre os alunos. Assim, com base na compreensão das características de cada estudante, o processo educativo deve ser ajustado às suas necessidades e especificidades.

Para obter uma compreensão abrangente das características individuais dos alunos, Confúcio defendia que os estudantes deveriam ser analisados de forma global, isto é, não apenas através de um comportamento momentâneo, mas também considerando o seu desempenho em diferentes situações e contextos.

Desta forma, o ensino ajustado às características individuais dos alunos permitiria promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

e) Servir para a política

De facto, Confúcio defendia que a educação desempenhava um papel relevante no desenvolvimento da sociedade e constituía um elemento importante para a governação de um país. No domínio político, o confucionismo tornou-se a ideologia dominante durante grande parte do período imperial chinês, especialmente após a dinastia Han, quando os estudos confucionistas posteriores contribuíram para o desenvolvimento e sistematização desta corrente de pensamento.

Naquele contexto específica, alguns princípios confucionistas encontravam-se associados às suas conceções políticas. Por exemplo, com o objetivo de preservar a ordem social, Confúcio defendia uma estrutura hierárquica baseada na diferenciação dos papéis sociais. Naquela época, muitos indivíduos dedicavam-se intensamente aos estudos com o objetivo de alcançar posições no governo central[19], e o pensamento confucionista tornou-se gradualmente um importante recurso ideológico utilizado na administração das dinastias imperiais.

Contudo, embora esta articulação entre educação e política tenha contribuído para a valorização social do conhecimento, ela não está isenta de críticas. Em determinados períodos, alguns princípios confucionistas foram utilizados para reforçar a ordem social estabelecida e manter a estrutura hierárquica do sistema imperial.

2.2 A atitude dos estudantes

Em segundo lugar, observa-se uma tendência para uma atitude positiva por parte dos estudantes de português relativamente à aprendizagem desta língua, particularmente no contexto do desenvolvimento do ensino de Português na China. Para esta tendência contribuem diversos fatores, entre os quais se

[19] Na história chinesa, chama-se *Chao Ting*, em português, pode ser traduzido por 'corte'.

destaca o apoio proporcionado pelo sistema educativo chinês e pelo crescente reconhecimento do valor das línguas estrangeiras menos utilizadas.

Na China, o ensino de línguas estrangeiras (LE) inclui tanto as línguas estrangeiras de maior circulação como as línguas estrangeiras de menor utilização[20]. Geralmente, estas últimas são designadas no contexto chinês como 'línguas estrangeiras menores (LE menores)'[21]. Após a adesão da China à Organização Mundial do Comércio (OMC) em 2001, as línguas estrangeiras menos utilizadas passaram a receber uma atenção crescente, sobretudo devido ao reforço das relações internacionais e à necessidade de formação de profissionais com competências linguísticas diversificadas. Neste contexto, o ensino da língua portuguesa tem igualmente registado um desenvolvimento progressivo.

De facto, a história do ensino das línguas estrangeiras menores europeias na China pode remontar às disciplinas de português e latim oferecidas pelos portugueses em Macau no final da Dinastia Qing (Liu, 1998:112). Contudo, estas línguas foram integradas de forma mais sistemática no sistema educativo moderno chinês a partir de 1956, quando foram criados cursos de polaco e checo na Universidade de Pequim. No mesmo ano, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (UEEP) abriu o curso de romeno e, três anos mais tarde, os cursos de polaco e checo foram transferidos para esta instituição, contribuindo para o desenvolvimento do ensino das línguas da Europa Oriental.

Entrando no século XXI, verificou-se uma expansão gradual das línguas estrangeiras ensinadas na UEEP. Atualmente, encontram-se representadas nesta universidade as línguas oficiais dos Estados-Membros da União Europeia, refletindo a crescente valorização da diversidade linguística no ensino superior chinês.

O ensino de línguas estrangeiras na China tem acompanhado de forma estreita o desenvolvimento nacional e as necessidades estratégicas do país. Nos últimos anos, com o lançamento da iniciativa "Uma Faixa, Uma Rota", várias instituições de ensino superior demonstraram um interesse crescente na criação e expansão de cursos de línguas estrangeiras menores europeias, com o objetivo de formar profissionais capazes de responder às novas necessidades decorrentes da intensificação das relações internacionais.

Neste contexto, várias universidades chinesas têm enfatizado a necessidade de formar talentos com competências linguísticas diversificadas, frequentemente descritos através do conceito de 'uma proficiência, várias competências' e 'ma especialidade, várias capacidades'. Como salientado por Fu,

[20] São aquelas línguas menos usadas. Na China, o ensino de inglês ocupa a posição principal no ensino das línguas estrangeira, entretanto, consideram-se as línguas, nomeadamente o português, o espanhol, o alemão, como as línguas pouco utilizadas.
[21] Em chinês, chama-se '小语种 xiǎo yǔzhǒng'.

vice-diretor do Instituto de Línguas Estrangeiras da Universidade de Pequim, o objetivo consiste em formar profissionais com domínio linguístico e competências complementares, de modo a servir as necessidades de desenvolvimento do país. De forma semelhante, a Universidade de Ciência Política e Direito da China tem procurado formar profissionais, especialmente na área do direito internacional, capazes de compreender regras jurídicas internacionais e participar em atividades relacionadas com a governação global. Neste âmbito, os estudantes de Direito são incentivados a aprender línguas estrangeiras como alemão, francês, japonês, russo e espanhol, entre outras, para além do inglês, promovendo-se igualmente a articulação entre a formação linguística e os estudos jurídicos comparados[22].

Em 2018, o Ministério da Educação da China reforçou a importância da formação de talentos em línguas estrangeiras menores, considerando que a diversidade linguística e cultural dos países envolvidos na iniciativa "Uma Faixa, Uma Rota" exigia profissionais com conhecimentos linguísticos e culturais específicos. Neste sentido, foi estabelecida uma cooperação entre o Ministério da Educação e a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (UEEP), com o objetivo de ampliar a oferta de línguas estrangeiras, incluindo as línguas oficiais dos países participantes na iniciativa[23]. Paralelamente, várias universidades chinesas, como a Universidade de Hunan, continuaram a promover o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras menores através da criação de sistemas curriculares que combinam competências linguísticas e comunicação intercultural[24].

Assim, a política educativa chinesa tem procurado não apenas aumentar a quantidade de cursos de línguas estrangeiras menores, mas também desenvolver modelos de formação interdisciplinar, combinando conhecimentos linguísticos com áreas profissionais específicas. Esta orientação tem contribuído para a expansão do ensino das línguas estrangeiras menores no ensino superior chinês e para o reforço da formação de talentos capazes de responder às necessidades diplomáticas, económicas e culturais do país[25][26][27][28].

[22] http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s133/s149/202211/t20221109_980691.html, sítio do Ministério da Educação da China, consulta a 24 de novembro de 2023.
[23] http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201901/t20190121_367510.html, sítio do Ministério da Educação da China, consulta a 24 de novembro de 2023.
[24] http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s133/s204/201711/t20171124_319866.html, sítio do Ministério da Educação da China, consulta a 27 de novembro de 2023.
[25] http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/202311/t20231110_1090003.html, sítio do Ministério da Educação da China, consulta a 27 de novembro de 2023.
[26] http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201708/t20170816_311212.html, sítio do Ministério da Educação da China, consulta a 27 de novembro de 2023.
[27] http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s133/s141/201707/t20170710_308975.html, sítio do Ministério da Educação da China, consulta a 27 de novembro de 2023.
[28] http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/s7866/s8501/201412/t20141215_181570.html, sítio do Ministério da Educação da China, consulta a 27 de novembro de 2023.

Adicionalmente, tendo como referência a posição estratégica da Região Administrativa Especial de Macau, o ensino da língua portuguesa tem registado um desenvolvimento significativo na China nos últimos anos. De acordo com o "Relatório sobre a Situação da Vida Linguística na Área da Grande Baía de Cantão, Hong Kong e Macau", Macau desempenha um papel importante como ponte entre a China e os países de língua portuguesa, reforçando a sua função enquanto centro de formação de talentos em língua portuguesa. Além disso, no âmbito do planeamento nacional para o desenvolvimento da Grande Baía Guangdong-Hong Kong-Macau, a cooperação entre Guangdong e Macau tem sido considerada uma via importante para aprofundar as relações económicas e comerciais entre a China e os países lusófonos.

Importa salientar que o português constitui uma das línguas oficiais de Macau e apresenta uma presença significativa no contexto linguístico da região. Neste sentido, as instituições de ensino superior de Macau, nomeadamente a Universidade de Macau, a Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau e a Universidade Politécnica de Macau, proporcionam aos estudantes provenientes da China Continental oportunidades adicionais para a aprendizagem do português[29].

Em suma, o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na China tem sido favorecido pelo apoio das políticas educativas nacionais e pelo fortalecimento das relações diplomáticas, económicas e culturais entre a China e os países de língua portuguesa. Consequentemente, verificou-se uma expansão significativa dos cursos relacionados com os Estudos Portugueses em diversas instituições chinesas (Ye, 2014: 42). Até ao momento, cerca de cinco mil estudantes chineses frequentam cursos superiores de português em mais de 50 instituições de ensino superior na China (Castelo & Sun, 2020: 22-65), resultado igualmente favorecido pelos diversos protocolos de cooperação estabelecidos entre universidades chinesas e instituições de Portugal e do Brasil.

Em algumas destas instituições, foram estabelecidos modelos de formação conjunta com universidades estrangeiras, permitindo que estudantes chineses de português realizem períodos de estudo no estrangeiro, geralmente durante um ou dois anos. Após a conclusão desta experiência académica, muitos regressam à China para terminar a sua formação e encontram posteriormente melhores oportunidades de integração profissional (Ye, 2014: 46-47).

Além do mais, em muitas instituições chinesas, o ensino do português deixou de se centrar exclusivamente em aspetos linguísticos e culturais, passando também a integrar conteúdos académicos e profissionais, com particular destaque para áreas como economia e finanças. Esta orientação relaciona-se com a crescente importância das relações comerciais e económicas entre a

[29] http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2021/53486/mtbd/202106/t20210602_535151.html, consulta a 30 de novembro de 2023.

China e os países de língua portuguesa, constituindo uma das principais motivações para a aprendizagem do português (Martins, 2020: 28).

Por conseguinte, torna-se mais compreensível o facto de o português ser atualmente considerado uma das línguas estrangeiras de crescente interesse entre os estudantes chineses.

2.3 O ambiente do estudo

Terceiro, os alunos são motivados pelo ambiente positivo de aprendizagem nas universidades. Como vimos, a motivação, a iniciativa e a atitude dos alunos desempenham as funções vitais no seu processo e resultados da aprendizagem e, sem dúvida, são os fatores principais para avaliar o efeito das atividades do ensino de línguas estrangeiras.

Como se referiu anteriormente, os programas de 'coformação' estabelecidos entre universidades chinesas e instituições de ensino superior dos países de língua portuguesa proporcionam aos estudantes as oportunidades adicionais de aprendizagem. Especialmente, estes programas permitem a realização de intercâmbios académicos com os países de língua portuguesa, possibilitando que muitos estudantes tenham a experiência de estudar português em contexto de imersão linguística, nomeadamente em Portugal e Brasil.

Para tal, contudo, na maioria das universidades chinesas, o acesso a estes programas depende de aprovação nos exames correspondentes aos dois primeiros anos da licenciatura. Assim, a possibilidade de realizar um período de estudos no estrangeiro constitui uma das principais motivações para a aprendizagem do português por parte de muitos estudantes.

Além do mais, no contexto atual do ensino das línguas estrangeiras, torna-se necessário reavaliar o papel e as responsabilidades dos professores de línguas. Importa salientar que uma das características do ensino do português na China consiste na organização de turmas de pequena dimensão, geralmente com menos de 30 estudantes. Esta realidade permite aos professores acompanhar mais de perto o percurso de aprendizagem de cada aluno, tendo em consideração as suas características individuais e as suas necessidades específicas.

Neste contexto, os professores dispõem de melhores condições para adaptar as estratégias de ensino às características dos aprendentes, favorecendo a sua participação ativa e estimulando o interesse pela aprendizagem do português. Trata-se de uma vantagem que nem sempre é possível encontrar em turmas de maior dimensão. Todavia, a eficácia do ensino em turmas reduzidas depende

não apenas do trabalho desenvolvido pelos professores, mas também do envolvimento ativo dos estudantes. Assim, torna-se importante reforçar a interação entre professores e alunos e promover um modelo de ensino centrado no aprendente.

Por fim, importa referir que as metodologias de ensino apoiadas pelas tecnologias digitais são amplamente utilizadas nas universidades chinesas, destacando-se o ensino multimédia. Este modelo pedagógico baseia-se na integração de recursos audiovisuais e multimédia nas atividades de aula, com o objetivo de melhorar a qualidade e a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Para esse efeito, recorre a diferentes suportes, incluindo imagens, textos, áudios, vídeos e animações, permitindo apresentar os conteúdos de forma mais diversificada e dinâmica.

Além da sua elevada capacidade de armazenamento e difusão de informação, os ambientes multimédia fornecem um espaço de aprendizagem mais aberto e flexível. No ensino das línguas estrangeiras, estes recursos permitem criar contextos de comunicação mais próximos de situações reais de utilização da língua, enriquecendo simultaneamente os materiais didáticos e diversificando as oportunidades de contacto com a língua-alvo. Deste modo, contribuem para aumentar a motivação dos estudantes, favorecer a sua participação nas aulas e melhorar a eficácia da aprendizagem.

Através deste tipo de abordagem — caracterizada por uma interação contínua entre os estudantes e os recursos tecnológicos — é possível ultrapassar algumas limitações do ensino tradicional. Particularmente, os alunos podem participar em diferentes atividades interativas, como debates em salas de aula virtuais, conversações em ambiente digital e jogos de simulação, desenvolvendo progressivamente as suas competências comunicativas.

Resumidamente, o recurso ao ensino multimédia tem contribuído para transformar os métodos tradicionais de ensino e para consolidar um modelo pedagógico centrado no aluno. Neste modelo, os estudantes assuem um papel mais ativo na construção do seu conhecimento, aprendendo de forma mais autónoma com a orientação dos professores e o apoio dos materiais didáticos e das tecnologias digitais. Sendo assim, esta abordagem favorece não só a consolidação dos conhecimentos adquiridos, como também o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de aprendizagem ao longo da vida.

3. Manuais e docentes

Desde 1960, quando o Instituto de Radiodifusão de Pequim (*atualmente se chama Universidade de Comunicação da China*) abriu o curso em língua portuguesa, o desenvolvimento do ensino do português nas universidades chinesas tem uma história de mais de 60 anos. De acordo com os dados de Cai (2022: 111-112) e as informações disponibilizadas no sítio oficial da Universidade Politécnica de Macau[30], hoje em dia, o número de instituições de ensino superior que oferecem cursos de língua portuguesa aumentou para mais de 55, incluindo também as universidades e os institutos de natureza profissional.

Neste contexto, enquanto um dos elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos desempenham um papel importante no desenvolvimento do ensino da língua portuguesa. De acordo com Ye (2014: 50), a rápida expansão de curso de língua portuguesa nas universidades chinesas tem sido acompanhada, sobretudo, pelo problema da insuficiência de materiais didáticos adequados. Quer isto dizer, embora tenham sido publicados diversos manuais utilizados atualmente nas universidades chinesas, alguns deles nem sempre correspondem plenamente às necessidades dos estudantes chineses, especialmente dos aprendentes dos cursos de licenciatura[31].

Na atualidade, existem diferentes modalidades de cursos de língua portuguesa nas universidades chinesas, mas, como vimos, nem todas as instituições dispõem de materiais didáticos especificamente adaptados aos seus objetivos pedagógicos e às características dos seus aprendentes. Esta situação constitui um grande desafio para os professores, sobretudo para aqueles que possuem menos experiência no ensino de português.

Segundo Ye (2014), uma das possíveis soluções consiste na elaboração de manuais próprios, atendendo às personalidades e necessidades dos aprendentes chineses. Neste sentido, têm sido desenvolvidos materiais didáticos nacionais, como *O Português para Ensino Universitário*, *Temas Económico-Comerciais em Português* e entre outros manuais didáticos que estão prestes a ser publicados. Para Ye, a construção de um sistema integrado de materiais didáticos destinado ao ensino do português a estudantes chineses e a melhoria da qualidade do ensino do português na China constituem os objetivos importantes para os professores da área.

[30] https://www.mpu.edu.mo/zh/highlights.php?hlight=30246, consulta a 17 de dezembro de 2023.
[31] De modo geral, Ye é cético em relação aos manuais didáticos publicados em Portugal e no Brasil, já que são basicamente dirigidos ao público euro-americano, não sendo muito apropriados aos alunos chineses, partindo da sua opinião.

No entanto, não se pode ignorar que cada material didático apresenta as suas próprias características e vantagens, incluindo os manuais publicados em Portugal e no Brasil, os quais continuam a desempenhar um papel relevante no ensino do português como língua estrangeira na China.

Hoje em dia, os materiais didáticos mais utilizados nas universidades chinesas incluem: *O Português para Ensino Universitário* (Imprensa de Investigação e Ensino de Línguas Estrangeiras, China), Cursos de Português para Chineses (Imprensa da Educação de Línguas Estrangeiras de Xangai, China), *Português XXI* (LIDEL, Portugal), *Português Global* (Imprensa Comercial, Portugal[32]), *Português Sem Fronteira* (LIDEL, Portugal), Aprender Português (Texto Editora, Portugal) e *Falar ... Ler ... Escrever Portugu*ês: um curso para estrangeiros (Grupo GEN - EPU, Brasil[33]). Iremos ver a seguir.

Tabela 21. Informações sobre os manuais didáticos mais utilizados na China
(De acordo com a autora do presente trabalho, quanto maior for a atenção prestada, maior será o número preenchido)

	Gramática	**Integração do Vocabulário**	**Audição**	**Oralidade e Interação**	**Leitura**	**Produção Escrita**	**Tradução**	**Quantidade dos Exercícios**	**Volume**	**Livro do Professor**
O Português para Ensino Universitário	5	5	3	2	4	3	4	5	I, II	Há
Cursos de Português para Chineses	5	5	3	2	3	3	4	5	I, II	Há
Português XXI	3	5	4	5	5	4	3	4	I, II, III	Há
Português Global	3	5	4	3	3	4	4	5	I, II, III, IV	Há
Português Sem Fronteira	2	2	4	5	2	5	2	5	I, II, III	Há
Aprender Português	2	3	5	4	5	5	2	5	I, II, III	Não há

[32] Compilado pelos portugueses, mas publicado na China pela imprensa chinesa.
[33] Compilado pelos brasileiros, mas traduzido para chinês pelos professores chineses e publicado pela imprensa chinesa (Imprensa de Investigação e Ensino de Línguas Estrangeiras).

O quadro acima dá-nos uma visão mais intuitiva sobre as caraterísticas dos materiais didáticos mais usados. A seguir, explicá-las-emos em pormenor.

O Português para Ensino Universitário é uma coleção de manuais básicos destinada aos estudantes de licenciatura em língua portuguesa, constituída por dois volumes e um livro do professor, tendo em consideração as caraterísticas dos aprendentes chineses. Sendo um conjunto de materiais desenvolvido por um professor chinês (Ye Zhiliang), este manual constitui uma opção particularmente adequada para os estudantes chineses, sobretudo para aqueles dos primeiros dois anos de aprendizagem. Nesse caso, observa-se que o domínio da gramática e do vocabulário constitui um dos principais objetivos da aprendizagem através deste manual. Mais especificamente, estes livros dedicam grandes partes dos seus conteúdos aos conhecimentos gramaticais, acompanhados por uma grande quantidade de exercícios. Genericamente, cada unidade é composta por cinco partes principais: texto, vocabulário, informações suplementares, gramática (incluindo fonética) e exercícios.

O conteúdo principal de cada unidade é primeiramente apresentado no início, sendo geralmente constituído por diálogos ou textos, cuja complexidade aumenta progressivamente ao longo do manual. Em seguida, a aquisição do vocabulário ocupa igualmente um lugar importante, sendo frequentemente considerada pelos professores chineses como uma das tarefas fundamentais atribuídas aos estudantes. Neste manual, o vocabulário faz parte importante e para além das palavras de uso básico, cada unidade inclui ainda vocabulário suplementar, permitindo aos alunos ampliar o seu repertório lexical. Quanto à parte de informações suplementares, importa salientar que esta não está presente em todas as unidades e é geralmente composta pelas expressões correntes e frases de uso frequente. Efetivamente, a explicação dos conteúdos gramaticais e a realização dos respetivos exercícios constituem uma das partes centrais do manual.

Em síntese, este manual centra-se sobretudo na aquisição dos conhecimentos linguísticos fundamentais da língua portuguesa, tendo como principais objetivos o domínio da gramática, do vocabulário e da compreensão escrita. Porém, verifica-se que o desenvolvimento das competências de compreensão oral e de expressão oral recebe comparativamente menor atenção. Esta característica poderá constituir uma das razões pelas quais alguns aprendentes de português, após dois anos de estudo da língua, continuam a demonstrar alguma hesitação na expressão oral e dificuldades na comunicação com falantes nativos em contextos de língua portuguesa.

Cursos de Português para Chineses ensina os conhecimentos fonéticos, lexicais e gramaticais da língua portuguesa a partir de situações relacionadas com a vida quotidiana, o estudo e o trabalho. Através deste conjunto de manuais, os estudantes podem adquirir uma compreensão sistemática dos

principais conteúdos gramaticais da língua portuguesa. Da mesma maneira, esta coleção é composta essencialmente por quatro partes principais: textos (artigos e diálogos), explicação gramatical, apêndice de vocabulário e exercícios.

É de salientar que, para além das listas de vocabulário apresentadas em cada unidade, os autores incluem igualmente, no final do manual, um conjunto de palavras abordadas ao longo do livro, com o objetivo de facilitar a revisão e a consolidação lexical por parte dos aprendentes. Além disso, é dada particular atenção à explicação dos conteúdos gramaticais, procurando oferecer aos estudantes uma base linguística sólida para a aprendizagem do português.

Contudo, a insuficiente prática de compreensão oral e de expressão oral constitui uma das limitações desta coleção de manuais. Em comparação com *O Português para Ensino Universitário*, os textos e diálogos selecionados apresentam, de modo geral, um grau de dificuldade relativamente inferior, podendo não responder plenamente às necessidades dos estudantes que pretendem desenvolver principalmente a competência escrita.

Português XXI é uma coleção composta por três volumes destinada aos aprendentes estrangeiros que pretendem estudar português, correspondendo aos níveis A1, A2, B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Língua (QECR). Publicada pela editora LIDEL, um grupo editorial português especializado em livros técnicos e universitários, esta coleção é usada no ensino universitário de português na China, revelando-se adequada às necessidades de muitos estudantes chineses.

Como vimos, cada volume está organizado em 12 unidades, centradas em temas de elevada frequência na comunicação quotidiana, proporcionando aos aprendentes um contexto mais próximo das situações reais de vida nos países de língua portuguesa e contribuindo, consequentemente, para o aumento do interesse pela aprendizagem.

Adicionalmente, de acordo com o tema de cada unidade, são propostas diversas atividades e exercícios de natureza flexível, com o objetivo de desenvolver as competências linguísticas dos estudantes, especialmente nos domínios da expressão oral, da leitura e da compreensão oral. Na verdade, tanto os docentes como os estudantes podem utilizar estes exercícios de forma relativamente autónoma, o que favorece uma maior participação no processo de aprendizagem e pode estimular a motivação dos aprendentes.

Adotando um método comunicativo, amplamente utilizada no ensino contemporâneo de línguas estrangeiras, esta coleção centra-se no desenvolvimento da competência global dos estudantes através

da exposição a contextos linguísticos autênticos, distinguindo-se, neste aspeto, dos manuais anteriormente analisados.

No entanto, também se verificam algumas limitações. Por exemplo, a explicação de determinados conteúdos gramaticais pode revelar-se insuficiente, dificultando a compreensão por parte dos aprendentes; além disso, alguns estudantes referem a falta de exercícios de tradução como uma das limitações deste manual.

Português Global é elaborado pelo Instituto Politécnico de Macau e pela Universidade de Lisboa. A aprendizagem inicia-se através das conversações simples relacionadas com as situações da vida quotidiana. Cada unidade é acompanhada por frases e expressões de uso frequente, permitindo aos aprendentes contactar com o português em contexto mais próximos da utilização real da língua, de forma gradual e sistemática.

Embora este manual continue a privilegiar os exercícios básicos, a explicação dos conteúdos gramaticais não apresenta o mesmo grau de desenvolvimento observado nos dois primeiros manuais anteriormente analisados. De facto, atribui grande importância ao desenvolvimento da competência de compreensão oral, sendo que quase todas as unidades incluem atividades de treino auditivo.

Como os manuais importados diretamente de Portugal, destaca-se que os compêndios de *Português sem Fronteira* adota a abordagem comunicativa como orientação metodológica principal. Mais concretamente, as práticas de expressão oral assumem um papel central na organização dos conteúdos. Observa-se que cada unidade é composta principalmente por quatro partes: textos, exercícios orais, exercícios de compreensão oral e sumário dos conteúdos gramáticas. Assim, este manual privilegia o desenvolvimento das competências de compreensão e produção oral dos aprendentes, mais do que a explicação aprofundada dos conteúdos gramaticais. E ao mesmo tempo, note-se que não apresenta um vocabulário sistematizado no final das unidades. Todavia, a memorização do vocabulário continua a constituir uma tarefa relevante, sendo frequentemente solicitada pelos professores como trabalho de casa. Por essa razão, este conjunto de materiais didáticos poderá não ser o mais adequado para a fase inicial da aprendizagem do português.

Aprender Português é uma coleção organizada segundo o QECR, destinada ao ensino do português como língua estrangeira. Este conjunto é constituído por livro do aluno, caderno de exercícios, áudios, compreensão oral, gramáticas e guia de conversação, não abrangendo, contudo, um livro do professor. Embora cada unidade manifeste uma quantidade grande de exercícios gramaticais, a explicação dos conteúdos gramaticais revela-se relativamente limitada, o que pode dificultar a compreensão de alguns aspetos linguísticos por parte dos aprendentes chineses. Por outro

lado, atente-se que este manual atribui especialmente importância aos treinos das competências de expressão oral, compreensão oral e expressão escrita, constituindo este uma das suas principais vantagens.

Resumidamente, tanto os materiais didáticos publicados na China como aqueles publicados em Portugal, revelam-se adequados, sobretudo, para os níveis elementar e intermédio. Por um lado, os manuais elaborados na China atribuem maior importância ao ensino da gramática e do vocabulário, permitindo aos aprendentes construir uma base linguística sólida durante os primeiros anos da licenciatura. De certa forma, isto também corresponde aos hábitos de aprendizagem de muitos estudantes chineses[34]. Porém, uma ênfase excessiva na gramática e nas competências de leitura e escrita poderá reduzir as oportunidades de desenvolvimento da competência comunicativa, nomeadamente ao nível da expressão e da compreensão oral.

Por outro lado, os materiais didáticos publicados em Portugal (e também no Brasil) privilegiam o desenvolvimento das competências comunicativas, atribuindo maior peso às atividades de compreensão oral, expressão oral e leitura. Mas quando estes manuais são utilizados sem uma adaptação ao contexto específico dos aprendentes chineses, poderá identificar-se uma menor atenção à explicação sistemática dos conhecimentos linguísticos básicos. Esta situação pode dificultar a aprendizagem de alguns estudantes, especialmente na fase inicial, afetando o seu grau de confiança e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Perante esta realidade, considera-se importante reforçar a cooperação académica entre os docentes chineses e os professores dos países de língua portuguesa, promovendo a elaboração conjunta de materiais didáticos mais adequados às necessidades dos aprendentes chineses.

Outro fator relevante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de português na China diz respeito ao corpo docente. Até 2019, existiam cerca de 180 docentes dedicados ao ensino da língua portuguesa na China, dos quais aproximadamente 120 eram chineses e 60 são portugueses ou brasileiros (com ligeiro predomínio dos primeiros) (André, 2019: 7)[35] .

Por um lado, a maioria dos docentes chineses tem vindo a reconhecer a importância da obtenção do grau de doutor, o qual constitui, em muitas universidades, um requisito importante para a progressão na carreira académica. André (2019: 7) prevê que o número de docentes doutorados de português na China possa ultrapassar uma centena na próxima década. Porém, ainda se observe que o corpo docente é relativamente jovem e que continua a existir escassez de professores com maior

[34] Sendo um país que normalmente atribui grande importância às notas e à educação escolar, os alunos chineses prestam mais atenção às gramáticas e exercícios relativos. Além disso, eles estão habituados a rever constantemente o que aprenderam de forma sistemática e, ao mesmo tempo, as competências da leitura e da escrita ocupam uma posição considerável.

[35] São os dados de 2019. Até agora, há mais professores de português, distribuídos tanto de Portugal quanto do Brasil.

experiência de ensino. Além disso, comparativamente com outras línguas estrangeiras, o número de docentes de português com formação doutoral continua a ser reduzido.

Por outro lado, as universidades chinesas atribuem uma importância crescente à investigação científica, exigindo aos docentes um elevado nível de produção académica, nomeadamente através da publicação de artigos científicos e da candidatura a projetos de investigação[36]. Consequentemente, os professores de português necessitam de conciliar estas exigências com uma carga letiva frequentemente elevada. Na prática, muitos docentes lecionam simultaneamente diversas unidades curriculares, nomeadamente Português Básico, Leitura Intensiva, Leitura Extensiva, Gramática, Interpretação e Tradução, entre outras. Esta situação, associada à escassez de professores especializados, poderá exercer alguma influência na qualidade do ensino de língua portuguesa.

Apesar destas dificuldades, os professores de português na China têm promovido ativamente atividades de intercâmbio académico e de formação docente nos últimos anos. Entre estas iniciativas destacam-se, por exemplo, o seminário *Países de Língua Portuguesa: Ensino e Pesquisa Nacional e Regional*, realizado em Xangai em 2018; o *Seminário de Ensino e Formação dos Talentos Bilíngue dos Países de Língua Portuguesa*, organizado no mesmo ano em Macau pelo Fórum de Macau e pela Universidade de Macau; o *5º Fórum Internacional de Ensino de Pesquisa de Língua Portuguesa a China*, realizado em 2019 na Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão; bem como a ação anual de *Formação de Professores de Língua Portuguesa da China*, desde 2015, pela Universidade de Estudos Estrangeiras de Pequim.

Estas iniciativas demonstram que a comunidade académica tem vindo a atribuir uma importância crescente ao desenvolvimento profissional dos docentes e à melhoria da qualidade do ensino da língua portuguesa na China.

[36] Para os professores das universidades importantes (o 'projeto 211' e o 'projeto 985' de importantes universidades e faculdades nacionais), eles têm a pressão do sistema *'up or out'* — refere-se às universidades que oferecem aos novos professores um período de estágio de vários anos e assinam um contrato de curta duração. Após o término deste período, eles serão avaliados pelo seu instituto. Aqueles que forem aprovados na avaliação entrarão no grupo de 'emprego de longa duração' e receberão a oportunidade de ensino ao longo da vida. Caso contrário, demitem-se.

CAPÍTULO V. METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1. Análise das diversas metodologias na era pós-método

Nos últimos trinta anos, muitos linguistas como Pennycook (1989: 589-618), Prabhu (1990: 161-176) e Kumaravadivelu (1994: 27-48) propuseram uma ideia de que o estudo das metodologias pedagógicas tem entrado na era pós-método. Entre eles, Kumaravadivelu define a condição de pós-método como "um estado que nos complete a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método" (1994: 28). Isto é, ao dizer o ensino de línguas estrangeiras, a tendência predominante era a de que havia um grupo que pensava no ensino e outro que ensinava, portanto, estabelecia-se um abismo entre a teoria e a prática (Silva, 2017: 4-5). Em 2001, Kumaravadivelu voltou a prestar atenção à pedagogia Pós-Método, ou melhor, deixava os investigadores concentrar-se na autonomia dos aprendentes tanto na área académica quanto na social. O estudo deste autor centrou- se em três elementos: os aprendentes, os professores e os formadores de professores, a fim de descrever a posição de cada um nesta nova condição (Kumaravadivelu, 2001: 537-557).

Desta maneira, o papel dos professores não apenas seleciona conteúdo adequado e escolher as técnicas de ensino, mas também pode propiciar que os aprendentes pensem sobre seu papel na sociedade, tais como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve. Consequentemente, a investigação passa a ter como foco a sala de aula, ou seja, as abordagens pedagógicas dos professores baseiam-se numa relação dinâmica entre as realidades dos professores e dos alunos e os resultados da investigação (quer sejam teóricos, empíricos ou pedagógicos) na área determinada (Silva, 2017: 6).

Pennycook e Prabhu defendem que todos os métodos são interessantes, não há melhor método (Pennycook, 1989: 612-613; Prabhu, 1990: 161-176). Tal como proposto, por exemplo, Prabhu apresentou três argumentações gerais que podem ser avançadas em apoio da declaração anteriormente referida (Prabhu, 1990: 162-169).

Primeiro, os métodos dependem do contexto do ensino. Como vimos, não existem nenhum método que é melhor para todas as pessoas, pois há variações importantes no contexto do ensino que influenciam o que é o melhor método. Ao seu ver, concretamente, as variações são de vários tipos, tais como os fatores em relação à situação social, à organização educacional, às situações diferentes de professores e alunos. Tendo em conta estes fatores, o mesmo autor pretende sugerir a libertação de um modelo monolítico e a adesão à pluralidade das metodologias pedagógicas.

Segundo, existe alguma verdade (ou valor, ou validade) para cada método. Efetivamente, este é um argumento a favor do ecletismo na pedagogia da linguagem, melhor dizendo, não significa que os métodos diferentes devem ser utilizados nos contextos diferentes, mas que as metodologias diferentes devem ser aplicadas no mesmo contexto. Terceiro, é necessário pensar o sentido de 'melhor'. De modo geral, a noção de 'melhor metodologia' é aquele método que produz os melhores resultados em termos de resultados de aprendizagem. Quanto aos professores de língua estrangeira, o que devem fazer não é procurar o 'melhor' método, quando for encontrado, todos os outros métodos irão substituídos, sendo de facto um trabalho com o objetivo irrealizável.

Com base nesses argumentos, as pessoas deixaram a obsessão de procurar a melhor metodologia pedagógica. Esta tendência mostra bem que, com o objetivo de realizar os resultados mais satisfeitos, a chave não é a escolha do método usado, mas a procura de uma maneira para se adaptar às necessidades diferentes.

Quando as abordagens tradicionais ocupavam a posição predominante, as práticas das regras gramaticais e vocabulário foram mais focadas durante o ensino - aprendizagem. No início dos anos 70, substituindo a abordagem tradicional, começou a desenvolver-se o método comunicativo no ensino de línguas, que prima pelo foco no sentido, e coloca a liderança da aprendizagem nas mãos dos alunos, enfatizando a comunicação e colaboração entre os professores e estudantes. Krashen (1982: 83- 102), por exemplo, defende que as regras gramaticais poderão ser adquiridas automaticamente através das atividades comunicativas na aula, em vez de fazer especialmente os exercícios gramaticais. Porém, após algumas práticas e reflexões, os investigadores recomeçaram a pensar o papel insubstituível da gramática na comunicação e nas aulas de língua estrangeira.

Gradualmente, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas tem-se afirmado como uma abordagem de ensino das línguas estrangeiras que envolve os aprendentes na utilização da língua para realizar tarefas e construir conhecimentos.

Nesta seção, serão analisadas duas abordagens representativas da era pós-método, nomeadamente a Abordagem Comunicativa e o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

1.1 Abordagem comunicativa e a sua evolução

A suscitação da abordagem comunicativa está intimamente relacionada com o desenvolvimento da competência comunicativa. Em 1957, salienta-se que o lançamento do livro *Estruturas Sintáticas* de Chomsky, o que marcou o surgimento da gramática generativa. Retomando a proposta de Chomsky,

uma das suas teorias principais é a dicotomia entre 'competência linguística' e 'comportamento linguístico'. Com base nisso, ele advoga que o objeto de investigação linguística deve ser a competência linguística, pela mesma razão, gramática é considerada como a descrição para a capacidade linguística (Chomsky, 1957: 13-15).

Entretanto, Hymes publicou um artigo *On Communicative Competence*, que questionou o ponto de vista de Chomsky. Este linguista explica que a competência depende tanto do 'conhecimento' (tácito) como da 'utilização' (capacidade), isto significa, a competência linguística não deve se limitar apenas aos conhecimentos gramaticais, mas deve também incluir a competência comunicativa. Hymes tenta a rever as relações entre o sistema linguístico e outros sistemas comunicativos, especialmente em termos de antropologia cultural. Para tal, o autor apresentou quatro fatores socioculturais da competência comunicativa (Hymes, 1972: 282-287):

(1) Exatidão da gramática.

(2) Viabilidade da gramática. Isto é, há algumas palavras que são gramaticalmente corretas, mas os falantes nativos não usam na vida quotidiana.

(3) Adequação da língua. Quer isto dizer, a língua deve ser apropriada aos fatores específicos de ambas as partes, nomeadamente, o estatuto social, a identidade, o género, fatores psicológicos e entre outros.

(4) Aceitabilidade da língua, ou melhor, a língua deve ser adaptada ao contexto.

Em 1976, completado por Wilkins, o livro *Notional Syllabuses* manifesta um programa diferente do programa tradicional que sempre se baseou na forma linguística (ou seja, itens gramaticais) e, em vez disso, é o programa proposto pelo autor a fim de organizar a aprendizagem da língua de acordo com o significado da língua. Este autor explica ainda que a escolha entre as diferentes estruturas gramaticais pelas quais um significado pode ser realizado será, em grande medida, determinada pelas condições sociolinguísticas (ou estilísticas) concretas sob as quais a comunicação está a ter lugar (Wilkins, 1976: 57). Portanto, contrui uma base teórica para a abordagem comunicativa.

Mais tarde até 1978, Munby publicou o livro *Communicative Syllabus Design*, em que análise mais detalhadamente o significado da *competência comunicativa*, partindo do ponto de vista da sociolinguística, são consideradas a influência e as limitações dos fatores socioculturais e outros fatores ambientais na utilização da língua. Levando em consideração da proficiência dos aprendentes na aprendizagem da língua segunda, Munby estabeleceu um modelo operacional, baseado em três aspetos: orientação sociocultural, base socio-semântica de conhecimentos linguísticos, nível de funcionamento do discurso (Munby, 1978: 22-26).

No mesmo ano, Widdowson clarifica profundamente a ideia do ensino comunicativo de línguas estrangeiras no seu livro *Teaching Language as Communication*. Na sua opinião, para além de compreender, falar, ler e escrever as frases, é ainda relevante que o aprendente saiba como as frases são usadas para os efeitos comunicativos (Widdowson, 1978: 1). Teoricamente, no que diz respeito a alguns pares de contradição no ensino comunicativo da altura, Widdowson realizou uma interpretação significativa, tais como 'usança e uso' e 'competência linguística e competência comunicativa'.

Com efeito, após a consideração cuidadosa da natureza da língua e das atividades dos falantes ele tentou desenvolver uma abordagem racional do ensino da língua comunicativa. Quanto aos professores de língua, é irracional que os considerem como 'praticantes humildes' e estejam sempre preocupados com as estratégias básicas na sala de aula, mas impacientes com as teorias. No entanto, saliente-se que o ensino das línguas é tanto um tipo de teoria quanto uma prática. Para tal, Widdowson pretende provocar os professores a uma investigação sistemática das ideias que são aplicadas nas suas próprias práticas, e estimulá-los a indagar sobre as possibilidades de outras ideias pedagógicas (Widdowson, 1978: 163). Widdowson contruiu solidamente uma base teórica e, por conseguinte, cada vez mais professores de língua estrangeira têm sido influenciados, pondo em prática o método comunicativo na sala de aula gradualmente.

Até aos anos 80, a competência comunicativa foi elucidada profundamente. Diante disso, Canale e Swain (1980: 1-47) acreditam que a teoria da competência comunicativa pode ser caraterizada como aquela que enfatiza o nível mínimo das capacidades de comunicação necessárias dos aprendentes para se darem bem com as situações mais comuns da língua segunda. Portanto, os autores propuseram um modelo de construção de competência comunicativa. Savignon (1972) e Schulz (1977: 8-18) salientam a capacidade com que os aprendentes são capazes de comunicar de maneira correta, ou seja, falar o que queriam expressar.

Como anteriormente referido, desde o início da década de 1970 até ao final dos anos 80, as teorias do método comunicativo foram introduzidas na China, desempenhando um papel de liderança no ensino de línguas estrangeiras. Foi durante este período que Li a pesquisou pela primeira vez, apontando como deveria ser utilizada adequadamente sob o contexto nacional. De acordo com Li (1984: 18), é a competência comunicativa que permite que as pessoas comuniquem. Nesse caso, esta competência contém três aspetos: ter conhecimento, ter técnicas, ter habilidades. Para a mesma autora, a abordagem comunicativa dá ênfase à necessidade de colocar os alunos nas situações comunicativas mais verdadeiras, sublinhando que a comunicação é um processo vívido e deve ser

experimentada pelos alunos próprios, tomando a habilidade de aplicar a língua nas atividades comunicativas como a norma mais importante de examinar domínio da língua (Li, 1984: 20).

A abordagem comunicativa centra-se no desenvolvimento da capacidade de utilizar a língua e de atingir objetivos comunicativos, ou seja, no desenvolvimento da competência pragmática. Na atualidade, embora esta abordagem continue a ser objeto de discussão entre os linguistas, continua a ser considerada uma das abordagens pedagógicas mais influentes no ensino de línguas.

De facto, a ênfase da pedagogia comunicativa não é o ensino da gramática, mas a formação da consciência da conversação gramatical, ou seja, das regras e regularidade dentro da língua. Loumbourdi acredita que dada as mudanças radicais que a abordagem comunicativa propõe em comparação com métodos de ensino anteriores, era natural que estas mudanças afetassem também as funções de aprendentes e professores. Ao seu ver, a abordagem comunicativa é um método do mundo verdadeiro, pois a maioria dos materiais deve originar da vida quotidiana. Histórias e experiência pessoais, notícias, artigos, e até as informações inúmeras oriundas da Internet, todos são consideradas como as fontes ideias de materiais deste método (Loumbourdi, 2018: 3, 6).

Widdowson propõe que a forma da prática e a definição pedagógica da abordagem comunicativa podem ser diferenciadas conforme as regiões diferentes, quer isto dizer, é só pode realmente existir através da forma como é localmente interpretada e realizada (Widdowson, 2007: 219). Mais ainda, a abordagem comunicativa é polémica na Indonésia, entretanto, Ariatna ainda pede a manutenção deste método no ensino de inglês do seu país devido às suas funções potenciais em ajudar os aprendentes a adquirir a competência comunicativa. Todavia, ele tem consciência de que os obstáculos virtuais que impedem a sua implementação na Indonésia, propondo algumas soluções para os problemas no seu trabalho (Ariatna, 2016: 800-822).

Todavia, a abordagem comunicativa continua a ser objeto de debate entre os linguistas. Por exemplo, o sociolinguista americano Hymes defende que a função comunicativa de língua constitui a sua função mais essencial.

Convém sublinhar que, de acordo com esta proposta, a competência comunicativa do aprendente não corresponde apenas ao domínio do conhecimento linguístico, mas envolve também a capacidade de usar a língua de forma adequada em diferentes contextos comunicativos. Quando o método comunicativo suscitou pela primeira vez, foi genericamente considerado uma resposta às limitações das abordagens anteriores e às novas necessidades de comunicação decorrentes da globalização. Em relação à sua natureza, porém, não se alcançou um consenso claro desde o início, uma vez que os

professores podiam encontrar dificuldades em definir os seus princípios e características fundamentais. Como observa Littlewood (2013: 3), a abordagem comunicativa não pode ser definida de forma precisa apenas com base num conjunto fixo de características; antes, deve ser entendida como um termo abrangente que visa promover o desenvolvimento da competência comunicativa através de uma aprendizagem significativa centrada no indivíduo.

1.2 Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT) constitui uma abordagem utilizada no ensino de línguas estrangeiras ou segundas que permite aos alunos participar ativamente na aprendizagem da língua, utilizando-a para realizar tarefas, adquirir informações, refletir e apresentar opiniões. A fim de criar situações mais favoráveis à aprendizagem das línguas, esta abordagem exige a utilização de tarefas como um componente essencial nas aulas de línguas. Desenvolvido na década de 1980, o ELBT, baseado na abordagem comunicativa, salienta que a língua deve ser aprendida através de aplicações reais e naturais, tendo como objetivo promover a colaboração entre professores e alunos na realização de tarefas comunicativas significativas e incentivar a criatividade linguística dos aprendentes.

Por um lado, as teorias de aprendizagem de línguas propostas por psicolinguistas, nomeadamente por Vygotsky, psicólogo soviético, forneceram uma importante inspiração para o ensino de línguas e constituíram uma das principais bases teóricas do ELBT. Vygotsky sublinha a natureza social da aprendizagem, isto é, os indivíduos adquirem conhecimentos culturais através da interação com outros membros da sociedade e, posteriormente, interiorizam-nos como conhecimentos próprios. Assim, torna-se evidente que os aprendentes adquirem conhecimentos por meio das interações sociais. A partir de uma perspetiva psicológica, Vygotsky desenvolveu estudos sobre a linguagem e estabeleceu uma relação estreita entre o desenvolvimento linguístico e o contexto social. Efetivamente, este psicólogo centrou-se no percurso de aquisição da língua materna pelas crianças. Segundo o autor, o desenvolvimento cognitivo tem origem no contexto social real, no qual as atividades interpessoais desempenham um papel fundamental (Vygotsky, 1962: 34-35). Esta perspetiva inspirou os investigadores no domínio do ensino de línguas estrangeiras, demonstrando que os aprendentes não podem ser isolados do seu ambiente social e devem construir conhecimentos através das interações sociais.

Por outro lado, a ELBT baseia-se em conceitos fundamentais como a centralização no aluno e a centralização no ser humano, princípios relacionados com a psicologia filosófica do construtivismo. Nas últimas décadas, as teorias construtivistas têm adquirido particular relevância entre as teorias psicológicas que exercem maior influência na educação linguística.

1.3 Método POA

Production-oriented approach (POA) é considerada uma nova abordagem pedagógica, proposta pela primeira vez em 2015 pela equipa académica da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, liderada pela linguista chinesa Wen Qiufang. Para uma melhor compreensão, a autora desta tese traduz o termo *Production-oriented Approach* como 'Abordagem Orientada para a Produção (AOP)'.

Efetivamente, importa salientar que esta abordagem surgiu no contexto educativo chinês. Desde o período da Reforma e Abertura até à atualidade, a China tem atribuído uma importância crescente à formação de talentos em línguas estrangeiras. No entanto, continuavam a existir alguns problemas no ensino de línguas na China, tais como a baixa eficácia, o elevado *input* e reduzido *output*, bem como o fenómeno designado na literatura chinesa como 'inglês mudo', caracterizado pela discrepância entre o conhecimento linguístico adquirido e a capacidade de comunicação oral dos aprendentes. Com o objetivo de ultrapassar os fenómenos anteriormente mencionados e de encontrar uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras mais adequada aos aprendentes chineses, a POA foi desenvolvida. De acordo com Wen, as principais razões para os problemas acima referidos prendem-se com a 'separação entre aprendizagem e utilização', ou, mais especificamente, com a 'separação entre *input* e *output*' (Wen, 2018: 389).

Note-se que os fundamentos teóricos de POA se baseiam, sobretudo, em três dimensões: a psicolinguística, a sociolinguística e as necessidades específicas dos aprendentes (Wen, 2020: 34). Nesta secção, serão discutidas principalmente as bases teóricas no âmbito da psicolinguística. Krashen (1985: 1-4) defende que o *input* compreensível constitui a única condição capaz de influenciar a aquisição da segunda língua, enquanto o *output* representa apenas o resultado natural do *input*, não desempenhando qualquer efeito direto no processo de aquisição linguística. Swain (1995: 125-140), por sua vez, apresentou uma análise mais aprofundada das quatro funções do *output*: aumentar a fluência linguística; levar os alunos a prestar atenção às formas da língua; ajudar os

aprendentes a testar hipóteses linguísticas; e promover a capacidade de reflexão dos alunos sobre as estruturas linguísticas. Para além disso, Izumi (2002: 543-547) defende que os aprendentes podem identificar as lacunas existentes no seu conhecimento linguístico. Segundo Scovel (1998: 68-69), a comunicação constitui um processo interativo, que não ocorre apenas entre dois indivíduos, mas também no próprio cérebro de cada pessoa. Efetivamente, é esta 'comunicação' interna que proporciona aos aprendentes a oportunidade de analisar as deficiências do seu próprio sistema linguístico através do *output*.

De acordo com o sistema teórico de POA, o procedimento pedagógico pode ser dividido em três etapas principais: motivação, facilitação e avaliação (Wen, 2015: 553). Em primeiro lugar, no que diz respeito à etapa de 'motivação', esta é composta por três fases: 1) o professor apresenta uma situação real; 2) os alunos tentam realizar atividades comunicativas; 3) o professor explica os objetivos de ensino e as tarefas de produção. De um modo geral, com a finalidade de despertar o interesse dos alunos por um novo texto ou por novos conteúdos gramaticais, esta etapa desempenha um papel indispensável.

Em segundo lugar, a etapa de 'facilitação' é constituída por três fases: 1) o professor apresenta a tarefa de *output* a realizar; 2) os alunos aprendem através das orientações adequadas do professor; 3) os alunos praticam os conhecimentos necessários para a produção linguística, igualmente sob a orientação do professor. Diversas investigações demonstram que esta etapa desempenha um papel relevante na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, no sistema da POA, o sucesso do ensino-aprendizagem é diretamente determinado pela eficácia da 'facilitação' (Zhang, 2015: 13; Wen, 2017: 21-22; Bi, 2017: 40; Qiu, 2019: 408; Qiu, 2020: 12). De forma a alcançar os resultados esperados, as atividades devem ser organizadas de acordo com diferentes níveis de dificuldade, permitindo o desenvolvimento progressivo das capacidades de *output* dos aprendentes.

Em terceiro lugar, importa salientar que a integração da 'avaliação' no sistema de ensino constitui uma das características distintivas da POA. De modo a maximizar o efeito positivo da avaliação neste modelo, destaca-se a importância da orientação do professor durante este processo. Neste sentido, Wen propôs a 'Avaliação Colaborativa Professor-Estudante' (doravante designada por TSCA)[37]. Segundo Sun (2020: 21), a implementação da TSCA desenvolve-se, em princípio, em três momentos: antes da aula, durante a aula e após a aula. Deste modo, verifica-se que os conteúdos da avaliação se centram tanto na qualidade dos objetivos comunicativos alcançados como na aplicação dos objetivos

[37] *Teacher-Student Collaborative Assessment*, em inglês; em abreviatura, TSCA.

linguísticos. Para os professores de línguas estrangeiras, é recomendável proporcionar aos aprendentes as oportunidades para explorar e refletir sobre diferentes questões linguísticas.

Em suma, no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na China, particularmente à resolução do problema da 'separação entre *input* e *output*', o sistema da POA oferece uma referência significativa. Enquanto abordagem pedagógica relativamente recente, a POA pode ser utilizada de forma complementar aos métodos tradicionais de ensino, proporcionando não apenas aos aprendentes as oportunidades de adaptação gradual, mas também a possibilidade de comparar as diferenças entre a POA e as abordagens pedagógicas tradicionais.

2. Estratégias e Exercícios/Atividades Sugeridos no Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa

2.1 Aplicação do Sistema POA: receção e produção de textos

Com o objetivo de encontrar uma solução para o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras nas universidades chinesas, Wen apresenta o sistema teórico da POA. No que diz respeito ao ensino da leitura intensiva, em vez de concordar com o método tradicional baseado num modelo centrado no texto, a POA destaca a relação entre *input* e *output*, defendendo, mais especificamente, a integração entre aprendizagem e aplicação.

Liu e Song (2017: 53) adotam a POA como orientação para a implementação do ensino de inglês universitário. Com base nesta abordagem, as autoras realizaram uma experiência pedagógica numa turma de licenciatura da Universidade de Finanças de Hebei, cujos resultados demonstram que o ensino em regime de *b-learning* (*blended learning*, em inglês), aplicado nas aulas de leitura e escrita, apresenta maior eficácia do que o método tradicional. Zhang (2016: 106-113) também demonstra preliminarmente a viabilidade desta abordagem. A autora selecionou três turmas com diferentes dimensões (50 alunos, 25 alunos e 19 alunos), nas quais foram desenvolvidos, respetivamente, os temas 'Inglês Universitário', 'Cinema e Cultura' e 'Comunicação Intercultural' nas aulas de inglês, tendo todas obtido resultados satisfatórios.

No entanto, como a mesma autora salienta, muitos professores chineses apresentam duas tendências pedagógicas que constituem obstáculos à implementação desta abordagem:

(1) A explicação dos textos como principal tarefa no processo de ensino-aprendizagem. Isto significa que os professores se concentram na interpretação dos textos, mas negligenciam a produção

linguística (*output*) dos alunos; ou que as tarefas de *output* possuem pouca relação com o *input*, reduzindo assim a eficácia da aplicação da língua aprendida.

(2) A negligência do papel do professor como mediador. Devido à expansão da abordagem comunicativa na China, em contraste com a pedagogia tradicional centrada no professor, o papel dos docentes de línguas estrangeiras tende, por vezes, a ser deslocado para o extremo oposto. Isto é, os professores passaram de 'transmissores de conhecimento' para 'facilitadores da aprendizagem', dedicando grande parte do tempo da aula aos debates entre os alunos ou atribuindo diretamente projetos aos aprendentes sem lhes proporcionar orientações e apoio suficientes.

Até à atualidade, não foram ainda realizadas investigações sobre a aplicação da POA no ensino da língua portuguesa. De facto, considera-se pertinente explorar a aplicação desta abordagem no processo de ensino-aprendizagem do português. Enquanto língua cuja aprendizagem envolve simultaneamente as competências de compreensão auditiva, expressão oral, leitura, escrita e tradução, o português não pode limitar-se exclusivamente a atividades centradas no *input* ou no *output*. Para alcançar resultados mais eficazes, é necessário, tendo em conta as características específicas de cada aprendente, integrar o *input* e o *output* nas atividades pedagógicas, de modo a estimular o interesse pela aquisição de conhecimentos linguísticos e a desenvolver as capacidades de produção linguística. Para esse efeito, serão apresentadas algumas atividades propostas a título de exemplo, contribuindo para a obtenção de melhores resultados pedagógicos.

2.1.1 O ensino em regime de *b-learning* do PE na perspetiva de POA

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, tornou-se cada vez mais necessário que a comunidade educativa conheça e utilize as ferramentas de tecnologias da informação. Efetivamente, estas tecnologias oferecem novas perspetivas para o desenvolvimento dos programas educativos. Neste sentido, devido à expansão e à rápida divulgação das tecnologias digitais, surgiram, por exemplo, os MOOC[38] como uma possível forma de disseminação massiva do conhecimento.

Na atualidade, destaca-se progressivamente a relevância dos MOOC, sigla inglesa correspondente a *Massive Open Online Courses*, cuja designação em português é COMA — Curso Online Massivo e Aberto. Segundo Jansen e Schuwer (2015: 11), os MOOC são 'cursos online criados para um grande número de participantes, que permitem o acesso de qualquer pessoa, em qualquer lugar, desde que

[38] Foi criado por Dave Cormier e Bryan Alexander em 2008, com o objetivo de descrever o curso realizado por George Siemens e Stephen Downes, denominado *Connectivism and Connective Knowledge.*

exista uma ligação à Internet, estando abertos a todos sem exigência de qualificações prévias e oferecendo uma experiência completa de um curso online e gratuito'.

Tendo como origem o movimento da educação aberta, do *software* livre e da disponibilidade de conteúdos educativos abertos, os MOOC surgiram através do Consórcio *OpenCourseWare* (OCW) do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Com a implementação dos MOOC, a educação tornou-se mais aberta, flexível e equitativa, exercendo uma influência direta nas práticas pedagógicas (Baeta, 2016: 2, 17). Cormier (2010: 4-5) afirma que 'um MOOC é um curso aberto, participativo, distribuído e que apoia a aprendizagem ao longo da vida'. Segundo o autor, os MOOC foram concebidos para um mundo caracterizado pela abundância de informação, no qual a ligação à Internet permite o acesso a uma grande quantidade de recursos, representando uma nova forma de aprendizagem num mundo conectado. Neste sentido, o MOOC constitui não apenas um curso *online*, mas também um espaço de interação no qual uma comunidade massiva de indivíduos investiga e discute um determinado tema em conjunto. De acordo com Yuan e Powell (2013: 5-6), o 'acesso aberto' e a 'escalabilidade' constituem duas características fundamentais dos MOOC, uma vez que qualquer indivíduo pode participar gratuitamente num curso *online*, permitindo que estes cursos sejam frequentados por um elevado número de participantes e acompanhados por professores.

Portanto, algumas das melhores universidades do mundo, tais como a Universidade de Harvard, o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT, na sua sigla inglesa) e a Universidade da Pensilvânia, desenvolveram os seus próprios cursos abertos com base em plataformas MOOC. Graças aos seus recursos didáticos abertos e de elevada qualidade, ao seu modelo de funcionamento avançado e aos custos reduzidos, os MOOC atraem numerosos participantes e respondem às necessidades de aprendizagem personalizada dos estudantes.

Todavia, o ensino superior não deve ser simplesmente substituído pelos MOOC. Por um lado, importa salientar que os resultados da aprendizagem baseada em MOOC podem não corresponder totalmente às expectativas, devido à ausência de orientação e de acompanhamento por parte dos tutores, bem como à falta de articulação com os conteúdos específicos dos cursos, embora este modelo favoreça a aprendizagem autónoma e personalizada dos estudantes. Por outro lado, apesar das vantagens dos métodos pedagógicos tradicionais, como a possibilidade de acompanhar oportunamente a qualidade da aprendizagem dos alunos, estes apresentam igualmente algumas limitações. Por exemplo, o tempo disponível em sala de aula é limitado, não sendo possível responder plenamente às necessidades individuais dos estudantes, além de existir uma insuficiente atenção ao desenvolvimento das capacidades de *output*.

Perante isto, tem-se verificado uma tendência no ensino-aprendizagem da língua portuguesa para combinar o ensino remoto, como os MOOC, com o ensino presencial, aproveitando as vantagens de ambos os modelos. Esta combinação é designada por *Blended Learning*, também conhecido como *b-learning*.

Quanto à definição de *b-learning*, o Sloan Consortium[39] defende que este modelo consiste na combinação do ensino presencial e do ensino online, integrando dois modos pedagógicos historicamente separados: o ensino presencial tradicional e o ensino online (Allen, Seaman & Garrett, 2003: 659-673). Driscoll (2002: 1) apresenta uma discussão abrangente sobre o conceito de *b-learning*, considerando-o uma combinação de diferentes modos tecnológicos baseados na Web com vista à concretização de objetivos educativos. Para além disso, com o propósito de alcançar resultados mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem, este modelo implica igualmente a integração de diferentes abordagens pedagógicas (por exemplo, o construtivismo, o behaviorismo e o cognitivismo), a combinação entre formas tecnológicas de instrução e o ensino presencial orientado pelo professor, bem como a articulação entre tecnologias educativas e tarefas específicas.

Com o aprofundamento das investigações, a definição de *b-learning* tornou-se progressivamente mais clara, passando a ser entendido como um modelo pedagógico independente, distinto tanto do ensino presencial como do ensino exclusivamente online. Neste sentido, o Sloan Consortium atualizou a sua definição, considerando que apenas os cursos em que entre 30% e 79% dos conteúdos são disponibilizados online podem ser classificados como ensino em regime de *b-learning* (Allen, Seaman & Garrett, 2007: 5). Yen e Lee (2011: 139) defendem que o ensino em regime de *b-learning* deve ser entendido como uma reformulação fundamental do modelo pedagógico, apresentando as seguintes características:

(1) A transição de um ensino centrado no professor para um ensino centrado no aluno;

(2) O aumento da interação entre aluno-instrutor, aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-recursos externos;

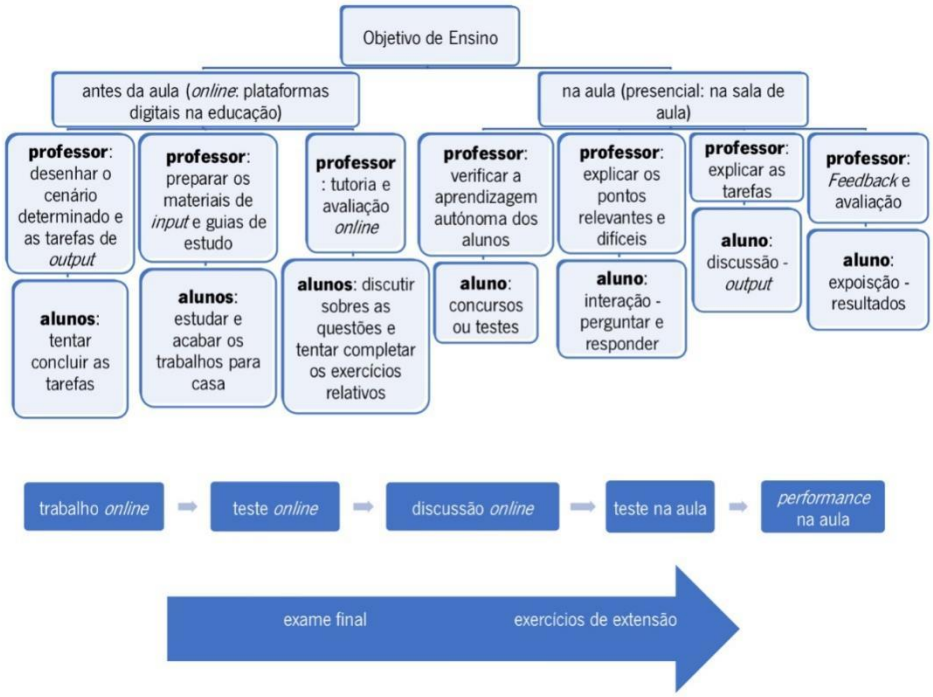
(3) A utilização de mecanismos integrados de avaliação formativa e sumativa.

Com o rápido desenvolvimento da Internet, o conceito de *b-learning* tem vindo a evoluir desde 2013. A compreensão deste modelo pedagógico passou progressivamente a centrar-se na perspetiva dos aprendentes. Um dos principais objetivos do ensino em regime de *b-learning* consiste em criar experiências de aprendizagem personalizadas, promovendo uma maior participação dos estudantes.

[39] Uma organização de investigação online famosa sobre o ensino superior nos EUA.

Partindo da revisão do desenvolvimento de *b-learning*, verifica-se que, tanto a elaboração de programas de estudo personalizados para os alunos como a combinação de diferentes métodos pedagógicos apresentam pontos comuns com o sistema da POA. Assim, considera-se que a integração do *b-learning* e da POA poderá contribuir para melhorar os efeitos da aprendizagem do português europeu. Neste sentido, relativamente ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita nesta língua, pretende-se elaborar um modelo pedagógico de *b-learning* sob a perspetiva do sistema da POA.

Figura 3. Ensino *b-learning* nas aulas de leitura e escrita do PE sob o sistema de POA (Liu e Song, 2017: 51)



Como exemplo de aplicação desta proposta pedagógica, utiliza-se uma aula de produção escrita baseada no manual *Escrever para diferentes finalidades*, com o objetivo de desenvolver a competência de escrita de uma carta comercial (Lopes & Yan, 2017: 80-90). De seguida, apresenta-se o procedimento pedagógico.

(1) Antes da aula

a) Com a finalidade de conceber o cenário pedagógico e as respetivas tarefas de *output*, o professor define, em primeiro lugar, os objetivos de aprendizagem. Neste caso, pretende-se que os alunos dominem os requisitos da redação de cartas comerciais e aprendam a escrevê-las em PE.

Efetivamente, ressalta-se que são concebidas três tarefas de *output* com diferentes níveis de dificuldade, permitindo que os alunos escolham a mais adequada de acordo com o seu nível de proficiência em português. Por exemplo, os temas são organizados por ordem crescente de dificuldade: no nível I, os alunos são convidados a redigir uma carta para comunicar os resultados de um concurso público; no nível II, devem redigir uma carta para solicitar o pagamento de uma dívida cujo prazo já foi ultrapassado; no nível III, são convidados a elaborar uma carta de apresentação de uma empresa.

b) Em seguida, o professor seleciona os materiais de *input* com base nas tarefas acima mencionadas. Antes da aula, de modo a favorecer uma aprendizagem mais personalizada, disponibiliza aos alunos materiais relacionados com os objetivos da unidade, incluindo vídeos, apresentações em *PowerPoint* e outros recursos didáticos digitais através das plataformas educativas. Simultaneamente, pode propor um pequeno questionário de preparação para a aula, com o objetivo de orientar os alunos para os conteúdos fundamentais. Caso surjam dificuldades na utilização destes recursos, o professor poderá prestar os esclarecimentos necessários.

c) Por fim, através da conceção de um mecanismo de avaliação e de incentivo, procura-se aumentar a motivação dos alunos durante a preparação da nova unidade. Além disso, os alunos podem discutir, nas plataformas digitais ou em grupos de *Wechat*[40] ou QQ[41],as dificuldades encontradas durante o estudo, bem como partilhar as cartas por si produzidas para serem comentadas e avaliadas pelos colegas e pelo professor. Estas atividades contribuem para preparar os alunos para as tarefas a desenvolver em sala de aula e promovem uma interação mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

(2) Na aula.

a) Antes de tudo, o professor começa por verificar a aprendizagem autónoma dos alunos através de diferentes formas de avaliação, tais como questionários e concursos. De seguida, discute com os alunos as dificuldades e os problemas encontrados durante a preparação realizada antes da aula.

b) O professor apresenta detalhadamente cada um dos três temas de produção escrita, partindo principalmente das seguintes perspetivas: estrutura textual, vocabulário e expressões úteis, aplicação prática e fórmulas de tratamento adequadas. Por conseguinte, de acordo com as tarefas atribuídas a cada aluno, os aprendentes são organizados em três grupos, correspondentes aos três níveis de dificuldade das tarefas. Desta forma, os alunos trabalham em grupo e desenvolvem discussões com os

[40] *WeChat* é uma aplicação multiplataforma de mensagens instantâneas, desenvolvida pela empresa chinesa *Tencent*, amplamente utilizada na China para comunicação, partilha de ficheiros e interação em contextos pessoais, académicos e profissionais.
[41] *QQ* é um serviço gratuito de mensagens instantâneas, desenvolvido pela empresa chinesa *Tencent*, amplamente utilizado na China para comunicação e partilha de ficheiros.

colegas que apresentam níveis de proficiência semelhantes. No entanto, o professor continua a desempenhar um papel significativo neste processo. Enquanto mediador e orientador da aprendizagem, deve corrigir os erros identificados durante as discussões em grupo e, mais especificamente, orientar os alunos para desenvolverem a produção linguística (*output*) de forma mais aprofundada.

c) Após as discussões, os alunos são convidados a redigir por escrito as respetivas cartas comerciais e a entregá-las ao professor. De modo a alcançar melhores resultados de aprendizagem, o professor procede à avaliação dos trabalhos e fornece *feedback* aos alunos tempestivamente. Além disso, poderá também sistematizar e partilhar com a turma os aspetos mais relevantes presentes nas produções escritas, destacando os elementos que merecem ser aprendidos e aplicados.

(3) Depois da aula.

Conforme o objetivo de ensino, o professor prepara os trabalhos práticos para consolidar o conhecimento. Citamos dois exercícios de *Escrever para diferentes finalidades* como os exemplos (Lopes & Yan, 2017: 90-91):

> a) É Diretor Comercial de uma empresa responsável pela construção de um hospital em Maputo, Moçambique. O prazo de entrega da obra está a terminar e a sua empresa tem de concluir a construção do edifício. No entanto, a empresa que fornece o pavimento atrasou-se e a finalização da obra está em risco. Caso a empresa que fornece o pavimento não o entregue no prazo de uma semana, a sua empresa terá de pagar uma indemnização pelo atraso.
>
> **Escreva a carta à empresa parceira a explicar a situação, solicitando o envio urgente. do pavimento. Pode adiantar que, caso o prazo de entrega do material não seja feito dentro de uma semana, terá de processar a empresa. (Tenha em conta a carta de comunicação de incumprimento de pagamento.)**
>
> b) É responsável pelo serviço de *marketing* de uma empresa de construção de sistemas de vigilância que pretende candidatar-se a uma obra que está em fase de concurso.
>
> **Escreva a carta a mostrar a intenção da sua empresa em candidatar-se a esse concurso.**

Na verdade, espera-se que, após este processo de aprendizagem, os alunos desenvolvam as suas competências de leitura e de escrita. Por conseguinte, considera-se recomendável que realizem todas as atividades anteriormente propostas, de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos. Além disso, é aconselhável que o professor elabore atividades de extensão, com vista a promover um maior desenvolvimento das competências de receção e de produção de textos dos aprendentes de PE.

2.2 Aplicação do Método Comunicativo: receção e produção oral

Zhang manifesta na sua dissertação, que as abordagens podem ser diversificadas, por exemplo, por meio de material áudio e audiovisual, nomeadamente os de rádio e excertos de filmes, os alunos são solicitados a repetir em voz alta e os imitar; fazer debates com os colegas da turma ou com os professores; organizar jogos de expressão dramática (Zhang, 2019: 104).

A evolução dos diferentes métodos pedagógicos de ensino das línguas estrangeiras tem vindo a centrar-se progressivamente no conceito de competência comunicativa. Neste contexto, a interação oral assume um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, especialmente nos níveis iniciais da aprendizagem de uma língua estrangeira. A interação é considerada uma atividade linguística, cujo processo pode ser mostrado da seguinte forma (Conselho da Europa, 2001: 36):

> '[...] participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se uma o outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já esta geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De modo geral, atribui-se, portanto, grande importância a interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação.'

A interação oral constitui uma das atividades comunicativas em contexto de sala de aula que mais se aproxima das situações de comunicação da vida quotidiana. No folheto do Conselho da Europa, são apresentados alguns exemplos de atividades de interação oral (2001: 112):

(1) transações;
(2) conversa informal;
(3) discussão informal;
(4) discussão formal;
(5) debate;
(6) entrevista;
(7) negociação;
(8) planeamento conjunto;
(9) cooperação prática com vista a um fim específico.

Como anteriormente referido, as competências de receção e de produção do discurso oral encontram-se estreitamente interligadas. Neste contexto, para desenvolver a competência de expressão oral em português com maior fluência e correção, é fundamental integrar atividades de compreensão do oral no processo de ensino-aprendizagem. Assim, recomendam-se as seguintes atividades.

(1) Mímica

Os alunos são divididos em grupos de três elementos. O aluno A pensa numa expressão previamente aprendida e articula-a de forma exagerada, abrindo bem a boca, mas sem emitir qualquer som. O aluno B tenta identificar a expressão e pronunciá-la em voz alta. O aluno C avalia a pronúncia do aluno B e assinala os desvios identificados. No final da atividade, o professor faz uma apreciação do desempenho de cada grupo.

(2) Identificar o intruso

Os alunos deverão identificar o elemento intruso em cada grupo de palavras. Para a realização desta atividade, a turma é organizada em pares. Em cada par, o aluno A lê as palavras em voz alta, enquanto o aluno B identifica o elemento que não pertence ao mesmo grupo fonético. Na segunda ronda, os alunos trocam de papéis. As palavras propostas são as seguintes:

Grupo I. morreram **era** estas deles riqueza
Grupo II. **búfalo** alimentar ficaram nada guardar
Grupo III. gato **cato** gala gamada gasto
Grupo IV. tato tanto **dado** teto tenso
Grupo V. pato pela polco **banda** panda
Grupo VI. homem logo **calor** obesidade obra
Grupo VII. seguir agir **seguinte** divergir guia
Grupo VIII. **deu** véu chapéu céu léu
Grupo IX. deixando andavam fazendo **semente** falando
Grupo X. deu seu **ouviu** teu eu
Grupo XI. garrafões opções leões **dois** versões
Grupo XII. heróis **depois** lençóis espanhóis constróis

Efetivamente, esta atividade permite desenvolver simultaneamente a articulação dos sons e a capacidade de discriminação auditiva das palavras-alvo. Além disso, contribui para aumentar a flexibilidade articulatória e para reduzir as interferências da língua materna na pronúncia do português europeu (Zhang, 2019: 107).

(3) Chegar a um acordo através da discussão

Objetivo: planear as férias de verão[42]

Pontos destacados: comparativos e superlativos; presente do indicativo; fazer sugestões; discussão sobre o tempo

Nível: A1-A2

Participantes de cada grupo: 4 pessoas

Materiais suplementares: cartão de personagens

Processamento:

a) O professor explica aos alunos que serão organizados em grupos familiares. Cada grupo representa uma família composta por quatro elementos: pai, mãe, um filho de 19 anos e uma filha de 10 anos. A tarefa consiste em discutir e decidir o local onde a família passará as férias de verão.

b) Depois de constituídos os grupos, o professor distribui os cartões das personagens e pede aos alunos que os leiam atentamente e preparem os argumentos que irão apresentar durante a discussão familiar.

c) Em seguida, o professor dá início à atividade, solicitando que cada grupo procure chegar a um consenso relativamente ao destino das férias. Para esta discussão, cada grupo dispõe de quinze minutos.

d) Concluída a discussão, cada grupo apresenta à turma o diálogo desenvolvido e explica o processo que conduziu à decisão final. O professor poderá colocar algumas questões. Por exemplo, 'Foi difícil desempenhar o papel atribuído? Porquê?' ou 'Foi difícil chegar a uma decisão consensual? Justifique a sua resposta.'

Uma vez que todos os grupos discutem o mesmo tema, é possível introduzir um elemento de competição entre eles. Desta forma, os participantes tendem a procurar soluções mais adequadas e decisões mais fundamentadas, aumentando a sua motivação para participar na atividade. Simultaneamente, esta dinâmica incentiva os alunos a expressarem as suas opiniões, a justificarem os seus pontos de vista e a desenvolverem as competências de interação oral em PE.

[42] Consulta ao livro 'Português XXI (1)', unidade 5, pp.80-85.

CONCLUSÃO E TRABALHO FUTURO

A fim de investigar as características da pronúncia em português dos aprendentes chineses falantes do dialeto de Tianjin, foram realizadas, neste trabalho, investigações fonéticas com participantes previamente selecionados. Este estudo foi dividido em duas partes: a perceção auditiva e a produção oral através da leitura de textos previamente selecionados.

Quanto à perceção dos sons, os resultados obtidos permitem resumir os seguintes aspetos:

(1) A pronúncia de palavras monossilábicas é frequentemente ignorada pelos informantes, nomeadamente de elementos como *a*, *o*, *que*, *de*, *te* e *me*, entre outros;

(2) Devido aos fenómenos de ligação fonética no *continuum* frásico, a realização da vogal da preposição *de* como semivogal [j] antes da voga inicial da palavra seguinte provoca dificuldades de perceção entre os informantes;

(3) Alguns informantes manifestam dificuldades na identificação dos fonemas resultantes de fenómenos como lenição, crase, apócope contextual e elisão, especialmente na perceção de sons que perderam o seu carácter oclusivo devido a processos de lenição desencadeados por contextos vocálicos;

(4) Alguns informantes tendem a negligenciar os segmentos átonos das palavras após a sílaba tónica. Além disso, as semivogais dos ditongos decrescentes constituem igualmente uma dificuldade para a perceção auditiva;

(5) A maioria dos informantes apresentam dificuldades na identificação de determinadas consoantes, nomeadamente a consoante contínua dorsopalatal sonora [ʎ], a vibrante [ɾ], bem como alguns segmentos omitidos em determinados contextos, como /d/ em ***d****eserto*, /g/ em *consi****g****o*, /k/ em *a****c****abou*, /m/ em ***m****enino* e /e/ em ***e****scapa*;

(6) A ausência de ligação fonética constitui uma fonte essencial de dificuldades para os informantes. Entre os exemplos observados encontram-se ***de*** e ***o*** na frase "sempre maneiras **de o** castigar"; ***ela*** e ***an****dava* na frase "sabia por onde é que e**la an**dava"; ***mas*** e ***ele*** / ***eu*** nas frases "**Mas ele** continuava a olhar" / "**Mas eu** sou muito pequeno"; *afun****de*** e ***i****mediatamente* na frase "para que se afun**de i**mediatamente"; ***ó*** e ***ho****mem* na expressão "**Ó ho**mem"; e **[ɐ]** na frase "fazer é deitá-lo já **a a**fogar", entre outros.

Logicamente, os resultados acima mencionados podem ser influenciados por diversos fatores. Partindo dos dados e gráficos manifestados no capítulo II, podem destacar-se os seguintes aspetos:

(1) De um modo geral, a aprendizagem de outras línguas estrangeiras pode contribuir para a perceção dos sons do português europeu. No entanto, nem todas as experiências de aprendizagem de línguas estrangeiras exercem uma influência positiva na aquisição do português. Por um lado, as línguas que apresentam uma grande proximidade com o português podem, em alguns casos, provocar interferências e confusões nos aprendentes, como acontece, por exemplo, com o espanhol; por outro lado, as línguas tipologicamente mais distantes do português também não demonstram necessariamente uma influência significativa no desenvolvimento da proficiência em português, como se observa no caso do coreano.

(2) Em termos gerais, quanto maior for o tempo de aprendizagem do português europeu, maior tende a ser o desenvolvimento das capacidades de perceção auditiva. Contudo, esta relação não é absoluta, uma vez que os fatores como o estado físico e psicológico dos aprendentes, as condições ambientais externas, fatores individuais e até influências familiares podem também afetar os resultados da investigação.

(3) Para a maioria dos participantes, verifica-se que quanto mais longo é o período de aprendizagem do português, melhor tende a ser a sua capacidade de perceção dos sons do PE.

No que se refere aos resultados relativos à produção dos sons, com base nos dados apresentados anteriormente, podem destacar-se os seguintes aspetos:

(1) De um modo geral, quanto maior for o tempo de aprendizagem do português, menor tende a ser o número de desvios fonéticos produzidos pelos aprendentes. Embora se observe uma correlação negativa entre o tempo de estudo da língua e a taxa de desvios, esta relação não apresenta a mesma relevância verificada na tarefa de perceção auditiva. Isto é, a precisão da produção fonética não aumenta necessariamente de forma proporcional ao tempo de aprendizagem da língua.

(2) Tanto o tempo de aprendizagem como a experiência de estudo ou trabalho em Portugal, bem como a aprendizagem de outras línguas estrangeiras, podem exercer influência na produção oral do PE.

(3) As consoantes, tais como vibrante [ɾ], dorsovelar surda [k], dorsovelar sonora [g], apicoalveolar sonora [d], apicoalveolar surda [t] e oclusiva bilabial sonora [b], constituem as principais dificuldades na produção dos participantes. O tempo de aprendizagem não constitui, contudo, o fator determinante para explicar a taxa de desvios na produção oral destes sons.

(4) Particularmente na produção do [ɾ], verifica-se que a taxa de desvios diminui à medida que aumenta o tempo de aprendizagem.

(5) Quanto à produção da consoante fricativa pós-alveolar surda [ʃ], alguns participantes, especialmente aqueles que estão nas fases iniciais da aprendizagem do português, tendem a confundi-la com a sibilante [s] e a fricativa sonora [ʒ].

(6) Quanto à aproximante lateral alveolar velarizada [ɫ], verifica-se uma tendência frequente para a sua omissão. À medida que os aprendentes aprofundam os seus conhecimentos de português, aumenta a probabilidade de ignorarem este segmento fonético.

(7) No que diz respeito à produção das vogais, os participantes apresentam dificuldades independentemente da fase de aprendizagem em que se encontram.

(8) A produção da vogal central quase aberta [ɐ] constitui a maior dificuldade para os participantes.

(9) Mais de metade dos aprendentes confunde as vogais abertas [a] e [ɐ].

(10) Alguns participantes realizam a vogal [e] como [ɛ].

(11) Alguns participantes confundem a vogal [o] (por exemplo, em *p**ô**s*, *h**o**mem* e *t**o**do*) com a vogal posterior semiaberta arredondada [ɔ], devido à proximidade articulatória entre ambas.

(12) Relativamente à vogal posterior fechada arredondada [u], a dificuldade em dominar com precisão a pronúncia da letra *o* em sílabas átonas conduz, para alguns aprendentes, a uma elevada taxa de desvios na produção desta vogal.

(13) No que se refere aos ditongos, alguns participantes apresentam dificuldades na produção do ditongo *ou*, nomeadamente em palavras como *outro*, *acabou* e *contou*, nas quais tendem a realizar uma abertura vocálica excessiva. A produção do ditongo [ɐj] constitui igualmente uma dificuldade, uma vez que alguns aprendentes estão mais habituados à realização da semivogal precedente [ɐ] e tendem a omitir a produção do elemento [j].

(14) Para os falantes do dialeto de Tianjin, os desvios na produção das vogais parecem ser menos influenciados pelos anos de aprendizagem, pela experiência de residência em Portugal ou pelo número de línguas estrangeiras dominadas.

As diferenças morfológicas entre o chinês e o português conduzem inevitavelmente ao surgimento de uma considerável distância estrutural entre ambas as línguas. Por exemplo, no português, identificam-se marcas morfológicas de singular e plural. Além disso, tal como acontece nas restantes línguas românicas, distingue-se rigorosamente o género gramatical, existindo marcas morfológicas específicas para o masculino e o feminino, característica inexistente na língua chinesa.

O mesmo fenómeno acontece na conjugação verbal. Assim, uma única palavra em português pode veicular diversas informações gramaticais, nomeadamente o modo verbal (indicativo, conjuntivo, imperativo, entre outros), o tempo verbal (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, etc.), a pessoa gramatical e outros elementos morfológicos que merecem uma análise aprofundada (Barbosa, 1994: 219-225). Para além disso, embora o português inclua tanto verbos regulares como irregulares, a maioria dos verbos segue determinadas regras ou padrões de flexão verbal, enquanto algumas formas verbais não são totalmente previsíveis. Neste sentido, os verbos, especialmente os irregulares, constituem uma fonte significativa de dificuldades para os aprendentes chineses, uma vez que os verbos chineses não apresentam flexão morfológica.

Adicionalmente, existem ainda outras categorias gramaticais, como os pronomes possessivos, demonstrativos e relativos, que não possuem correspondentes diretos na língua chinesa. Embora o chinês disponha de pronomes pessoais na função de sujeito, não apresenta formas flexionadas para distinguir as funções de complemento direto e indireto, tornando a pronominalização uma dimensão inexistente no sistema linguístico chinês (Barbosa, 1994: 252). Todos estes fatores podem contribuir para a ocorrência de fenómenos de transferência linguística na aprendizagem do português.

A intensificação das relações entre a China e os países lusófonos têm estimulado a expansão do ensino de português na China. De facto, o governo chinês tem investido recursos financeiros na formação de especialistas nesta área, contribuindo para que um número crescente de universidades disponibilize cursos de licenciatura em português. No entanto, para alcançar um desenvolvimento mais sistemático e consolidado, o ensino do português na China ainda enfrenta diversos desafios.

Considera-se que existem, entre outros, os seguintes problemas no âmbito do ensino-aprendizagem do português na China:

(1) A insuficiência de materiais didáticos adequados;

(2) A predominância de métodos pedagógicos tradicionais, centrados na memorização, no ensino da gramática e na tradução;

(3) A insuficiente formação especializada dos professores;

(4) A falta de aprofundamento do estudo da língua materna (chinês);

(5) A escassez de oportunidades de imersão linguística.

Para responder a estes desafios, podem ser consideradas as seguintes estratégias:

(1) Elaborar materiais didáticos mais direcionados e específicos, com base na análise dos erros típicos cometidos pelos aprendentes;

(2) Ultrapassar as limitações das metodologias tradicionais, promovendo uma maior diversidade de abordagens pedagógicas;

(3) Reforçar a formação e a qualificação dos docentes de português;

(4) Aprofundar os conhecimentos científicos sobre a língua chinesa entre os professores de português, de modo a favorecer uma melhor compreensão das dificuldades decorrentes da transferência linguística;

(5) Estimular a interação linguística e intercultural entre os aprendentes chineses e os falantes nativos de português.

Para aprofundar o conhecimento sobre a transferência linguística na aprendizagem do português europeu por estudantes chineses, os estudos futuros poderão centrar-se em diferentes áreas ainda pouco exploradas.

Em primeiro lugar, seria relevante investigar de que forma as diferentes variedades regionais do chinês influenciam a aquisição da fonética e da prosódia do português europeu. Uma análise comparativa entre aprendentes provenientes de regiões com diferentes variedades linguísticas poderá proporcionar novos contributos para a compreensão das especificidades da transferência fonológica.

Segundo, seria pertinente analisar as estratégias cognitivas e metalinguísticas utilizadas pelos aprendentes chineses para enfrentar os desafios linguísticos do PE. Os estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento linguístico destes estudantes ao longo do seu percurso académico poderão contribuir para identificar padrões de evolução e dificuldades persistentes.

Além disso, a integração de análises qualitativas, através de entrevistas e observações em contexto de sala de aula, poderá contribuir para uma compreensão mais aprofundada da influência dos fatores culturais e educativos na aprendizagem do português como língua estrangeira.

Por fim, torna-se também necessário desenvolver materiais didáticos e abordagens pedagógicas mais eficazes, fundamentados nos resultados de investigações que considerem as dificuldades específicas dos aprendentes chineses.

Apesar dos resultados relevantes alcançados, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser reconhecidas. Primeiro, a recolha de dados foi condicionada pelo contexto da pandemia de COVID-19. Durante esse período, muitas universidades chinesas mantiveram restrições ao acesso externo, o que dificultou a realização de investigações presenciais e limitou a possibilidade de ampliar a amostra de participantes. Consequentemente, o número de informantes envolvidos neste estudo poderá não ser suficientemente representativo para permitir a generalização dos resultados a todos os

aprendentes chineses de português europeu. Os estudos futuros, com amostras mais diversificadas e de maior dimensão, poderão contribuir para validar e aprofundar os resultados obtidos.

Segundo, este trabalho concentrou–se predominantemente nos aspetos fonológicos e morfossintáticos da transferência linguística. Embora estes constituam dimensões fundamentais para compreender as dificuldades dos aprendentes chineses de PE, outros aspetos, nomeadamente os pragmáticos e discursivos, igualmente relevantes para a aquisição da língua, não foram analisados de forma aprofundada e merecem ser investigados em trabalhos futuros.

Por último, reconhece-se a limitação inerente à análise de dados qualitativos, uma vez que esta pode envolver algum grau de subjetividade e depender das características específicas do contexto analisado. A combinação de métodos qualitativos e quantitativos em futuras investigações poderá proporcionar uma visão mais abrangente sobre a transferência linguística na aprendizagem do português europeu por estudantes chineses.

Tendo em consideração estas limitações e as possibilidades de investigação futura, espera-se que este trabalho possa constituir um contributo para o desenvolvimento de novos estudos sobre a transferência linguística e para o aperfeiçoamento do ensino do português europeu a aprendentes chineses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, J., Janse, M. e Swain, S. (2002), *Bilingualism in Ancient Society: Language Contact and the Written Word*, Oxford: Oxford University Press.

Aitchinson, J. (1987), *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford: Blackwell.

Alice, V. (2019), *Histórias Tradicionais Portugueses*, Alfragide: Editora Caminho.

Allen I. E. & Seaman J. (2003), "Sizing the Opportunity: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003", *Sloan Consortium, 2003 (23)*, pp. 659-673.

Allen, I., Seaman, J. e Garrett, R. (2007), *Blending In: The Extent and Promise of Blended Education in the United States*, MA: Sloan Consortium.

Andersen, R. (1983), "Transfer to somewhere", *in* Gass, S. e Selinker L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, pp. 177-201, MA: Newbury House.

André, C. A. (2019), *"Balanço actual do ensino do Português na China: Os fundamentos da revista Orientes do Português"*, *Orientes do Português, vol. 1,* pp. 5-12, Porto: Universidade do Porto.

Ard, J. e Homberg, T. (1983), "Verification of Language Transfer", *in* Gass, S. e Selinker L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, pp. 157-176, MA: Newbury House.

Ariatna (2016), "The Need for Maintaining CLT in Indonesia", *TESOL Journal, vol. 7, n.º4*, pp. 800-822.

Aronoff, M. e Fudeman K. (2011), *What is Morphology? (Second Edition)*, New Jersey: Wiley-Blackwell.

Baeta, P. P. (2016), *Moocs Desenvolvidos no Ensino Superior Português: Análise de Modelos Pedagógicos e Estratégias de Funcionamento Utilizados*, Dissertação de mestrado, Educação e Formação (Área de especialidade E-learning e Formação a Distância), Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Bailey, N., Madden C. e Krashen, S. (1974), "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?", *Language Learning 24*, pp. 235-243.

Barroso, H. (1999). Forma e substância da expressão da língua portuguesa. Livraria: Almedina.

Barbosa, J. M. (1994), *Introdução ao Estudo da Fonologia e Morfologia do Português*, Coimbra: Almedina.

Barbosa, J. S. (1822). Grammatica philosophica da Lingua Portugueza ou Princípios da Grammatica Geral Aplicados à Nossa Linguagem; 7ª ed.; Lisboa: Academia Real das Sciencias; 1881.

Barros, Anabela Leal de (2000), *O Particípio Passado, Aspectos da sua morfologia do século XIII ao século XVI,* 2 vols., Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Barros, Anabela (2001), "A adopção de particípios passados fortes por verbos da 1ª conjugação", *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (Faculdade de Letras, 2-4 de outubro de 2001), Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 53-68.

Best, C. T. 1995. A *direct realist view of cross-language speech perception. In* W. strange ed. *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research.* Timonium, MD: York Press, pp. 171-204.

Biderman M.T.C. (2001), "Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas", *in Oliveira AMPP, Isquerdo AN, organizadores*. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, pp. 129-142. Campo Grande: UFMS.

Biderman M.T.C. (2001), "O Português Brasileiro e o Português Europeu: Identidade e contrastes", *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, 2079-3, pp. 963-975.

Bi, Zheng (2017), "POA 教学材料使用研究：达成性 (POA jiàoxué cáiliào shǐyòng yánjii) [Estudo de Utilização de Materiais da Instrução POA: acessibilidade]", *Foreign Language Education in China (Quarterly), vol. 10, n.º2*, pp. 40- 46, Pequim.

Bloomfield, L. (1933), *Language*, London: Compton Printing LTD.

Booij, G. (2005), *The Grammar of Words: An Introduction to Linguistic Morphology*, Oxford: Oxford University Press.

Brown, R. (1973), *A First Language: the Early Stages*, Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

Brown, H. D. (2002) *Principles of Language Learning and Teaching*, Pequim: Foreign Language Teaching and Research Press.

Cai, Zhiquan (2022). "中国葡语教学六十年：回顾与反思 (Zhōngguó púyǔ jiàoxué li ùshí nián: huígù yǔ fǎnsī) [60 Anos de Ensino da Língua Portuguesa na China: Uma Análise e Reflexão]", *Foreign Language and Literature Studies, vol. 3*, pp. 107-119, Fujian.

Câmara Jr. (1970), *Estrutura da Língua Portuguesa (36.ª Edição)*, Petrópolis: Editora Vozes.

Campos, O. G. de S. (2016), "Morfologia do verbo no português", *in Revista do GELNE, [S. l.], vol.4, n.1*, pp.1-4.

Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9145, consulta a 12-08-2023.

Canale, M., & Swain, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

Carvalho, J. H. (1967), *Teoria da Linguagem: Natureza do Fenómeno Linguístico e Análise das Línguas*, Coimbra: Atlântida.

Castelo, A., & Sun, Y. (2020). Retrato actual do ensino e certificação de PLNM no ensino superior da China. Em Z. Yunfeng, I. P. Lopes, & A. Castelo (Eds.). 中國高等院校葡萄牙語教學發展報告藍皮書 *(1960-2020) Livro Azul - Relatório sobre o Ensino do Português em Instituições de Ensino Superior da China (1960-2020)* (pp. 22-65). Instituto Politécnico de Macau.

Carlos M. da C. (2023), "'Conjugação verbal: Características Morfológicas e Sintáticas'. O caso do Português (7.º e 8.º anos) e do Espanhol (12.º ano)", Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3.ª Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Carvalho, N. F. (1989), "A natureza do gênero em português", *Revista de Linguística*, *vol. 33*, pp. 55-88, Alfa, São Paulo.

Chierchia, G. (1998), "Reference to kinds across languages", *Natural Language Semantics 6*, pp. 339–405.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behaviour*, *Readings in Philosophy of Psychology*, vol. I, pp. 48-63.

Chomsky, N. e Halle, M. (1968), *The sound pattern of English*, Nova Iorque: Harper e Row.

Cintra, L. (1971), "Nova proposta de classificação dos dialetos Galego-Portugueses", *Boletim de Filologia, Lisboa, Centro de Estudos Filológicos, 22*, pp. 81-116.

Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*, Portugal: ASA Editores.

Corder, S. P. (1967), "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*, pp. 161-170.

Corder, S. P. (1983), "A role for the mother tongue", *in* Gass, S e Selinker L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Mass: Newbury House.

Cowper, E. (2003), "Tense, mood and aspect: a feature-geometric approach", disponível emhttps://eac.incl.pl/Cowper81.pdf, consultaa 30-08-2023, Toronto: Universidade de Toronto.

CUNHA, C. e L. Cintra (1984), Nova Gramática do Português Contemporâneo; 9ªed.; Edições Sá da Costa; Lisboa; 1992.

Cunha, C. e Cintra, L. (2017), *Nova Gramática do Português Contemporâneo (7ª edição)*, Rio de Janeiro: Lexikon Editora.

DeFrancis, J. (1986), *The Chinese Language: Fact and Fantasy*, Honolulu: Editora da Universidade de Hawaii.

Dias, E. (1894), *Grammatica Portugueza Elementar*, Lisboa: Ferreira Machado.

Dias, E. S. (1876), Grammatica Portugueza Elementar; 9ª ed., revista; A. Ferreira Machado & Cª; Lisboa; 1894.

Ding, Chongming (ed.) (2012), *现代汉语语音教程 (Xiandai hanyu yuyin jiaocheng) [Fonética do Chinês Moderno]*, Pequim: University of Beijing Press.

Driscoll, M. (2002), *Blended Learning: Let's Get beyond the Hype*, IBM Global Services. Disponível em http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf, consulta a 10 de dezembro de 2024.

Duarte, I. (2000), *Língua portuguesa - Instrumentos de Análise*, Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, P. T. (2004), "Do lexema e termos afins na terminologia gramatical", *Revista Philologus*, *n. 28,* pp. 73-92.

Ducrot, O. e Todorov, T. (2007), *Dicionário das ciências da linguagem (8ª edição)*, edição portuguesa orientada por Eduardo Prado Coelho, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Dulay, H. e Burt, M. (1974), "Natural sequences in child second language acquisition", *Language Learning, 24*, pp. 37–53.

Dušková, L. (1969), "On sources of error in foreign language learning", *International Review of Applied Linguistics 4*, pp. 11-36.

Faerch, C. e Kasper G. (1987), "Perspectives on language transfer", *Applied Linguistics, vol. 8*, *Issue 2*, pp. 111-136.

Fátima O. A. L. (2012), Sobre a Iteração do Pretérito Perfeito Composto em Português Europeu, Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, V.7.

Fisiak, J. (1983), "Present trends in contrastive linguistics", *in* K. Sajavaara (eds.), *Cross Language Analyses and Second Language Acquisition 2*, pp. 9-38. Finlândia: University of Jyrvaskyla.

Flynn, S. (1987), *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition: Experimental Studies in Anaphora*, Holanda: D. Reidel Publishing Company.

Fonseca, I. (1970), Para o Estudo dos valores do Conjuntivo em Português Moderno; Dissertação de Licenciatura; Coimbra.

Freitag, R. M. (2005), "Arranjo dos traços da flexão verbal no português", disponível em http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/geometria-dos-tracos-233.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c, consulta a 30-08-2023, Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.

Fries, C. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Goodyear V. & Dudley D. (2015), "I'm a Facilitator of Learning!" Under- standing What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. Quest, vol. 3, pp. 274-289.

Graham, R. e Belnap, K. (1986), "The acquisition of lexical boundaries in English by native speakers of Spanish", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, vol. 24*, pp. 275-286.

Haugen, E. (1966), "Dialect, language, nation", *American Anthropologist, New Series, vol. 68*, nº 4, pp. 922-935.

Haspelmath, M. (2002), *Understanding Morphology*. Londres: Arnold.

Haspelmath, M. e Sims, A. (2010), *Understanding Morphology*, London: Hodder Education.

Huang, Boronge Liao, Xudong (2002), *现代汉语(第五版)(Xiandai hanyu: di wu ban) [Chinês Moderno: Edição V]*, Pequim: Editora da Educac,ão Superior.

Hymes, D. H. (1972), "On Communicative Competence", *In* J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings, Part 2,* pp. 269-293. Harmondsworth: Penguin.

Izumi, S. (2002). "Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization", *Studies in Second Language Acquisition, 24(4)*, pp. 541-577.

Jakobson, R. (1968). *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*. The Hague: Mouton.

Jakobson, R., Fant, G. e Halle, M. (1951), *Preliminaries to Speech Analysis: the Distinctive Features and Their Correlates*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.

James, C. (1980), *Contrastive Analysis*. New York: Longman.

Janse, M. (2002), "Aspects of bilingualism in the history of the Greek language", *in* Adams, J., Janse, M. e Swain, S. (eds.), *Bilingualism in Ancient Society: Language Contact and the Written Word*, pp. 332-390, Oxford: Oxford University Press.

Jansen, D. & Schuwer, R. (2015). "Institutional MOOC Strategies in Europe", *Status Report Based on a Mapping Survey Conducted* in October-December 2014.

Jarvis, S. e Pavlenko, A. (2010), *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, Londres: Routledge.

Jesperson, O. (1922), *Language: Its Nature, Development, and Origin*, Nova Iorque: Holt.

Jordens, P. (1977), "Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning", *Interlanguage Studies Bulletin, vol. 2, n.º 2*, pp. 5-76.

Kellerman, E. (1977), "Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning", *Interlanguage Studies Bulletin, vol. 2, n. 1*, pp. 58-145.

Kellerman, E. (1978), "Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability", *Working Papers on Bilingualism 15*, pp. 59- 92.

Kellerman, E. (1979), "Transfer and non-transfer: where we are now", *Studies in Second Language Acquisition, vol. 2, Issue 1*, pp. 37 - 57.

Kellerman, E. (1983), "Now you see it, now you don It. In Language Transfer", *in* Gass, S. e Selinker L.(eds.), *Language Transfer in Language Learning*, pp. 112-134, MA: Newbury House.

Kiparsky, P. 2008. "Universals constrain change; change results in typological generalizations", *in* Good J. (ed.), *Linguistic universals and language change*, pp. 23-53, Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Alemany Press.

Krashen, S. D. e Terrell T. D. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N. e Lindblom, B. 1992. *Linguistic Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age*. Science, 255, pp. 606- 608.

Kuhl, P. K. & Iverson, P. *Linguistic Experience and the "Perceptual Magnet Effect"* 1995. *In* Strange, W. (Ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Baltimore: York Press, pp. 121-154.

Kuhl, P. K., 1993a. *Early Linguistic Experience and Phonetic Perception: Implications for Theories of Developmental Speech Perception.* Journal of Phonetics, 21, pp.125- 139.

Kuhl, P. K., 1993b. *Innate Predispositions and the Effects of Experience in Speech Perception: The Native Language Magnet Theory. In* BOYSSON-BARDIES, B. DE; SCHONEN, S. DE; JUSCZYK, P.;

MCNEILAGE, P.; MORTON, J. (Eds.). Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, pp. 259-274.
Kuhl, P. K., 2000a. *A New View of Language Acquisition.* Proceedings of the National Academy of Science. 97(22), pp. 11850-11857, 2000a.
Kuhl, P. K., 2000b. *Language, Mind, and Brain: Experience Alters Perception. In* GAZZANIGA, M. S (Ed.). The new cognitive neurosciences (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press, pp. 99-115.
Kuhl, P. K., 2004. *Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code.* Nature Reviews Neuroscience, 5, pp. 831-843.
Kumaravadivelu (1994), "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching", *TESOL Quarterly, vol. 28, n.º 1*, pp. 27-48.
Kumaravadivelu (2001), "Toward a Postmethod Pedagogy", *TESOL Quarterly, vol. 35*, pp. 537-557.
Lado, R. (1957), *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
Li, Shiyu e Han, Gendong (1991), "略论天津方言岛 (Lue lun Tianjin fangyandao) [Uma breve discussão sobre ilha do dialeto de Tianjin]", *Jornal da Universidade Normal de Tianjin (Edição de Ciências Sociais), vol. 2*, pp. 71-76.
Li, Shiyu e Han, Gendong (1992), "天津方言岛的语音探讨 (Tianjin fangyandao de yuyin tantao) [Discussão fonológica de ilha do dialeto de Tianjin]", *Jornal da Universidade Normal de Tianjin, vol. 3*, pp. 65-70, Tianjin.
Li Rong, Xiong Zhenghui e Zhang Zhenxing (eds.) (2012), *中国语言地图集 (Zhongguo yuyan dituji) [Atlas da língua chinesa]*, Pequim: Editora Comercial.
Li, Weishan (2018), "天津方言连读变调研究实验报告 (Tianjin fangyan liandu biandiao yanjiu shiyan baogao) [Um relatório experimental sobre o estudo da modulação contínua no dialeto de Tianjin]", *Ke Ji Feng, vol. 14*, pp. 222-224, Hebei.
Li, Yuan & Powell, S. (2013), *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Glasgow: JISC CETIS.
Lin, D., & Wang, L. (2013). Curso de Fonética. Beijing: Peking University Press.
Lin, Linghong (2019), *A Abordagem Comunicativa no Ensino de Português Língua não Materna na China*, Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM) - Português Língua Estrangeira (PLE) e Língua Segunda (PL2), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
Littlewood, W. (2013), "Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching", *English Teaching, vol. 68, n.º 3*, pp. 3-25.
Liu, Xiaoxing & Song, Min (2017). "'产出导向法'视域下的大学英语读写教学设计与实践 (Chǎnchū dǎoxiàngfǎ shìyù xià de dàxué yīngyǔ dúxi首 jiàoxuè shèjìyǔ shíjiàn) [A Conceção e a Prática do Ensino da Literacia do Inglês Universitário na Perspetiva da 'Abordagem Orientada para a Produção']", *Journal of Ningbo Institute of Education, vol. 19, n.º 2*, pp. 50-53.
Liu, Yingsheng. 宋元至清初我国外语教学史研究。江海学刊，1998（3）: 112-118.
Li, Xiaoju (1989), "浅谈外语教学的交际教学法 (Qiǎntán wàiyǔ jiàoxué de jiāojìjiàoxuéfǎ) [Uma Introdução à Pedagogia Comunicativa do Ensino de Línguas Estrangeiras]", *Modern Foreign Languages, vol. 1*, pp. 18-23, Cantão.
Long, M. & Crookes (1991), "Three approaches to task-based syllabus design", *TESOL Quarterly*, *vol. 26*, pp. 27-55.
Lopes, E. (1980), *Fundamentos da Linguística Contemporânea*, São Paulo: Editora Cultrix.
Luo, Xiaosuo (2005), *现代汉语引论 (Xiandai hanyu yinlun) [Introdução ao chinês moderno]*, Kunming: Editora da Universidade de Yunnan.
Lopes, I. & Yan, Qiaorong (2017), *Escrever para Diferentes Finalidades*, Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Loumbourdi, L. (2018), "Communicative Language Teaching (CLT)", *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, *First Edition*, pp. 1-6.

Luísa, D. S. (2019), *Poesia para todo o ano*, Porto: Porto Editora.

Marques, Rui (2017): "O modo conjuntivo", *in* Ana Maria Martins & Ernestina Carrilho (orgs.), Manual de Linguística Portuguesa, De Gruyter Mouton, Berlim, cap. 23, pp. 610-635.

Marques, Rui (1995), Sobre o Valor dos Modos Conjuntivo e Indicativo em Português. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Martinet, A. (1973), *Elementos de Linguística Geral. (Tradução e adaptação de Barbosa J. M.)*. Lisboa: Sá da Costa.

Martins, C. (2015), "Número e género nominais no desenvolvimento das interlínguas de aprendentes do português europeu como língua estrangeira", *Revista Científicada Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais, vol.1, n.º 1*, pp. 24-49.

Martins, M. D. (1982), "Relações de simetria no sistema consonantal do português", *Alfa: Revista de Linguística, vol. 26*, pp. 61-67.

Martins, S. D. (2020), "Novas Políticas Linguísticas e Aquisição de Competências Plurilingues Profissionais Aplicadas ao Ensino de Sinofalantes", *Diacrítica*, *vol. 34, nº. 3,* pp. 26-47, Braga: Universidade do Minho.

Maria M. H. e Rodrigues C. (2004), "A vibrante em coda no Português Europeu", *Actas do XIX Encontro Nacional da APL*, pp. 289-299.

Mateus H. M. (2014), "O comportamento das vogais nas variedades do português", *Linguística, vol. 30, n. 2*, pp. 19-43.

Mateus, M. H., Falé, I. e Freitas, M. J. (2005), *Fonética e Fonologia do Português*, Lisboa: Universidade Aberta.

McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G. e Cormier, D. (2010), "The MOOC Model for Digital Practice", *SSHRC Application, Knowledge Synthesis for the Digital Economy.*

Michael B. H. & Heather S. (2015), Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools, Hoboken: Jossey-Bass.

Monteiro, J. L. (2002), *Morfologia Portuguesa*, Campinas: Pontes.

Morales-Front e Holt D. (1997), "On the interplay of morphology, prosody and faithfulness in Portuguese pluralization", *Issues in the Phonology and Morphology of the Major Iberian Languages*, pp. 393-437, Washington DC: Georgetown University Press.

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Norman, J. (1988), *Chinese*, Cambridge: Editora da Universidade de Cambridge.

Odlin, T. (1989), *Language Transfer*, Cambridge: Cambridge University Press.

Odlin, T. (2001), *Language Transfer — Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Xangai: Shanghai Foreign Languages Education Press.

Odlin, T. (2005), "Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts?", *Annual Review of Applied Linguistics vol. 25*, pp. 3–25.

Oliveira, D. & Rato, A., 2018. Assimilação percetiva das oclusivas orais do português europeu L2 por falantes nativos de cantonês. Confluências em português língua segunda / língua estrangeira / língua de herança, vol. 32 n.º 2, pp. 133-156.

Packard, J. (2004), *The Morphology of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pennycook, A. (1989), "The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching", *TESOL Quarterly, vol. 23, nº 4,* pp. 589-618.

Piel, J. M. (1944), "A flexão verbal do português – estudo de morfologia histórica", *in Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa*, Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.

Pires, M. D. (2022), *Português no Ensino Superior da China: os Estudantes Chineses de Mobilidade de Crédito em Portugal e o Ensino para a Interação Cultural*, Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Plag, I. (2002), Word-formation in English, Cambirdge: Cambridge University Press.

Pôrto, W. A. (2013), *A concordância nominal de número: uma pesquisa qualitativa em programas de televisão*, Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Português (11-2013), Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Prabhu, N. S. (1990), "There Is No Best Method—Why?", *TESOL Quarterly, vol. 24, n.º 2*, pp. 161-176.

Qian, Nairong (ed.) (2002), *现代汉语概论 (Xiandai Hanyu gailun) [Introdução ao Chinês Moderno]*, Taipei: Livraria da Universidade Normal.

Qian, Zengyi (ed.) (2010), *"汉语官话方言研究 (Hanyu guanhua fangyan yanjiu) [Investigação sobre os Dialectos de Mandarim da China]"*, Jinan: Qi Lu Shu She.

Qiu, Lin (2019), "'产出导向法'促成环节的辩证研究 (Chănchi dăoxiàngfă cùchéng huánjié de biànzhèng yánjii) [Um Estudo Dialético das Sessões de Facilitação da 'Abordagem Orientada para a Produção']", *Modern Foreign Languages (Bimonthly), vol. 42, n.º 3*, pp. 407-418, Pequim.

Qiu, Lin (2020), "'产出导向法' 促成环节设计标准例析 (Ch ănchi d ăoxiàngf ă cùchéng huánjié shèjìbiāozhǔn lìxī) [Exemplo de 'Abordagem Orientada para a Produção' dos Critérios de Conceção da Sessãode Facilitação]", *Foreign Language Education in China, vol. 3, n.º 2*, pp. 12-19, Pequim.

Reis, M. S. 2011.Perceção de Sons de Língua Estrangeira pelo Modelo de Assimilação Perceptual, Revista ECOS, Edição n.º 011, pp. 249-268.

Richards, J. C. (1970), "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis", *TESOL Convention*, San Francisco.

Ringbom, H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Rio-Torto, G. (2006), "O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais", *in* ATHAYDE, Maria Francisca (eds). lit., *Estudos sobre léxico e gramática.* pp. 11-34. (Cadernos do Cieg; 23). Coimbra: CIEG/FLUC.

Rio-Torto, G., Rodrigues, S., Pereira, I., Pereira, R. e Ribeiro, S. (2013), *Gramática Derivacional do Português*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Savignon S. J. (1972), *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching.* Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Schachter, J. (1974), "An error in error analysis", *Language Learning, vol. 27*, pp. 205– 214.

Schachter, J. e William R. (1979), "Discourse function and language transfer", *Working Papers in Bilingualism*, vol.*19*, pp. 1-12.

Schachter, J., Tyson, A. e Diffley, F. (1976), "Learner intuitions of grammaticality", *Language Learning 26*, pp. 67-76.

Schulz, R. A. (1977), "From Manipulation to Communication", *The Forum*, *vol.9, n.º 3*, pp. 8-18.

Schumann, J. (1979), "The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature", *in* Andersen R. (ed.), *The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Languages*. Washington: TESOL.

Schwindt, C. e Wetzels L. (2016), "The Morphology and Phonology of Inflection", *in* Wetzels L., João C., Sergio M. (eds.), *The Handbook of Portuguese Linguistics*, New Jersey: Wiley-Blackwell.

Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*, Oxford: Oxford University Press.

Selinker, L. (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics 10*, *vol. X/3*, pp. 209-231.

Shi, Feng (1990), "再论天津话声调及其变化 (Zai lun tianjinhua shengdiao ji qi bianhua) [Rever os tons e as mudanças no dialeto de Tianjin]", *Yu Yan Yan Jiu, vol.2*, pp. 15-24, Hubei.

Silva, C. S. (2020), *Um problema plural, uma proposta singular: a representação fonológica do morfema de plural do português*, Dissertação de Mestrado em Linguística (9-2020), Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Skehan, P. (1996), "Second language acquisition research and task-based instruction". *In* J. Willis & D. Willis (eds.). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Skehan, P. (2008), "Interlanguage and language transfer", *The Handbook of Educational Linguistics, Chapter 29*, pp. 411-423.

Smith, M. S. (1979), "Strategies, language transfer and the simulation of the second language. learner's mental operations", *Language Learning, vol. 29, issue 2*, pp. 345-362.

Sposky, B. (1979), "Contrastive analysis, error analysis, interlanguage, and other useful fads", *The Modern Language Journal, vol. 63, no. 5/6*, pp. 250-257.

Starosta, S., Kuiper, K., Wu, Z., e Ng, S. (1997). On defining the Chinese compound word: headedness in Chinese compounding and Chinese V–R compounds, *in* Packard (ed.), *New Approaches to Chinese Word Formation: Morphology, phonology and the lexicon in modern and ancient Chinese*, *Trends in Linguistics Studies and Monographs* 105, 347-370, Berlin e Nova Iorque: Mouton de Gruyter.

S.tekauer, P. (2015), "The delimitation of derivation and inflection", in Peter M., Ingeborg O., Susan O. e Franz R. (eds.), *Word-formation. An international handbook of the languages of Europe*. *vol. 1*, pp. 218-235. Berlin: Mouton de Gruyter.

Sun, Peiqing (2019), 中国教育史（第四版） *(Zhōngguó jiàoyùshǐ— di si bǎn) [História da Educação Chinesa — 4ª Edição]*, Xangai: East China Normal University Press.

Sun, Shuguang (2020). "'产出导向法'中师生合作评价原则例析 (Chǎnchi dǎoxiàng fǎ zhδng shīsh@ng hézuò píngjià yuánzé lixī) [Exemplo do Princípio da Avaliação da Cooperação entre Professores e Alunos na 'Abordagem Orientada para a Produção' dos Critérios de Conceção da Sessãode Facilitação]", *Foreign Language Education in China, vol. 3, nº 2*, pp. 20-27, Pequim.

Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning", *In* G. Cook, & B. Seidlhofer (eds.). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson,* pp. 125-144. Oxford: Oxford University Press.

Teyssier, P. (1980). *História da Língua Portuguesa (Tradução portuguesa de Celso Cunha)*, 8ª edição, Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Veloso, J. (1999), *Na Ponta da Língua: Exercícios de Fonética do Português*. Porto: Granito.

Villalva, A. (1994), *Estruturas Morfológicas: Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & FCT.

Villalva, A. e Silvestre P. (2014), *Introdução ao Estudo do Léxico: Descrição e Análise do Português*, Petrópolis: Editora Vozes.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wang, Chuming (1990), *Sociolinguística Aplicada*, Changsha: Editora de Educação de Hunan.

Wang, Huilan (1989), "天津方音与普通话的对应规律 (Tianjin fangyin yu putonghua de duiying guilü) [As regras de correspondência entre dialeto de Tianjin e mandarim]", *Jornal da Universidade de Hebei, vol. 3*, pp. 74-79, Hebei.

Wang, Li (1953), 词和仂语的界限问题 (Ci he leyu de jiexian wenti) [Problemas coma fronteira entre palavras e grupos de palavras], *Zhongguo Yuwen, setembro*, Pequim.

Wang, Lifeie Wen, Qiufang (2004), "母语水平对二语写作的迁移：跨语言的理据与路径 (Muyu shuiping dui eryu xiezuo de qianyi: kua yuyan de liju yu lujing) [Transferência do nível

da língua materna na escrita de uma língua segunda: razões e vias interlinguísticas]", *Foreign Language Teaching and Research, vol. 36, n. 3*, pp. 205-212, Pequim.
Wardhaugh, R. (1970), "The Contrastive Analysis Hypothesis", *TESOL Quarterly 4, vol.2*, pp. 123-130.
Weinreich, U. (1953), *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
Wen, Qiufang (2014), "'输出驱动 — 输入促成假设'：构建大学外语课堂教学理论的尝试 ('ShūcShū qūdòng–- shūrù cùchéng jiǎshè': gòujiàn dàxué wàiyǔ kètáng jiàoxué lǐlùn de chángshì) ['*Output-Driven — Input-Enabling* hipóteses': Uma Tentativa de Construir Uma Teoria do Ensino e da Aprendizagem na Sala de Aula Universitária de Línguas Estrangeiras]", *Foreign Language Education in China (Quarterly), vol. 7, nº 2*, pp. 3-9, Pequim.
Wen, Qiufang (2015), "构建'产出导向法'理论体系 (Gòujiàn chǎnchū dǎoxiàng fǎ lǐlùn tǐxì) [Construção do Sistema Teórico da 'Abordagem Orientada para a Produção']", *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly), vol. 47, nº 4*, pp. 547-557, Pequim.
Wen, Qiufang (2016), "'师生合作评价': '产出导向法'创设的新评价形式 (Shīshēng hézuò píngjià: Chǎnchū dǎoxiàngfǎ chuàngshè de xīn píngjià xíngshì) ['Avaliação Colaborativa Professor-Aluno': Uma Nova Forma de Avaliação Criada pela 'Abordagem Orientada para a Produção']", *Foreign Language World, nº 5*, pp. 37- 43, Xangai.
Wen, Qiufang (2017), "'产出导向法' 教学材料使用与评价理论框架 (Chǎnchū dǎoxiàngfǎ jiàoxué cáiliào shǐyòngyǔ píngjià lǐlùn kuàngjià) [Um Quadro Teórico para a Utilização e Avaliação de Materiais de Ensino e Aprendizagem na 'Abordagem Orientada para a Produção']", *Foreign Language Education in China (Quarterly), vol. 10, nº 2*, pp. 17-23, Pequim.
Wen, Qiufang (2017), "'产出导向法'的中国特色 (Chǎnchū dǎoxiàngfǎ de zhōngguó tèsè) [As Caraterísticas Chinesas da 'Abordagem Orientada para a Produção']", *Modern Foreign Languages (Bimonthly), vol. 40, nº 3*, pp. 348-358, Cantão.
Wen, Qiufang (2018), "'产出导向法' 与对外汉语教学 (Chǎnchū dǎoxiàng fǎ yǔ duìwài hànyǔ jiàoxué) ['Abordagem Orientada para a Produção' e o Ensino do Chinês como Língua Estrangeira]", *Chinese Teaching in the World, vol. 32, n.º 3*, pp. 387-400, Pequim.
Wen, Qiufang (2019), "新中国外语教育70年: 成就与挑战 (Xīn zhōngguó wàiyǔ jiàoxué qīshí nián: chéngjiù yǔ tiǎozhàn) [70 Anos de Ensino de Línguas Estrangeiras na Nova China: Realizações e Desafios]", *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly), vol. 51, n.º 5*, pp. 735- 745, Pequim.
Wen, Qiufang (2019), "新中国外语教学理论 70 年发展历程 (Xīn zhōngguó wàiyǔ jiàoxué lǐlùn qīshínián fāzhǎn lìchéng) [70 Anos de Desenvolvimento da Teoria do Ensino de Línguas Estrangeiras na Nova China]", *Foreign Languages in China, vol. 16, n.º 5*, pp. 14-22, Pequim.
Whinnom, K. (1971), "Linguistic hybridization and the 'special case' of pidgin and creoles", *in* Hymes, D. (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*, pp. 91-115. Cambridge: CUP.
Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press.
Widdowson, H. G. (1992), *Practical Stylistics: An Approach to Poetry*, Oxford: Oxford University Press.
Widdowson, H. G. (2007), *Discourse Analysis*, Oxford: Oxford University Press.
Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses.* Oxford: Oxford University Press.
Wode, H. (1977), "On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition", *in* Carol H. (ed.), *Proceedings from the Second Language Research Forum*, Los Angeles: UCLA.
Yang, Shu (2014), *Perceção das Consoantes Oclusivas de Português L2 sob a Influência de Mandarim L1*, Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM): Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PL2), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
Ye, Zhiliang (2014), "Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China", *in* Grosso, M. J. (ed.), Godinho, A. P. C. (coord.), *O português na China*, Lisboa: Lidel.

Yen, J. C. & Lee C Y. (2011), "Exploring Problem Solving Patterns and Their Impact on Learning Achievement in A Blended Learning Environment", *Computers & Education, 56*, pp. 138-145.

Yip, V. (1995), *Interlanguage and Learnability: From Chinese to English*, Amesterdão: John Benjamins Publishing Company.

Yu, Liming (2004), *语言迁移与二语习得：回顾、反思和研究 (Yuyan qianyi yu eryu xide: huigu, fansi he yanjiu) [Transferência Linguística e Aquisição de Segunda Língua: Revisão, Reflexão e Investigação]*, Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Yu, Liming, Chang, Hui e Jiang, Meng (2021), *语言迁移研究新视角 (Yuyan qianyi yanjiu xin shijiao) [Novas Perspetivas na Investigação sobre a Transferência Linguística]*, Xangai: Shanghai Jiao Tong University Press.

Zhang, Meiqi (2019), *O Ensino-Aprendizagem da Fonética do Português Europeu a/por Estudantes Chineses: Influências Diatópicas da Língua Materna*, Dissertação de Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Zhang, Sumin (2021), *语言迁移和概念性迁移：理论与实证 (Yuyan qianyi he gainianxing qianyi: lilun yu shizheng) [Transferência Linguística e Concetual: Teoria e Dados Empíricos]*, Pequim: Editora de Ciência.

Zhang, Wenjuan (2015). "学以致用、用以促学 —— 产出导向法'促成'环节的课堂教学尝试 (Xué yǐ zhìyòng 、yòng yǐ zhìxué — chǎnchi dǎoxiàngfǎ cùchéng huánjié de kètáng jiàoxué chángshì) [Aprender a Usar, Aprender a Promover — uma experiência de sala de aula na sessão de 'facilitação' da Abordagem Orientada para a Produção]", *Foreign Language Education in China (Quarterly), vol. 8, n.º 4*, pp. 10-17, Pequim.

Zhang, Wenjuan (2016). "基于'产出导向法'的大学英语课堂教学实践 (Jīyú chǎnchi dǎoxiàngfǎ de dàxué yīngyǔ kètáng jiàoxué shíjiàn) [A Prática do Ensino do Inglês Universitário na Sala de Aula com Base na 'Abordagem Orientada para a Produção']", *Foreign Languages and Their Teaching, n.º 2*, pp. 106-114, Dalian.

Zhang, Y., Kuhl, P. K., Imada, T., Kotani, M., Tohkura, Y. 2005. *Effects of Language Experience: Neural Commitment to Language-Specific Auditory Patters.* NeuroImage, 26, pp. 703-720.

Zhao, Yuanren (1979), *汉语口语语法 (Hanyu kouyu yufa) [Gramática do Chinês Falado]*, Pequim: The Commercial Press.

Zhao, Yuanren (1980), 语言问题 (*Yǔyán wènti*) [As questões da linguagem], Pequim: Editora Comercial.

Zhang, Yun (2017), *论"现代汉语"的定义(Lun 'xiandai hanyu' de dingyi) [As definições de 'chinês moderno']*, Universidade de Macau, Macau, China.

Zhou, Chao (2017), *Contributo para o Estudo da Aquisição das Consoantes Líquidas do Português Europeu por Aprendentes Chineses*, Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Zobl, H. (1980), "The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition", *Language Learning, vol. 30*, pp. 43-57.

Zobl, H. (1983), "Markedness and the projection problem", *Language Learning, vol. 33*, pp. 293-313.

SITUGRAFIA

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s133/s149/202211/t20221109_980691.html
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/201901/t20190121_367510.html
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s133/s204/201711/t20171124_319866.html
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/202311/t20231110_1090003.html
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201708/t20170816_311212.html
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s133/s141/201707/t20170710_308975.html
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/s7866/s8501/201412/t20141215_181570.
http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2021/53486/mtbd/202106/t20210602_535151.html
https://eac.incl.pl/Cowper81.pdf
https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9145
http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/geometria-dos-tracos-233.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c

ANEXOS

Anexo I

Entrevista aos alunos chineses do curso do PE das universidades chinesas

Caro estudante,

Esta entrevista destina-se a obter dados para uma tese de doutoramento realizada no âmbito do curso de Linguística Portuguesa, em relação à aquisição da fonética do Português Europeu pelos aprendentes chineses.

亲爱的同学，您好！

为了完成葡萄牙语语言学课程的博士毕业论文，本人现需要对学习欧洲葡语的中国学生进行葡语语音习得方面的调查研究。

	Dados pessoais 个人资料	
1.	Idade 年龄	
2.	Sexo 性别	
3.	Naturalidade 籍贯	
4.	Variedade(s) de chinês quefala 汉语方言	
5.	Ano de estudo do português 学习葡语多长时间了?	
6.	Cidade(s) em que desenvolveu o seu percurso escolar (China e Portugal) 学习葡语的城市（中国和葡萄牙）	
7.	Língua(s) estrangeira(s) estudada(s) 掌握的其他语言	

Parte I.

Por favor, ouçam as três gravações em português europeu em seguida e apontem o que não ouviram, escrevam nos papéis brancos.

第一部分：
请听以下三个录音（欧洲葡语），划出您认为您没有听到的内容，并写在白纸上。

Material I. Os Dias da Semana

(António Manuel Couto Viana)

Vou passar na brincadeira
segunda-feira.
E vou divertir-me à farta
na terça e quarta.
Quinta e sexta vou gozar
sem mais parar.
Para acabar esta resta,
só o sábado me resta.
Quantas horas de alegria
em cada dia.

Segunda, brinco sozinho.
Terça-feira, acompanhado.
Quarta, com o meu vizinho.
Quinta, contigo a meu lado.
Sexta, convido outro amigo
que logo brinca comigo
e no sábado também.
Domingo, dá-me a preguiça,
Depois da missa,
e não brinco com ninguém.

Deixa-me, enfim, descansar!
Estarei pronto a brincar
para a semana que vem.

Material II. Planeta Azul

(Luísa Ducla Soares)

— Astronauta, astronauta,
Que vês tu de tanta altura?
— Um planeta tão azul
Que parece uma pintura.

Quando desce a minha nave
E a Terra se aproxima
Vejo florestas em chamas
Com nuvens negras por cima.

Ao sol brilham os desertos
De areia loura, crestada,
Como grandes placas de ouro
Onde nunca cresce nada.

Os rios parecem serpentes,
Levam na sua corrente
Venenos turvos, castanhos
Que deixam o mar doente.

Mas nas cidades-colmeias
Há sempre, de norte a sul,
Gente que sonha e trabalha
Para ter um planeta azul.

Material III. O Menino da Lua (adaptação)

(Alice Vieira)

[...]

A nova mulher não gostava do menino e inventava sempre maneiras de o castigar, mesmo que ele nada tivesse feito que merecesse castigo.

Então, para escapar à madrasta, muito pequenino ainda o menino se habituara a sair de casa cedo, só voltando à noite. E passava o tempo todo a olhar para a Lua.

Quer a Lua estivesse cheia, cheia, cheia...

Quer a Lua estivesse minguada, minguada, minguada...

Até mesmo quando a Lua desparecia do céu e ninguém sabia por onde é que ela andava. O menino nunca faltava.

— Porque olhas tanto para a Lua e esqueces tudo o mais que te rodeia? - perguntava-lhe o pai.

— Porque não tens tempo para fazer o que te mando, e pareces ter o tempo todo do mundo para olhar para a Lua? - perguntava-lhe a madrasta.

— Porque passas a tua vida a olhar para a Lua e nunca brincas connosco? - perguntavam-lhe os outros meninos da terra.

Mas ele continuava a olhar para a Lua e nunca respondia.

Tantas vezes o pai insistiu que um dia o menino acabou por dizer:

— A Lua está a mandar-me um recado. Mas eu sou muito pequeno e não consigo entender. — E que te diz a Lua?

— Diz-me que um dia o meu pai me há de querer deitar água nas mãos e eu não hei de deixar.

Nessa noite o homem contou à mulher a conversa que tivera com o filho e logo ela se pôs a gritar:

— Ó homem, pois ainda não percebeste?! Isso significa que um dia, quando ele crescer, há de querer mandar em nós e havemos de ser ambos criados dele! A única coisa a fazer é deitá-lo já a afogar! Amanhã, bem cedo, antes que ele acorde, pega nele e atira-o à água, com muita força para que se afunde imediatamente.

Mas o pai não teve coragem de fazer o que a mulher mandava.

[...]

Parte II.

Por favor, leiam os mesmos materiais como acima referidos. Cada de vocês vai receber os mesmos materiais e leiam em duas situações: 1) leiam em frente da turma com presença dos professores; 2) leiam apenas na frente dos professores.

第二部分：

请重新朗读以上三个材料，并在以下两种场景中大声朗读：1）在全班面前朗读，所有老师均在场；2）仅在老师面前朗读。

Parte III.

Por favor, de acordo com o número de estudante, conversem à vontade com os professores por sua vez.

第三部分：

请依照学号，与老师自由谈话。

Anexo II

Questionário

Situação dos alunos que estudam na China.

1. Sexo: Feminino ___ Masculino ___
2. Idade:
3. Onde é a sua terra natal? (naturalidade)
4. Variedade(s) de chinês que fala:
5. Onde está a frequentar / frequentou as aulas do Português Europeu?

   Universidade:
6. Quantos anos estudou o Português Europeu:

   __ 1 ano

   __ 2 anos

   __ 3 anos

   __ 4 anos

   __ Mais de 4 anos
7. Ordene de 1 a 8 a situação da aprendizagem dos pontos seguintes quando aprendem português (1 - mais fácil, 8 - mais difícil):

   __ Singular e plural

   __ Feminino e masculino

   __ Conjugação verbal

   __ Particípio passado

   __ Tempos compostos

   __ Pronomes

   __ Preposições

   __ Formação de palavras

Teste

注意事项：

1 、 完成时间限定在 60 分钟之内。

2 、 不会的题目可直接跳过。

3 、 请不要参考词典、课本等工具。

Instruções:

1. O tempo limite para conclusão é de 60 minutos.

2. As questões desconhecidas podem ser puladas.

3. Não consulte dicionários, livros ou outros materiais de referência.

1. Transforme as seguintes palavras no plural.（请将下列单词变成复数）colega

brasileiro

mesa

amigo

ananás

país

senhor

professor

homem

bombom

rapaz

cartaz

lápis

ténis

jornal

papel

farol

azul

2. Escreva a forma feminina das seguintes palavras.（请写出下列单词阴性形式）

amigo
brasileiro
professor
espanhol
português
estudante
gordo

alto
falador
encantador
interessante
paciente
experiente
azul

3. Ligue as palavras dadas.（请连接所给单词）

Exemplo: *casaco, azul: o casaco azul.*

1) professor, paciente:
2) amiga, simpático:
3) raparigas, moreno:
4) vestidos, comprido:

4. Complete a tabela de conjugação verbal abaixo.（请补全以下动词变位表）

1) Presente do Indicativo 陈述式现在时

	Estudar	Beber	Partir	Pôr
Eu				
Tu				
Ele, ela, vocês				
Nós				
Eles, elas, vocês				

2) Pretérito Perfeito do Indicativo 陈述式简单过去完成时

	Estudar	Beber	Partir	Pôr
Eu				
Tu				
Ele, ela, vocês				
Nós				
Eles, elas, vocês				

3) Pretérito Imperfeito do Indicativo 陈述式过去未完成时

	Estudar	Beber	Partir	Pôr
Eu				
Tu				
Ele, ela, vocês				

Nós				
Eles, elas, vocês				

4) Futuro Simples do Indicativo 陈述式简单将来时

	Estudar	Beber	Partir	Pôr
Eu				
Tu				
Ele, ela, vocês				
Nós				
Eles, elas, vocês				

5) Imperativo 命令式

	Estudar	Beber	Partir	Pôr
Eu				
Tu				
Ele, ela, vocês				
Nós				
Eles, elas, vocês				

6) Presente do Conjuntivo 虚拟式现在时

	Estudar	Beber	Partir	Pôr
Eu				
Tu				
Ele, ela, vocês				
Nós				
Eles, elas, vocês				

7) Pretérito Imperfeito do Conjuntivo 虚拟式过去未完成时

	Estudar	Beber	Partir	Pôr
Eu				
Tu				
Ele, ela, vocês				
Nós				

Eles, elas, vocês				

8) Futuro Simples do Conjuntivo 虚拟式简单将来时

	Estudar	Beber	Partir	Pôr
Eu				
Tu				
Ele, ela, vocês				
Nós				
Eles, elas, vocês				

9) Verbos irregulares 不规则动词变位

	Dar	Ler	Fazer	Poder	Vir	Cair	Ir
陈述式现在时	Eu ––	Eu ––	Eu ––	Eu ––	Eu ––	Eu ––	Eu ––
陈述式简单过去完成式	Tu ––	Tu ––	Tu ––	Tu ––	Tu ––	Tu ––	Tu ––
陈述式过去未完成时	Ele ––	Ele ––	Ele ––	Ele ––	Ele ––	Ele ––	Ele ––
陈述式简单将来时	Nós ––	Nós ––	Nós ––	Nós ––	Nós ––	Nós ––	Nós ––
命令式	Vocês	Vocês	Vocês	Vocês	Vocês	Vocês	Vocês
虚拟式现在时	Eu ––	Eu ––	Eu ––	Eu ––	Eu ––	Eu ––	Eu ––
虚拟式过去未完成时	Tu ––	Tu ––	Tu ––	Tu ––	Tu ––	Tu ––	Tu ––
虚拟式简单将来时	Ele ––	Ele ––	Ele ––	Ele ––	Ele ––	Ele ––	Ele ––

5. Escreva o particípio dos seguintes verbos.（请写出下列动词分词形式）

1) estudar
2) beber
3) preferir
4) pôr

5) fazer
6) dizer
7) escrever
8) limpar
9) aceitar
10) acender
11) entregar
12) matar

6. Transforme as seguintes frases para a voz passiva.（请将下列句子转换成被动语态）

1) Os estudantes estrangeiros frequentam o curso de chinês.

2) O menino comeu a maçã.

3) Os alunos escrevem estes textos.

4) Ele viu-me.

7. Forme frases utilizando o Pretérito Mais-que-Perfeito Composto do Indicativo (verbo auxiliar no imperfeito + particípio).（请用动词的陈述式复合过去完成时的变位形式连词成句）

1) eu / não / falar com eles / ultimamente

2) a tua equipa / ganhar / muitos jogos?

3) ele / não / vir trabalhar

8. Preencha os espaços com a forma correta do particípio dos verbos dado.（请用所给动词的正确分词形式填空）

1) Não fui ao cinema com eles porque já tinha _____ (ver) o filme.

2) Os problemas já tinham sido _____ (resolver) quando nós chegamos.

3) Quando ele veio falar connosco, já tínhamos _____ (aceitar) o convite.

4) O nosso relatório tinha sido _____ (entregar) muito antes do que o deles.

9. De acordo o exemplo, complete as frases.（请仿照例句补全句子）

Exemplo: - O que é isto? (bolo / de chocolate)

- Isso é um bolo. ***Esse bolo é de chocolate.***

1) - O que é aquilo? (flores / artificiais)

- Aquilo são flores.

2) - O que é isso? (presente / para o professor)

- Isto é um presente.

3) - O que é isto? (óculos / da Dália)

- Isso são óculos.

10. Responda às seguintes perguntas.（请回答下列问题）

1) - De quem é esta bola? (eu)

-

2) - De quem é esse lápis? (tu)

-

3) - De quem são estes óculos? (ele)

-

4) - De quem são essas malas? (nós)

-

5) - De quem é este café? (você)

-

6) - De quem são aquelas canetas? (tu e você)

-

7) - De quem são estas revistas? (ela e ele)

-

11. Una as frases com os pronomes relativos.（请用关系代词连接两个句子）

1) Lisboa é uma cidade em festa na noite de 12 para 13 junho. O seu padroeiro é o Santo António.

2) O empregado era muito simpático. Nós falámos com ele.

3) Qual é o nome do hotel? Nós ficámos no hotel.

4) Viste o dinheiro? O dinheiro estava em cima da mesa.

12. Preencha os espaços com as preposições adequadas (com contrações quando necessário).（请用适当的前置词填空，必要时注意缩合）

1)

O Zé começou __ pintar a casa no ano passado, mas ainda não acabou. Anda __ pintar a casa há sete meses. Um dia há de acabar _____ concluir o trabalho, acha ele. A mulher dele está quase a dar doida com tanta confusão.

Sem o Zé saber, ela foi falar ___ um pintor profissional para acabar o que ele tinha começado. O Zé passou-se __ a mulher e queixou-se __ falta de confiança nele.

2)

Quando eu entrei ___ sala e tentei acender a luz, esta não funcionou. Tentei outra vez, mas continuou tudo ___ escuras. Pareceu-me ouvir um sussurro e entrei ____ pânico. E agora, o que vou fazer? Fico sala e grito ___ socorro ou fujo ___ a rua?