FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A FORMAÇÃO DA INTERLÍNGUA DOS APRENDENTES CHINESES: APRENDIZAGEM DO USO DO PRETÉRITO IMPERFEITO *VERSUS* PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO

***

LILIANA MARIA DO VALE CERQUEIRA FARIA GONÇALVES

Trabalho elaborado sob a orientação do

Prof. Doutor Luís Fardilha

JULHO 2011

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

A FORMAÇÃO DA INTERLÍNGUA DOS APRENDENTES CHINESES: APRENDIZAGEM DO USO DO PRETÉRITO IMPERFEITO *VERSUS* PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO

***

LILIANA MARIA DO VALE CERQUEIRA FARIA GONÇALVES

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Luís Fardilha, Professor Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos.

JULHO 2011

[N]o hay nada mejor para la teoría que una buena práctica (...)

(Villarino 2004: 775)

AGRADECIMENTOS

A todos os meus alunos que, sem saberem, sempre me fizeram sentir em casa. São eles os verdadeiros e principais responsáveis por estes seis anos de trabalho em Pequim.

Ao meu orientador, Prof. Doutor Luís Fardilha, que, logo no início, me mostrou o caminho certo a percorrer durante este segundo ano de estudos e que, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, alimentou a minha motivação e me ajudou a progredir, compreendendo sempre a situação peculiar em que me encontro a frequentar este Mestrado.

À minha mãe que, pela sua imensa generosidade, deixou de insistir: “Vem para mais perto...!”

Alguns termos/expressões a utilizar ao longo deste trabalho

Neste trabalho, utilizaremos os termos *Língua Materna* ou *Língua Primeira* (L1) como sínónimos para nos referirmos à língua-mãe dos alunos chineses (ou melhor, à língua oficial da China continental, o Mandarim, que designaremos apenas por Chinês, já que os alunos, embora dominem a língua oficial, geralmente pertencem a diferentes províncias onde existem diversas línguas locais que, pensamos, constituirão a sua L1).

No caso da expressão *Língua Estrangeira* (LE), mais concretamente *Português Língua Estrangeira* (PLE), será utilizada para exprimir a seguinte ideia: os aprendentes chineses, com quem trabalhamos, não se encontram em Portugal (ou em outro país de língua oficial portuguesa) a estudar Português mas sim no seu próprio país.

Quanto ao termo *Língua Segunda* (L2), utilizá-lo-emos apenas para designar a situação em que o processo de aprendizagem é levado a cabo no país da língua-alvo, facto que, como já dissemos, não acontece com os nossos aprendentes, excepto durante um ano lectivo, isto é, no 3º ano da Licenciatura, quando estes alunos são enviados para uma universidade brasileira para desenvolverem a sua *Interlíngua* (IL). Queremos ressalvar, porém, que os autores, cujos estudos utilizamos para a elaboração deste trabalho, tendem a utilizar apenas o termo L2 para se referirem à língua que está a ser aprendida, independentemente do país onde essa aprendizagem tem lugar.

Assim sendo, a expressão *Língua-Alvo* (LA) é mais abrangente e pode abarcar uma LE, o PLE ou uma L2, sobretudo na parte teórica deste estudo. No entanto, em muitas ocasiões, como se poderá perceber pelo contexto, quando referimos a LA, estamos a fazer alusão ao PLE. Simplificando, a LA é a língua que os alunos estão a estudar no momento, não se tratando da sua L1.

Neste estudo, queremos analisar a aprendizagem do uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo, ao qual nos referiremos apenas como PI, *versus* o Pretérito Perfeito Simples do Indicativo, que designaremos por PP.

RESUMO

A FORMAÇÃO DA INTERLÍNGUA DOS APRENDENTES CHINESES: APRENDIZAGEM DO USO DO PRETÉRITO IMPERFEITO *VERSUS* PRETÉRITO PERFEITO SIMPLES DO INDICATIVO

Este trabalho, tal como o título deixa adivinhar, tem como objectivo principal analisar a aprendizagem do uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo *versus* Pretérito Perfeito Simples do Indicativo, mais concretamente algumas dificuldades que surgem ao longo dessa mesma aprendizagem nos aprendentes chineses dos níveis A2 e B1 (segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*).

Assim sendo, começaremos por dar conta de como diversos especialistas definem *Interlíngua* e, posteriormente, abordaremos as suas características principais.

Para melhor compreendermos como se desenvolveram os estudos da *Interlíngua*, estudaremos os seus *antepassados.* Então, descreveremos os principais aspectos (dentro da Linguística Contrastiva) da Análise Contrastiva e da Análise de Erros.

Numa outra fase do nosso trabalho, pretendemos examinar não só como determinadas gramáticas tratam o uso do Pretérito Imperfeito, como também enunciados (escritos) produzidos pelo nosso público aprendente. A partir desta análise, ser-nos-á possível tirar algumas conclusões que, esperamos, possam constituir uma ajuda no processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira, especialmente no que diz respeito a aprendentes chineses.

PALAVRAS-CHAVE: Interlíngua; Pretérito Imperfeito do Indicativo; Pretérito Perfeito Simples do Indicativo; Português Língua Estrangeira; aprendentes chineses.

ABSTRACT

CHINESE LEARNERS' *INTERLANGUAGE*: LEARNING PAST IMPERFECT *VERSUS* PAST PERFECT SIMPLE OF INDICATIVE

As the thesis name suggests, the main goal of this research is to analyze the learning process of two past tenses of Indicative: Past Imperfect (*Pretérito Imperfeito do Indicativo*) and Past Perfect Simple (*Pretérito Perfeito Simples do Indicativo*). Specifically, the author reports common difficulties that Chinese students of levels A2 and B1 (According to Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) tend to face throughout that process.

After comparing definitions of *Interlanguage* from different authors, a summary of its main characteristics follows.

The next section is a review of earlier studies, which is useful to better understand the origins and development of *Interlanguage* theory. Methods as Contrastive Analysis and Errors Analysis are also described in the context of Contrastive Linguistics.

In the final section, the author presents a correlation test. First, some grammar books are analyzed in order to assess different approaches to the use of Past Imperfect tense. Secondly, the author examines statements written by Chinese students. The purpose is to reach some conclusions, which might be helpful in improving the learning process of Portuguese as foreign language, notably in the case of Chinese learners.

KEYWORDS: Interlanguage; Past Imperfect of Indicative; Past Perfect Simple of Indicative; Portuguese as foreign language; Chinese students.

摘 要

中国学生对外语的习得：陈述式过去完成时和未完成时的使用

从题目中可看出，本文的主要目的是分析陈述式过去完成时和未完成时的学习，尤其是初级水平A2和B1（按照欧洲通用的语言水平划分标准）的中国学生在学习这两种时态时面临的困难。

文章首先介绍不同专家学者对于外语这一词汇的定义，并列举其主要特征。为了更好地了解有关外语研究的发展历程，我们同时研究其前身，即对比语言学中的对比分析和误差分析。

接下来文章分析语法书中介绍的过去未完成时的用法和中国学生对该语法现象的掌握和使用，从而得出相关结论，希望能够为对外葡语教学和习得，尤其是中国学生提供帮助。

关键词：外语，陈述式过去未完成时，陈述式过去完成时简单式对外葡语，中国学生

ÍNDICE

RESUMO **11**

ABSTRACT **13**

摘 要 **15**

INTRODUÇÃO **19**

CAPÍTULO I **21**

1. INTERLÍNGUA 21

1.1. O que é a *Interlíngua* (IL)? 21

1.2. De Corder a Selinker 23

2. ANÁLISE CONTRASTIVA 24

3. ANÁLISE DE ERROS 25

CAPÍTULO II **29**

1. OS ERROS E A NORMA 29

2. CARACTERÍSTICAS DA IL 33

2.1. Fossilização 33

2.2. A sistematicidade e a variação 34

2.3. Permeabilidade 36

3. ESTRATÉGIAS 36

CAPÍTULO III **39**

1. O QUE AS GRAMÁTICAS EXPLICAM SOBRE O PI 39

1.1. Gramáticas *para professores* 39

1.2. Gramáticas *para alunos* 44

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO NOSSO PÚBLICO APRENDENTE 50

3. PRIMEIRO CONTACTO COM O USO DO PRETÉRITO IMPERFEITO VS. PRETÉRITO PERFEITO 53

4. OUTROS ESTÁDIOS DA INTERLÍNGUA 56

4.1. A minha última viagem 56

4.2. Lenda de Timor Leste 58

4.3. Festa de S. Martinho 60

4.4. *A Aia* de Eça de Queirós 62

CONCLUSÃO 67

BIBLIOGRAFIA 73

Anexos 77

ANEXO 1 – A Lenda de Timor Leste 77

ANEXO 2 – Conto: *A Aia* 79

ANEXO 3 – Trabalhos dos alunos 81

Anexo 3.1. A Lenda de Timor 81

Anexo 3.2. O S. Martinho 87

Anexo 3.3. *A Aia* 93

INTRODUÇÃO

Ao longo de cerca de seis anos de docência em Pequim, nomeadamente de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) a estudantes chineses universitários, notámos que estes aprendentes, se considerarmos por exemplo discentes europeus, utilizam estratégias de estudo diferentes, passam também por sistemas linguísticos diversos, tendo necessidades e dificuldades particulares. Isto não será, aliás, novidade para ninguém e, mais cedo ou mais tarde, todos os professores estrangeiros de Português a leccionar na China percebem que têm de *repensar* e *reestruturar* os seus métodos de ensino nesta parte do mundo.

Nessa busca de um ensino/aprendizagem de PLE mais eficaz, sentimos necessidade de conhecer de forma mais aprofundada os nossos alunos e de analisar algumas das suas maiores dificuldades.

É nesse contexto que surge este estudo dedicado à formação da Interlíngua dos aprendentes chineses (nos níveis A2 e B1) no que diz respeito à aprendizagem do uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo *versus* Pretérito Perfeito Simples do Indicativo.

Para desenvolvermos este trabalho, necessitamos de definir, primeiramente, *Interlíngua* e perceber os caminhos que os estudos da Linguística Contrastiva percorreram até chegarem aos estudos da Interlíngua. Assim sendo, a Análise Contrastiva e a Análise de Erros são correntes que nos ajudarão a completar este nosso estudo.

Existem, como seria de esperar, diversos mecanismos subjacentes à aprendizagem de PLE por parte dos aprendentes chineses. Por esta razão, ao longo deste trabalho, daremos conta de algumas das características específicas do nosso público aprendente, considerando especialmente aquelas que podem influenciar a aprendizagem do pretérito imperfeito *versus* pretérito perfeito.

Este estudo não ficaria completo se não examinássemos enunciados produzidos pelos próprios discentes, especialmente, ao longo do ano lectivo de 2010/2011. Assim, referiremos actividades executadas em contexto de aula que permitam verificar as dificuldades ou inadequações dos alunos. Optaremos pelos trabalhos escritos sobretudo porque perante um gravador ou uma câmara, geralmente, o nervosismo dos alunos aumenta de forma significativa e pensamos ser desnecessário fazê-los passar por tal

teste. Devemos também esclarecer que não iremos alterar o programa ou o *percurso dos alunos* para levar a cabo este estudo. Tudo será feito dentro daquilo que já está programado para este ano lectivo. Nem poderia ser de outra forma.

Por último, queremos dizer que não temos a pretensão de dar resposta a todos os problemas de aprendizagem dos discentes (nem o poderíamos fazer no âmbito deste trabalho) ou encontrar *poções mágicas* para o ensino eficiente deste tema gramatical, mas esperamos que as nossas conclusões possam ajudar a minimizar as dificuldades de alunos e professores na aprendizagem e ensino deste assunto.

CAPÍTULO I

1. INTERLÍNGUA

Como já vários autores afirmaram, a aprendizagem de uma língua estrangeira (ou segunda) é um processo através do qual o aprendente adquire um nível de competência linguística e comunicativa que lhe permite interagir com uma comunidade linguística que não é a sua.

Nesse processo de aprendizagem, uma das grandes preocupações dos professores são os erros que os aprendentes cometem ao comunicarem na língua-alvo (LA).

Os estudos da Interlíngua (IL) de Português Língua Estrangeira (PLE), neste caso no que diz respeito a aprendentes chineses, poderão ajudar-nos, por um lado, a conhecer as características linguísticas dos diferentes estádios de aprendizagem destes estudantes e, por outro lado, a entender como aprendem, onde têm origem as dificuldades e por que razão surgem. Assim, poderemos também elaborar instrumentos didácticos que ajudem os estudantes a superar os seus erros e inadequações. O objectivo final destes estudos será melhorar os métodos e procedimentos do ensino e da aprendizagem.

1.1. O que é a *Interlíngua* (IL)?

Vários especialistas debruçaram-se já sobre este assunto, mas pensamos que valerá a pena reflectir de novo sobre alguns conceitos teóricos para darmos vida a este trabalho. Vejamos, então, primeiramente, como vários autores definem a IL.

Segundo Gargallo (2004b: 391 e 393), a IL é o sistema linguístico característico do falante não nativo de uma Língua Segunda (L2) ou de uma Língua Estrangeira (LE) numa determinada etapa do processo de aprendizagem, o qual se constrói de forma processual e criativa, apresentando elementos da Língua Materna (L1), da LA e elementos exclusivamente idiossincrásicos. Tal como Griffin (2005: 91), pensamos que o termo *Interlíngua* é bastante adequado já que traduz a ideia de que o aprendente da L2 ou da LE se encontra num território "entre línguas", isto é, não está totalmente na L1 nem totalmente na L2 ou na LE. Por outras palavras, a IL pode ser considerada como uma entidade intermédia entre a L1 do aprendente e a LA, esta última em processo de

aquisição ou aprendizagem (ver Moreno Fernández 2000: 12). Para sermos ainda mais precisos, correndo o risco de sermos repetitivos, podemos acrescentar que, ao desenvolver a sua competência na L2 ou na LE, o aprendente passa por várias etapas, criando várias configurações até alcançar o resultado final (ver Pissarra 2000: 6). A esses estádios ou configurações chamamos *Interlíngua*. Baralo (2004:39) faz referência, num dos seus estudos, a dois conceitos ligeiramente diferentes, mas que, quanto a nós, poderão ser sinónimos:

a) Interlengua es el sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje.

b) Interlengua es la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico.

Resumindo, e seguindo as explicações de Fernández (ver 2005: 20), a IL constitui uma etapa obrigatória na aprendizagem de uma língua não materna, evoluindo e tornando-se cada vez mais complexa ao longo desse processo de aprendizagem.

Segundo Ottonello (2004: 370), no início, os estudos de IL centravam-se mais nos aspectos gramaticais mas, posteriormente, foram abrangendo também a aquisição da competência linguística comunicativa. Todos estes estudos tentam descobrir o que ocorre na mente do aprendente ou, por outras palavras, o que contém a "caixa negra" que processa e usa os dados linguísticos.

A IL será, então, também um método que pode determinar a incidência, a natureza, as causas e as consequências de uma actuação linguística e cultural que de alguma forma se distancia do modelo do falante nativo adulto (Gargallo 2004b: 391). O campo de observação da IL alargou-se até a estruturas correctas ou aos *não-erros*.

No capítulo II, aprofundaremos o aspecto *erro*, assim como as características da IL. Para já, dediquemo-nos aos seus *antepassados.*

1.2. De Corder a Selinker

Este conceito de "língua própria do aprendente" que estuda uma L2 ou LE (ver S. Fernández 2005: 19) nasce da necessidade de diferenciar o sistema da L1 dos sistemas ou estádios da aprendizagem da LA.

De acordo com Pit Corder, em estudos de 1967, há uma "reestruturação" do sistema linguístico do aprendente ao longo da aquisição ou aprendizagem, isto é, a estrutura da L2 ou da LE, como já dissemos, vai variando com a introdução de mais elementos. Trata-se, segundo aquele autor, de um *dialecto idiossincrático* ou *idiossincrásico*, já que não constitui o sistema de nenhum grupo social. Corder (ver Liceras 1992: 66/67) afirma que uma das características desse tipo de dialecto é a instabilidade, uma vez que o objectivo da fala é a comunicação, ou melhor, é ser compreendido. Ora, se o falante é compreendido apenas parcialmente, ele terá de ajustar o seu comportamento às convenções do grupo social em questão. Assim sendo, a instabilidade é desejável. Corder também descreve os dialectos idiossincrásicos como regulares, sistemáticos, possuindo uma gramática, sendo que muitas das suas orações apresentam problemas de interpretação ao falante nativo. Em 1971, Corder fala de uma *competência de transição*, descrevendo-a como um comportamento variável da estrutura de qualquer uma das línguas, L1 e L2 ou LE (ver Griffin 2005: 93). Também em 1971 um outro especialista, Nemser, adopta o termo *sistemas de aproximação* ou *sistemas aproximados* (como alguns autores os designam) para denominar o progresso que se dá na aprendizagem de uma L2 ou LE. Na verdade, tal como Corder, Nemser propunha a existência de dois sistemas separados mas inter-relacionados, até que o aprendente chegava ao sistema *perfeito* em que os dois se con-fundiriam (ver Griffin 2005: 94). Numa das obras de Gargallo (1993: 127) encontrámos uma explicação que nos parece importante aqui deixar para clarificar estes aspectos:

> El sistema aproximativo de W. Nemser *es el sistema lingüístico desviado empleado por el estudiante al intentar usar la lengua meta* (1971, 116). La definición de Nemser incluye la palabra «desviado», muy significativa y ausente en Corder y Selinker, para quienes la lengua del estudiante es, ante todo, un sistema lingüístico autónomo con su propia gramática, y un sistema correcto en su propia idiosincrasia.

Selinker adoptou as linhas de estudo de Nemser e deu, então, início aos estudos da IL, termo que preferiu adoptar e que é usado hoje em dia pela grande maioria dos estudiosos. Na verdade, segundo Gargallo (1993: 136), Selinker foi aquele que melhor expôs os objectivos de investigação do modelo da IL, considerando tanto a Análise Contrastiva como a Análise de Erros (que adiante abordaremos), possuindo uma perspectiva mais tolerante no que diz respeito ao tratamento dos erros do aprendente.

De qualquer forma, apesar de toda a diversidade terminológica usada pelos especialistas, há três ideias que são comuns nos diferentes modelos: a ideia de sistema, de evolução e de especificidade (ver Fernández 2005: 19).

Debrucemo-nos, de seguida, sobre a corrente linguística que nasce da preocupação didáctica com os erros e que se apoia na comparação de línguas (L1 e LA).

2. ANÁLISE CONTRASTIVA

Quando o modelo de aprendizagem conductista e a teoria estruturalista estavam em vigor, nos anos 60 do século passado, pensava-se que era possível prevenir os erros e peculiaridades dos aprendentes não nativos, fazendo uma Análise Contrastiva (AC) dos sistemas línguísticos que estavam em contacto, isto é, o sistema da L1 e o da LA. Para os conductistas, a aprendizagem seria um processo de formação de hábitos, com repetição e imitação. Neste modelo, assume-se que uma pessoa que aprende uma L2 ou LE inicia o processo com os hábitos da sua L1. Ora, estes hábitos, afirmava esta corrente, interferem nos hábitos a adquirir para aprender a LA; por isso, os conductistas defendem que o aprendente tem de adquirir novos hábitos linguísticos (ver Baralo 2004: 35/6). Estes especialistas acreditam ainda que as transferências que o aprendente faz da L1 para a LA apenas são positivas se os dois sistemas forem idênticos. Caso contrário, prevêem que essas transferências levem ao erro e, por isso, a transferência de hábitos é negativa. No fundo, as estruturas que são iguais na L1 e na L2 ou LE não causam problemas ao aprendente e há que concentrar a atenção nas diferenças (ver Vásquez 1999: 23). A interferência ou transferência produz-se quando um indivíduo utiliza na LA recursos – que podem ser fonéticos, lexicais, morfológicos ou sintácticos – característicos da sua L1.

Assim sendo, a AC propõe a descrição formal das línguas em questão, a selecção e comparação das estruturas dos dois sistemas (L1 e LA) em diferentes níveis (fonológico, gramatical, lexical e cultural), com a intenção de definir em que aspectos se assemelham e em que aspectos diferem e, assim, prever os possíveis erros (ver Fernández 2005: 15). Por outras palavras, sabendo antecipadamente quais são as estruturas problemáticas, o professor pode tentar criar novos hábitos no aprendente e, desta forma, ajudar os alunos a evitarem os erros (ver Baralo 2004: 36). Marta Baralo (2004:37) explica ainda que esta teoria serviu de base psicolinguística à elaboração dos métodos audiolinguais, ou seja, aqueles que queriam aprender uma L2 ou LE teriam de passar muito tempo em laboratórios de línguas ouvindo e repetindo estruturas novas da LA para criar novos hábitos linguísticos. Este é, aliás, um método ainda utilizado pelos aprendentes chineses de PLE hoje em dia, sendo que o conceito de *erro* é negativo, ou seja, trata-se de um fenómeno que se deve erradicar assim que surge (ver Vásquez 1999: 26).

3. ANÁLISE DE ERROS

Nos anos 70 do século passado, a AC foi muito criticada, pois a interferência não poderia ser considerada a única fonte dos erros cometidos pelos aprendentes no processo de aprendizagem da LA. Além disso, os métodos de ensino baseados nos estudos da AC não evitavam os erros (ver Fernandéz 2005: 16) nem explicavam as criações inovadoras dos aprendentes (ver Ottonello 2004: 375). Gargallo (2004b: 395) refere estudos que provam que a interferência é a causa de apenas alguns erros (entre 30% e 50%) pois a complexidade e a diversidade do processo de ensino/aprendizagem são grandes.

Gargallo (1993: 65) explica ainda numa outra obra:

> Las aplicaciones pedagógicas del AC han sido vistas de forma muy pessimista. W. Marton (1981, 183) considera que el uso de los hallazgos del AC en la enseñanza de una lengua extranjera son muy limitados. Argumenta que las descripciones son fragmentarias e teóricas, y que falta el componente psicológico. El artículo de W. Marton adopta una posición psicologista y dá paso al Análisis de Errores.

No contexto descrito anteriormente surge, então, uma nova corrente que preconiza a Análise de Erros (AE), defendendo que nem todos os usos linguísticos incorrectos podem ser previstos pela AC e que esses erros não se devem apenas a transferências negativas da L1 (ver Baralo 2004: 37). A AE é um método que pretende determinar a incidência, a natureza, as causas e as consequências de uma actuação linguística e cultural que de alguma forma se distancia do modelo do falante nativo adulto (Gargallo 2004b: 391).

Os estudos levados a cabo provam também um outro aspecto importante: a interferência dá-se mais frequentemente entre as línguas e as estruturas linguísticas que o aprendente sente como mais próximas (ver Fernandéz 2005:16). O *portunhol* expressa exactamente essa interferência já que o Português e o Espanhol são línguas consideradas semelhantes. Contudo, quem nos explica bem esta ideia, já tendo em conta o Português e o Chinês, é Pissarra (2000: 6):

> As interferências surgem em maior número quando as diferenças entre a L1 e a L2 são poucas, pois que o aprendente, ao verificar a existência de tantas semelhanças nos dois sistemas, tenta utilizar na língua segunda comportamentos linguísticos da língua materna; opostamente para línguas mais distantes, extremas como o caso do português e do chinês, a existência de interferências tende a diminuir; o que nos leva a pensar que, face a um sistema tão diferente, a atitude do aprendente é de contenção, preocupando-se com a lógica interna da L2.

A noção de interferência perde, assim, o papel principal que a AC lhe conferia e a AE vem ampliar as possíveis causas dos erros.

Como Baralo (2004:38) indica, Corder estabeleceu três etapas para a AE: o reconhecimento da idiossincrasia, a etapa descritiva e, por último, a etapa explicativa. Interessa aqui destacar que se parte dos enunciados reais produzidos pelos aprendentes e não da comparação das duas línguas em questão (ver Fernández 2005: 18). Corder propõe, assim, que o investigador identifique os erros no seu contexto, faça a sua classificação e descrição, procure uma explicação para tal erro (podendo a interferência ser um dos mecanismos), avalie a sua gravidade e aponte soluções (ver Fernández 2005: 18).

Selinker seguiu os princípios de Corder, afirmando que se deve ter em conta não só os enunciados produzidos pelo aprendente na sua IL, mas também aqueles da sua L1 e os equivalentes dos falantes nativos da LA.

Cometer erros, segundo esta nova corrente, é uma estratégia usada tanto pelas crianças quando adquirem a L1, como pelos adultos quando estudam uma L2 ou LE e é esta nova visão que faz com que caia por terra a crença de que os erros são algo negativo e que devem ser evitados (ver Baralo 2004:44). Os métodos comunicativos, de acordo com Vásquez (1999: 26), entendem o erro como sinal de progresso sem o qual a aprendizagem não é possível, ou seja, é formulando/comprovando hipóteses e não criando hábitos que se aprende. Às vezes, como já alguém afirmou, é mesmo necessário "meter a pata na poça" para aprender. Deste modo, assim como não consideramos grave quando uma criança de tenra idade diz "Eu sabo" (em vez de "Eu sei"), pois trata-se de um enunciado *normal* num determinado estádio do desenvolvimento da L1, as produções incorrectas do aprendente de uma L2 ou LE também são marcas das diferentes etapas de aprendizagem da LA (ver Fernández 2005: 18).

Nos últimos anos, é importante referir, têm-se investigado não só os enunciados incorrectos mas também todos os enunciados produzidos pelos aprendentes para que se obtenha um quadro mais completo dos estádios por onde passam. E é assim que se chega ao conceito de IL (ver Fernández 2005: 19).

CAPÍTULO II

Neste estado de coisas, devemos então seguir a AE ou os métodos da IL? Vásquez (1999: 23) afirma que a AE não deve substituir a AC mas sim ajudar a completá-la. Gargallo (1993: 34), por sua vez, defende que as perspectivas de Lado (da AC), ainda que tenham sido posteriormente postas em causa, "constituyen el fundamento para entender los actuales estudios de Interlengua." Na nossa opinião, tal como acontece no que diz respeito aos métodos de ensino, que se foram alterando ao longo dos anos, a AE vem tentar colmatar algumas das lacunas que a AC apresentava e a IL, por sua vez, visa complementar as perspectivas anteriores. Assim sendo, como defende Gargallo (ver 1993: 72), a AC poderá ficar subordinada à AE, isto é, a AE será o ponto de partida (a investigação parte de uma análise de erros produzidos pelo aprendente ou, por outras palavras, parte-se da análise da produção oral e/ou escrita do aprendente) e a AC constituirá um modelo que nos pode auxiliar na resolução de alguns problemas, o que significa que não vamos excluir a perspectiva de Lado dos nossos estudos.

Aprofundemos, então, de seguida, não só outras características da IL, mas também outros factores que podem influenciar a aprendizagem da LA. Primeiramente, porém, queremos fazer um parêntese para abordar os conceitos de *erro* e *norma*, essenciais neste estudo já que envolvem aspectos importantes para a compreensão e o desenvolvimento dos estudos da IL.

1. OS ERROS E A NORMA

Erro, segundo Fernández (2005:27), é toda a transgressão involuntária da *norma* estabelecida numa determinada comunidade. Nas diversas etapas de aprendizagem, o aprendente de uma LE ou L2 produz enunciados idiossincrásicos que podem não se adequar à *norma* da LA. Será que devemos, no entanto, falar de *erros* apenas?

Segundo nos explica Baralo (2004: 44), Corder distinguiu *erros sistemáticos* de *faltas;* os primeiros são aqueles que nos revelam os conhecimentos subjacentes da IL do aprendente; os segundos devem-se a circunstâncias como a memória, estados físicos ou psicológicos e que também tendem a surgir em produções de falantes nativos. Estas *faltas* podem não ser um reflexo exacto da competência do falante. Fernández (2005:

28) nomeia-as como *descuidos* ou *esquecimentos*, ou seja, *erros esporádicos*, que qualquer falante pode cometer; para a mesma autora, os *erros* (usa apenas este termo), tal como em Corder, manifestam-se de forma mais sistemática.

J. Norrish (*apud* Gargallo 1993: 78) diferenciou os conceitos de *erro*, *falta* e *lapso*, sendo um *erro* um desvio sistemático, uma *falta* um desvio inconsciente e eventual e um *lapso* será um desvio que se deve a factores extralinguísticos, como a memória, a concentração, entre outros.

Ainda tendo em conta as explicações que nos dá Gargallo (1993: 78), as atitudes perante o erro podem ser positivas - Corder defende que o erro é algo inevitável e necessário no processo de aprendizagem – ou negativas: as estratégias de aprendizagem empregues pelos aprendentes são desadequadas, assim como as técnicas utilizadas pelos professores, conduzindo ao erro; alguns autores defendem, porém, que se considerarmos o erro *normal*, o estudante nunca falará [*correctamente*] a LA, afastando-o até do nível de competência desejado.

Baralo (2004: 45) chama a atenção para um outro aspecto interessante, afirmando que os falantes que têm maior quantidade de erros não são aqueles que possuem mais dificuldade ou dominam menos a LE ou L2. Ora, isto parece-nos extremamente interessante pois, muitas vezes, por exemplo numa composição, o aluno que apresenta mais erros é aquele que, geralmente, obtém uma classificação mais baixa. No entanto, um aumento dos erros é um sinal de progresso em determinados estádios da IL, mostrando que o aprendente não só se encontra numa fase mais criativa como também arrisca mais, usando a LA. Pelo contrário, se o aprendente evita determinadas estruturas, pois as sente como difíceis, então existe uma espécie de inibição ou receio de cometer erros, no fundo, de arriscar, o que pode prejudicar a aquisição e aprendizagem da LA. Isto significa que teremos de repensar a forma como avaliamos, por exemplo, as composições dos estudantes. Temos notado, aliás, ao longo desta nossa experiência na China, que os estudantes ficam particularmente contristados quando recebem do professor uma composição *abundantemente corrigida.*

Recorrendo novamente a Corder (*apud* Fernández 2005: 27), os erros têm um triplo significado. Para o professor, fazendo uma análise sistemática dos erros, estes indicar-lhe-ão em que fase se encontra o aluno e o que ainda deve alcançar em relação aos objectivos delineados. Ao investigador, os erros proporcionam indicações sobre como

se adquire e aprende uma língua, sobre as estratégias usadas pelo aprendente na aprendizagem. Para o estudante, os erros são importantes pois constituem uma forma de verificar as hipóteses construídas sobre o funcionamento da língua; como já dissemos, os erros funcionam como uma estratégia aplicada na aquisição e aprendizagem da LA (e isto poderá ser explicado aos nossos alunos mais *ansiosos* perante os erros). Assim sendo, a nossa atitude perante o erro é positiva mas, ao mesmo tempo, atenta e *inconformada*.

De facto, quando se comete um *erro* ou *falta* no processo de aprendizagem de uma LE ou L2, de alguma forma, infringe-se uma *norma*. Mas em que consiste a *norma*? É importante aqui determo-nos brevemente neste conceito.

Segundo Vásquez (1999: 62/3), a *norma* é um conceito relativo pois, quando se refere a um conjunto de regras de referência para a competência nativa ideal, a norma é estática; porém, inserida no processo de comunicação, a norma é um conjunto de regras de uso e, assim, adquire uma variação e dinâmica que exige a distinção entre o que é aceitável, o que é adequado e o que é gramatical.

Como bem sabemos, a competência comunicativa do aprendente inclui não só a capacidade do estudante para produzir frases gramaticalmente correctas mas também frases apropriadas ao contexto comunicativo em que são produzidas (ver Gargallo 1993: 88). Assim, segundo Enkvist (*apud* Gragallo 1993: 88), e no seguimento do que dizíamos há pouco, existem três critérios para avaliar a gravidade do erro: a *gramaticalidade* (relação entre a oração e a sua gramática), a *aceitabilidade* (relação entre a oração e os juízos de valor emitidos pelo ouvinte) e a *adequação* (se a oração transmite significado num dado contexto). A estes critérios poderíamos também acrescentar a *inteligibilidade*; porém, como Gargallo explica (1993: 89), os estudos neste âmbito são bastante subjectivos, por isso preferimos deixá-lo para já de parte. Voltando àquilo que é aceitável e gramatical, Fernández (2005:30) explica que a *gramaticalidade* diz respeito à conformidade entre a produção e o sistema da LA, enquanto a *aceitabilidade* depende do juízo do informante que, em cada situação, avalia a mensagem: se a entende, se é confusa, se é adequada à situação, isto é, se é aceitável ou não. Se tivermos em conta a perspectiva comunicativa, o critério prioritário será a *aceitabilidade.* A gravidade do erro será maior ou menor conforme afecte a mensagem, dificulte ou distorça aquilo que se pretende transmitir. Numa outra perspectiva, sem

termos em conta o grau da distorção comunicativa, a gravidade do erro poderá medir-se pela *frequência* e pela *distribuição,* ou seja, pelo número de vezes que surge e pelo número de alunos que o cometem (ver Fernández 2005: 30/1). Podemos desde já acrescentar que o uso incorrecto do PI *versus* PP é frequente e afecta todos os aprendentes chineses de PLE.

De uma forma geral, de acordo com Vásquez (1999: 63), o que se corrige mais são erros de léxico ou estruturas que podem prejudicar a compreensão da mensagem: "es más frecuente detenerse frente a lo que no se comprende que ante lo que se considera «mal dicho»."

Na verdade, alguns autores defendem que a nossa preocupação, enquanto professores, deve deter-se essencialmente nos aspectos que podem distorcer a mensagem e não tanto nos aspectos formais. Citando Fernández e Rodríguez (1989), Fernández (2005: 32) aponta diversas conclusões de um estudo que nos parece importante referir aqui: os erros não impedem a compreensão global da mensagem, mas a comunicação poderá ser superficial, deixando de parte aspectos mais pessoais como a ironia ou a expressão de um sentimento; os erros que mais distorcem a mensagem são aqueles relacionados com o léxico ou com a estrutura da oração; geralmente, os erros em formas verbais (tempo, aspecto, número), as discordâncias nominais, os problemas de emprego de artigos e preposições não provocam grandes problemas na comunicação da mensagem; neste último caso, a ambiguidade pode surgir porque o elemento erróneo gera uma estrutura aproximada, mas com um sentido diferente. Concluindo, é quase sempre o conjunto de diferentes erros que produz uma frase idiossincrásica confusa, incorrecta ou até ininteligível. De qualquer forma, a gravidade do erro será também influenciada pelo nível e necessidades linguísticas do aprendente (ver Fernández 2005: 31).

O erro, seja de que tipo for, é presentemente tido por muitos especialistas como algo positivo e que expressa progressão na IL. Aliás, como afirma Gargallo (2004b: 394), e como já atrás referimos, os erros são inevitáveis já que o processo de aprendizagem é activo e criativo, ou seja, há formulação de hipóteses e comparação ou refutação das mesmas; e são necessários porque denotam que o processo está a ser levado a cabo. Contudo, o erro também implica alguma limitação na comunicação e, dependendo das características de cada grupo (personalidade), a atitude perante o erro também varia: medo, respeito, auto-tolerância (ver Fernández 2005: 28). Ainda na opinião de

Fernández (2005: 31), os professores e os especialistas não são os *árbitros* mais imparciais para decidir sobre a efectividade comunicativa dos aprendentes e, de uma maneira geral, costumam entender tudo ou quase tudo o que os aprendentes querem transmitir. Esta conclusão é especialmente desconcertante para nós, professores. Contudo, de facto, no que diz respeito ao uso do PI *versus* PP, habitualmente, somos capazes de entender tudo o que os alunos pretendem expressar (sobretudo se já trabalhamos com os discentes em questão há algum tempo), embora os erros e/ou inadequações sejam frequentes.

2. CARACTERÍSTICAS DA IL

2.1. Fossilização

Uma das características da IL é a *fossilização*. De acordo com Gargallo (2004b: 394), trata-se de um fenómeno pelo qual o falante não nativo tende a conservar na sua IL formas, regras e subsistemas erróneos de maneira recorrente e em estádios de aprendizagem em que estes esquemas deveriam estar superados até porque já podem ter ocorrido correcções e explicações (ver Liceras 1992: 247). Gargallo defende que as causas mais frequentes da *fossilização* poderão ser a interferência linguística entre a L1 e a LA, a interferência de outras línguas aprendidas (no caso dos nossos aprendentes chineses, o inglês) e nas quais o estudante já apresenta um alto nível de competência comunicativa; as próprias estratégias de ensino/aprendizagem, por vezes, também nos levam a realizar generalizações do funcionamento da LA e, consequentemente, estamos a contribuir para que se dê a *fossilização*.

Os erros fossilizados, segundo Baralo (2004: 45), tendem a surgir em situações muito variadas, nomeadamente quando se fala sobre temas novos, quando se sente cansaço ou ansiedade. Diversas situações comunicativas podem, tendo em conta a mesma autora, influenciar o surgimento de estruturas fossilizadas. É importante, assim, considerarmos se o aprendente está perante uma tarefa linguística que pode monitorizar (controlar, rever, corrigir) e, aí, cometerá menos erros se as regras tiverem sido interiorizadas, ou se, pelo contrário, se encontra numa situação de comunicação oral sem dispor de tempo para controlar e corrigir. Neste tipo de situação, diz Baralo, será mais fácil a produção de algum erro que considerávamos superado.

Por vezes, encontram-se elementos fossilizados no discurso dos falantes que parecem pertencer à L1. Não se podendo negar a existência de tais fenómenos, Adjémian (ver Liceras 1992: 247) questiona se os podemos descrever como casos de *fossilização*. Esta diferença entre *fossilização* e emprego de *rasgos da L1* parece-nos pertinente, embora não tenha grande aplicação prática neste trabalho. Por esta razão, decidimos deixar esta questão para explorar numa outra oportunidade.

2.2. A sistematicidade e a variação

Tendo em conta Fernández (2005: 20/1), a IL pode ser sistemática porque as investigações demonstram que, em cada estádio, os enunciados dos aprendentes obedecem a mecanismos e hipóteses sistemáticas; tem consistência interna (ver Gargallo 1993: 135). Porém, esta sistematicidade, continua Fernández, é variável uma vez que as hipóteses se vão reestruturando progressivamente para dar lugar a outro estádio da IL. Godinho (2005: 54), aliás, refere isso mesmo: "uma das características comuns na *interlíngua* de aprendentes de uma língua segunda/não materna é que o seu sistema linguístico é altamente variável." A autora explica ainda que "os desvios no uso de determinadas formas linguísticas da língua-alvo, mesmo em níveis de proficiência mais avançados, tradicionalmente, eram explicados [...] seguindo o argumento da ausência de determinados elementos ou formas [neste caso] no chinês (na LM dos aprendentes de PLE)". No entanto, Godinho defende que "a variação linguística tem origens e causas que não se podem reduzir a uma explicação com base exclusiva na comparação entre a L1 e a L2", tal como já afirmámos anteriormente.

Griffin (2005: 103), por sua vez, defende que os aprendentes, ao iniciar o estudo de uma L2 ou LE, empregam essa LA de forma "errática", o que não significa, no entender do autor, aleatória ou caótica. O aprendente, simplesmente, nem sempre utiliza a língua da mesma maneira, existindo uma grande variação na forma como uma pessoa maneja a língua em diferentes situações. Griffin chama a atenção para algo que nos parece especialmente importante: nestes estudos, referimo-nos, em princípio, à forma como os aprendentes usam a língua e não tanto aos conhecimentos que possuem sobre as regras dessa mesma língua.

Com certeza que já todos tiveram oportunidade de constatar algo que Griffin (2005: 103) descreve: um aprendente, ao comunicar numa L2 ou LE, num determinado

momento, utiliza bem um certo elemento da língua e, em outra situação, usa esse mesmo elemento de forma errónea. Isto quer dizer que o aprendente vai "metendo os pés pelas mãos", muitas vezes por falta de conhecimento da língua e de como interagir nas situações sociais, até finalmente conseguir fazer uso da língua em diversas situações, mas com menos variação.

A variação de que falamos possui, assim, várias razões (ver Griffin 2005: 103): linguísticas (que têm a ver com os conhecimentos acerca da língua); sociais (saber como utilizar a língua de acordo com a situação); ou pessoais (uma pessoa não é igual em todas as situações, mudando mesmo na sua L1).

Griffin (2005: 104) refere ainda outras conclusões que nos parecem importantes para o nosso estudo. De facto, um aprendente pode mostrar comportamentos linguísticos de vários níveis no mesmo espaço de tempo. Além disso, também pode dar sinais de uma etapa num momento e, pouco depois, revelar conhecimentos ou uma actuação correspondentes a uma etapa prévia ou posterior.

Então, (ver Griffin 2005: 104) dentro do *idiolecto* (tipos de usos de uma L2 ou LE), podemos distinguir *basilecto, mesolecto* e *acrolecto.* O primeiro existe enquanto o aprendente utiliza a língua de uma forma muito diferente de um falante nativo; o segundo mostra algumas diferenças e algumas semelhanças em relação ao uso do falante nativo; o terceiro é aquele que se aproxima do uso padrão da LA. Há, sem dúvida e como é evidente, muita variação na IL.

Sistematizando, e tendo em conta estudos de Rod Ellis, podemos dividir a variação em *sistemática* e *não-sistemática.* A *variação sistemática* (ver Griffin 2005: 107) pode explicar-se, obedecendo a regras lógicas, que podem ser previstas e que seguem um progresso universal. Este tipo de variação indica que o aprendente desenvolveu um sistema que se encontra em evolução, havendo erros e não-erros numa determinada situação, que podem ocorrer ou não. A *variação não-sistemática*, por sua vez, consiste nos erros e não-erros que não se conseguem prever ou que não têm uma explicação lógica.

Devemos agora dizer que a *variação sistemática* possui a *variação contextual* (refere-se às influências externas e que não surgem do próprio aprendente) e a *variação individual* (são variações que se devem a características de cada pessoa e que afectam a língua).

Na *variação não-sistemática* (ver Griffin 2005: 111), distinguimos a *variação livre*, ou seja, acidental e em que os usos são aleatórios pois, no início da incorporação da nova informação na IL, antes de ser capaz de confirmar a hipótese de como é o novo elemento e com que função comunicativa se usa, o aprendente utiliza a língua de forma livre; e a *variação de actuação*, que diz respeito aos "acidentes" [lapsos] (ver Griffin 2005: 112) produzidos por cansaço, distracção, nervosismo, entre outros.

Para concluirmos as explicações acerca da variação, recorremos novamente a Griffin (2005: 112/3): a variação nunca desaparece seja qual for o nível de competência do aprendente, sendo que menos variação, em princípio, implica maior aproximação à *norma* da LA.

2.3. Permeabilidade

Adjémian, citado por Gargallo (1993: 134), considera uma outra característica da IL que é a *permeabilidade*. Trata-se do fenómeno linguístico que permite que as regras da L1 se *infiltrem* no sistema interlinguístico do aprendente, o que poderá levar a generalizações das regras da LA. Assim, o aluno produzirá, em certas alturas, estruturas que serão *agramaticais* na gramática da sua IL (ver Liceras 1992: 249). Na verdade, pensamos que esta *permeabilidade*, sendo uma carcaterística da IL, está obviamente ligada, de forma muito próxima, ao conceito de *transferência linguística*, que trataremos já de seguida no ponto 3.

3. ESTRATÉGIAS

Parece-nos também importante abordar aqui as estratégias que os aprendentes utilizam para construir hipóteses no processo de ensino/aprendizagem de uma L2 ou LE. No entanto, a nossa abordagem será geral dado que, como Fernández (ver 2005: 32/3) bem notou, as investigações neste campo são ainda pouco definitivas, existindo diversas terminologias que nos colocam mais dúvidas do que soluções.

Seguindo explicações de Griffin (2005: 91), para progredir na aquisição de uma língua, o aprendente associa aquilo que recebe da LA com os seus conhecimentos e gera hipóteses sobre os seus significados e usos. De seguida, o aprendente ensaia estas

hipóteses de uma forma activa (utilizando a língua) ou passiva (se apenas observa como se usa um determinado aspecto da língua). Conforme haja compreensão ou não, produzida pelas ditas tentativas, o aprendente aceita ou rejeita as hipóteses. Se as aceita, como é evidente, elas passam a fazer parte dos seus conhecimentos. Caso as rejeite, o processo é recomeçado. Tudo isto será levado a cabo sem que o aprendente se aperceba, pelo menos no início da aprendizagem, afirma Griffin.

Detenhamo-nos, então, nas estratégias usadas para chegar às referidas hipóteses. Selinker, citado por Griffin (2005: 92/3), apontou cinco estratégias.

A *transferência* ou *tradução literal* é uma dessas estratégias que consiste em utilizar palavras, estruturas, frases ou outro aspecto linguístico, emprestados da L1, que podem ajudar os aprendentes a formar hipóteses. A nosso ver, devemos também aqui acrescentar os aspectos culturais e não apenas os linguísticos.

A *generalização* das regras é outra das estratégias, ou seja, uma regra é aplicada a todas as situações parecidas, ultrapassando as fronteiras do uso correcto.

Parecida com a estratégia anterior, temos a *transferência de instrução* que resulta, como a expressão indica, da explicação formal das regras. Esta estratégia, tendo em conta a nossa experiência, é essencial para os aprendentes chineses que dão muita importância à estrutura formal de uma língua.

As *estratégias de aprendizagem* são desenvolvidas para processar o *input* que é armazenado na memória e recuperado quando o aprendente sente necessidade de se fazer entender em situações comunicativas. Recorrendo novamente a Fernández (2005: 33), podemos falar de "memorização de *fórmulas* ou frases feitas" e a "mecanismos que conduzem a uma linguagem mais criativa". A memorização de frases como "Olá, tudo bem?", "A conta, por favor" ou "Quanto é?" é possível porque se utilizam frequentemente e porque estão ligadas a uma função comunicativa concreta, explica ainda Fernández. Convém aqui realçar que o aprendente chinês se apoia bastante na memória e se sente mais à vontade aprendendo e seguindo regras ou procedimentos-padrão. No entanto, no nosso entender, isto não significa que aprender uma língua, neste caso o PLE, seja pouco atractivo (ver Felder e Henriques, 1995: 22). Existe, por parte dos nossos alunos, de uma forma geral, grande motivação, mas do tipo *instrumental* ("aquella que caracteriza a quienes aprenden una nueva lengua por lo que pudiera

reportarles en lo económico, lo laboral o lo social" - Gargallo 2004a: 25) e não *integrativa* (ver também Godinho 2005: 31). Como é sabido, memorizar é indispensável na aprendizagem dos caracteres do chinês. Por isso, os chineses possuem hábitos de memorização muito enraizados (ver Godinho 2005: 42). Esta estratégia, usada na L1, passa depois para o estudo de outras línguas:

> If someone knows how to play tennis and then picks up a table tennis racquet for the first time, she or he will use the knowledge/skills that have been gained from playing tennis in this new, but related, situation" (Gass, Selinker 2001: 66).

Aquelas frases feitas, a que nos referíamos há pouco, são depois lentamente submetidas a uma análise dos seus elementos e estes, posteriormente, são combinados, progressivamente, com outros para formar frases novas, podendo este processo ser insconsciente (Fernández 2005: 33).

Finalmente, temos as *estratégias de comunicação* que também são essenciais para que o aprendente possa comunicar, sobretudo quando os recursos da L2 ou LE faltam ou falham. Fernández (2005: 35) explica que são mecanismos potencialmente conscientes, que actuam sempre que é necessário resolver alguma dificuldade de comunicação. De uma forma mais simples do que aquela que é descrita por outros autores, este tipo de estratégia pode servir para evitar o risco, havendo por isso redução do conteúdo, substituição de um conteúdo por outro diferente, deixar as frases incompletas ou evitar usar determinadas estruturas. Este tipo de estratégia será o menos rentável para a aprendizagem da LA, como é evidente. Porém, o aprendente também poderá escolher enfrentar o risco/arriscar, pedindo ajuda ao interlocutor através de perguntas mais ou menos directas, fazendo gestos ou desenhos, utilizando as transferências da L1 ou de outra língua, a paráfrase, a reestruturação do enunciado, inventando palavras, entre outros mecanismos.

Passemos, agora, a uma análise mais concreta do uso do PI vs. PP pelos nossos alunos.

CAPÍTULO III

1. O QUE AS GRAMÁTICAS EXPLICAM SOBRE O PI

Antes de avançarmos para a análise da aquisição e aprendizagem do uso do PI vs. PP por parte dos nossos alunos, vejamos quais as explicações dadas por algumas gramáticas no que diz respeito, especialmente, ao emprego do PI. Pretendemos, assim, demonstrar, sem deixar sombra de dúvidas, toda a complexidade que envolve o emprego deste tempo verbal.

Dividimos esta parte em "Gramáticas *para professores"* por conterem informações mais complexas, por serem mais exaustivas e por não constituírem (geralmente) obra de consulta dos nossos alunos; e "Gramáticas *para alunos"*, isto é, obras consideradas mais simples e práticas para o nosso público-alvo sendo, contudo, também utilizadas pelos professores de PLE ou PL2, não só na preparação de materiais para a prática lectiva mas também como inspiração para a apresentação e explicação dos conteúdos gramaticais.

1.1. Gramáticas *para professores*

Começamos com a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra (ver 1995: 450-453). Os autores chamam primeiramente a atenção para a denominação do tempo ("imperfeito") que, só por si, se refere a "um facto passado, mas não concluído"; dá-nos a ideia de continuidade, de duração, "razão por que se presta especialmente para descrições e narrações de acontecimentos passados", explicam os especialistas.

Logo de seguida, por pontos, Cunha e Cintra registam os diferentes empregos do PI, que decidimos aqui citar juntamente com alguns dos exemplos por eles escolhidos para ilustrar as explicações.

> [...] Empregamo-lo, assim:

1º quando, pelo pensamento, nos transportamos a uma época passada e descrevemos o que então era presente:

> Debaixo de um itapicuru, eu **fumava**, **pensava** e **apreciava** a tropilha de cavalos, que **retouçavam** no gramado vasto. A cerca **impedia** que eles me vissem. E alguns **estavam** muito perto.

[...]

2º para indicar, entre acções simultâneas, a que se estava processando quando sobreveio a outra:

> **Falava** alto, e algumas mulheres acordaram.
>
> **[...]**

3º para denotar uma acção passada habitual ou repetida (IMPERFEITO FREQUENTATIVO):

> Se o cacique **marchava**, a tribo inteira o **acompanhava**.
>
> [...]

4º para designar factos passados concebidos como contínuos ou permanentes:

> As índias **adaptavam-se** mais facilmente à civilização, pois se consideravam elevadas pela união com os brancos, que não as **desdenhavam**.
>
> [...]

5º pelo futuro do pretérito, para denotar um facto que seria consequência certa e imediata de outro, que não ocorreu, ou não poderia ocorrer:

> [...]
>
> - Se eu não fosse mulher, **ia** também!
>
> [...]

6º pelo presente do indicativo, como forma de polidez para atenuar uma afirmação ou pedido (IMPERFEITO DE CORTESIA):

> Tive alta ontem, e **vinha** agradecer a V. Ex.ª...

[...]

7º para situar vagamente no tempo contos, lendas, fábulas, etc. (caso em que se usa o imperfeito do verbo *ser*, com sentido existencial):

Era uma vez uma mulher que queria ver a beleza.

[...]

O quinto e o sétimo ponto destas explicações dadas por Cunha e Cintra, podemos revelar desde já, não são considerados nas gramáticas preparadas para os aprendentes de PLE ou PL2 nas unidades dedicadas ao PI. O ponto cinco surgirá tratado numa fase mais avançada da aprendizagem, isto é, no estudo do conjuntivo.

Os autores fazem ainda referência aos valores afectivos do PI, nomeadamente à sua importância na língua literária pois, como já foi dito, presta-se a descrições e narrações, "sendo de notar que nas narrações serve menos para enumerar os factos do que para explicá-los com minúcias" (Cunha e Cintra 1995:452). Estes dois especialistas afirmam também que "[c]om os escritores naturalistas este imperfeito descritivo assume importância capital na língua literária e é, hoje, um dos recursos mais eficazes de que dispõem os romancistas do idioma." Cunha e Cintra (ver 1995: 452/3) notam, depois, a importância que o PI tem no discurso indirecto livre, "em que autor e personagem se confundem na narração viva de um facto." Por último, Cunha e Cintra (1995: 453) explicam que o PI pode ter outros empregos "já que, sendo um tempo relativo, o seu valor temporal é comandado pelos verbos com os quais se relaciona ou pelas expressões temporais que o acompanham. Nos casos em que a época ou a data em que ocorre a acção vem claramente mencionada, ele pode mencionar até um só facto preciso." Um dos exemplos dado pelos autores é o seguinte: "**Às 6 horas em ponto batia** à sua porta." Estes três últimos aspectos que referimos também não são considerados nas gramáticas dedicadas ao português para estrangeiros, certamente porque se espera que estas sejam, como dissemos, mais práticas, sendo o seu objectivo a eficácia e a rentabilidade na aprendizagem da língua.

Vejamos, de seguida, o que Oliveira (ver Mateus et al. 2004: 156/7) escreve na *Gramática da Língua Portuguesa* sobre o PI. Diz a autora que "[o] Pretérito Imperfeito é um tempo gramatical com informação de passado, mas que em muitas construções não

apresenta características temporais." Ora esta é uma explicação que nos parece de grande importância e já veremos porquê. Nesta Gramática é-nos dado o seguinte exemplo:

> Eu, neste momento, bebia um cafezinho...

Explica Oliveira (ver Mateus at al. 2004: 157) que, neste exemplo, o ponto de perspectiva temporal é o tempo da enunciação, através de *neste momento* podendo, no entanto, haver uma projecção para um futuro iminente.

Um outro exemplo:

> Amanhã ia falar consigo ao escritório, está bem?

Aqui o Imperfeito não denota um tempo do passado, expressando a modalidade, daí falarmos de Imperfeito de cortesia ou de delicadeza.

Um outro ponto tratado por Oliveira (ver Mateus et al. 2004: 245) e que poderá ser útil para este nosso trabalho é, então, a modalidade. Diz a autora que "[d]o ponto de vista linguístico, podemos considerar que a *modalidade* é a gramaticalização de atitudes e opiniões dos falantes."

Num outro exemplo, "Eu agora era a mãe e tu eras o filho...", explica Oliveira (Mateus et al. 2004: 246/7) que "o Imperfeito cria um mundo alternativo, dado que é fácil compreender que este tempo não tem, neste contexto, uma informação temporal em virtude da co-ocorrência com o advérbio *agora*."

A maior parte dos aspectos que acabámos de referir não é, à semelhança do que acontece com a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, explicada desta forma aprofundada nas gramáticas que consultámos, destinadas ao nosso público-alvo. Podemos daqui concluir que as gramáticas dirigidas aos nossos alunos tenderão a simplificar o tema para tornar as regras exequíveis (ver Fernández 2005: 123). Porém, a questão que aqui queremos colocar é: não terão de ser assim mesmo, simples e práticas, as explicações das gramáticas, especialmente dirigidas aos níveis iniciais? Pensamos ser neste momento pertinente abordar aqui os níveis de uso da língua, linguístico e metalinguístico, tendo por base um estudo de Villarino (2004: 767), para darmos resposta a esta pergunta. No nível linguístico, o objectivo do processo de

ensino/aprendizagem é que o utilizador (o aprendente) adquira a língua mediante o seu uso, em actividades de intercâmbio e negociação de significado (em interacção), diz-nos Villarino. Por sua vez, no nível metalinguístico, a língua serve para falar dela mesma, isto é, segundo Villarino, aquilo de que se fala é a própria linguagem, sendo o ensino centrado na forma. Porém, ao contrário do que poderíamos imediatamente pensar, este nível metalinguístico não engloba apenas o ensino considerado mais tradicional, integrando também os métodos denominados comunicativos. A este propósito, Irene Fonseca (1994: 135) também nos explica algo pertinente:

> Aprender a falar uma língua é adquirir um saber orientado para a acção, um "saber fazer" condicionado pela interiorização de uma gramática implícita. Aprender gramática explícita é adquirir um outro tipo de saber: não apenas saber falar a língua, mas também saber falar *da* língua, *sobre* a língua.

Como todos reconhecerão, a análise formal da língua não é absolutamente o mais adequado para as aulas de línguas estrangeiras, a não ser que, como Fonseca (1994: 137) defende, se valorize o ensino explícito da gramática, sobretudo a alunos adultos, tendo em conta que isso pode ser motivador e pode também despertar a sua curiosidade para a língua. Isto, claro, privilegiando a relação entre o que está codificado na gramática e as funções comunicativas que os falantes da língua em questão realizam. Aliás, a autora vai mais longe:

> [...] sensibilizar os alunos para as peculiaridades formais da língua estrangeira que aprendem pode constituir um primeiro degrau da sua sensibilização a uma realidade cultural diferente.

A autora ainda reconhece que (1994: 134):

> "Se" ou "como" ensinar gramática foi sempre uma questão central no âmbito da didáctica de línguas estrangeiras. O debate entre partidários de um ensino explícito e partidários de um ensino apenas implícito da gramática, sendo um debate antigo não é ainda uma questão encerrada ou resolvida.

Em convergência com as observações citadas, Lopes (1999a), referindo-se ao ensino de inglês LE, afirma que existe um "voltar em força da gramática", levando "o aluno a tomar consciência da língua, a pensar sobre o que já conhece e, como tal, a descobrir as regras dessa língua por si próprio."

É evidente também que, quando consideramos a gramática pedagógica de uma L2 ou LE, devemos ter em conta a gramática comunicativa e a pragmática. A nosso ver, os professores de PLE/PL2 devem estar sensibilizados para considerarem todos estes aspectos no processo de ensino/aprendizagem e, assim, ajudarem a *completar*, sempre que necessário e pertinente, as obras de estudo utilizadas pelos aprendentes.

Passemos, então, de seguida, a essas gramáticas mais utilizadas pelos nossos estudantes.

1.2. Gramáticas *para alunos*

Como é óbvio, havendo maior complexidade num determinado aspecto linguístico, também existirão mais dúvidas e questões para resolver. Assim sendo, no tocante ao emprego do PI vs. PP, alunos e professores recorrem à *Gramática Activa 1* (ver Coimbra & Coimbra 2002), dirigida a aprendentes de PLE ou PL2, que divide também os empregos do PI, considerando o seguinte:

- seu aspecto durativo e frequentativo (Coimbra & Coimbra 2002: 34):

  Antigamente **viviam** no campo.

  Quando **era** pequena, **brincava** sempre com bonecas.

- as acções habituais no passado com o verbo "costumar" (Coimbra & Coimbra 2002: 36):

  Ele **costumava ir** a pé para o trabalho; agora vai de carro.

  Eu **costumava usar** óculos; agora uso lentes de contacto.

- idade, horas e acções simultâneas (Coimbra & Coimbra 2002: 38):

  Tinha 4 anos quando fui ao cinema pela primeira vez.

  Era meia-noite quando a festa acabou.

Enquanto a Ana **tomava** duche, a irmã **fazia** as camas.

- a distinção entre acção a decorrer e acção pontual, descrição de factos e acção realizada (Coimbra & Coimbra 2002: 40):

A Inês **estava a ler**, quando o telefone **tocou**.

Aos 5 anos, **tinha** o cabelo comprido e **usava** tranças. Mais tarde **cortou** o cabelo.

- o imperfeito de cortesia e o imperfeito com valor de condicional (Coimbra & Coimbra 2002: 42):

- Usamos o **imperfeito**, forma de cortesia, para fazer delicadamente uma afirmação:

Queria falar com o Dr. Nunes, por favor.

[...]

- Usamos o **imperfeito**, forma de cortesia, para fazer delicadamente um pedido:

Podia dizer-me onde é a Av. da República?

[...]

- Usamos o **imperfeito** (=condicional) para expressar um desejo:

O meu filho **queria** ser médico.

[...]

- Usamos o **imperfeito** (=condicional) para falar de acções pouco prováveis de acontecerem, porque a condição de que dependem não se realiza no presente.

Eu **ia** com vocês, mas infelizmente não tenho tempo.

[...]

Devemos sublinhar que, geralmente (há certamente excepções), os professores chineses de PLE tratam estes diferentes empregos separadamente usando os exercícios que acompanham esta Gramática. Pelo que sabemos, estes professores, que também aprenderam Português desta mesma forma, começam por abordar a gramática e só depois é que utilizam os textos onde os alunos vão encontrar os aspectos gramaticais

estudados. Como mais à frente voltaremos a notar, na resolução desses exercícios não surgem grandes problemas. E a explicação poderá residir no seguinte (ver Godinho, 2005:26): sabemos que são as regras da gramática da Língua Portuguesa que os aprendentes (no caso do estudo que estamos a citar, alunos chineses de Macau) mais gostam de exercitar, conseguindo aplicá-las com alguma destreza nos chamados exercícios estruturais. Grosso (2007: 93) é de opinião que estes alunos revelam "um aceitável conhecimento das regras gramaticais"; porém, esse conhecimento, segundo a autora, poderá deixar de ser "aceitável" quando as regras têm de ser aplicadas em uso. Grosso (1999:283), referindo-se também à situação dos alunos de Macau que depois se tornariam tradutores, dizia ainda o seguinte: "Pelas mais diversas razões que podemos enumerar, desde a distância da língua-alvo, a política de língua desenvolvida até aos hábitos de aprendizagem do aprendente de etnia chinesa, o futuro tradutor detém principalmente um saber formal da língua [...]". Segundo Yang (*apud* Grosso 2007: 93), a gramática é considerada pelos aprendentes chineses como "une boîte magique contenant les secrets du bien parler et du bien écrire". Devemos, no entanto, acrescentar que tivemos já oportunidade de verificar, sobretudo em actividades extracurriculares levadas a cabo na Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim, que os nossos estudantes, talvez motivados pela presença de outros falantes nativos de Português que não apenas o seu professor, são capazes de comunicar com certa destreza nestes contextos informais. Isto leva-nos a concluir que é importante criar ou proporcionar situações reais de comunicação para que estes aprendentes, que tendem a ser mais *gramaticais*, se apercebam de que, na prática, dominar perfeitamente as regras da gramática de uma língua, neste caso do Português, nem sempre leva ao seu bom uso.

Voltando às gramáticas e às dificuldades dos aprendentes, na verdade, as grandes dúvidas revelam-se quando, num texto, aparecem os dois tempos verbais, o PP e o PI. Isto significa que as explicações e os exercícios, por exemplo da *Gramática Activa 1*, como aliás seria de esperar, não são suficientes para a aquisição e aprendizagem deste tema. A lista de exemplos e exercícios propostos, geralmente, ilustra claramente o ponto que se expõe (ver Fernández 2005: 123); porém, quando o aprendente tenta aplicar aquilo que adquiriu nem sempre é bem sucedido, como veremos na parte dois deste capítulo.

Há professores e alunos que recorrem, então, às explicações de Wang (1992: 103 – 105), cuja obra é bilingue (português e chinês). Não sendo uma gramática, esta obra de

carácter contrastivo tem como objectivo "tornar mais fáceis os escolhos que um aprendente chinês encontra ao estudar a língua portuguesa" (ver Wang 1992: 5). A homogeneidade deste grupo de alunos, os seus hábitos de estudo e a distância existente entre a Língua Chinesa e a Língua Portuguesa levam-nos a dar uma considerável importância às explicações de professores/especialistas chineses que dominam o Português. Tal como Grosso (2006: 265), diríamos também que "a sistematização do conteúdo gramatical é necessária ao uso comunicativo da língua, podendo contribuir para a autoconfiança do aprendente".

Neste sentido, podemos então recorrer a Wang (1992: 103-5) que diz o seguinte:

> Se um chinês, em cuja língua materna o verbo é inflexivo, pretende empregar correctamente o **pretérito perfeito simples** e o **pretérito imperfeito do indicativo**, precisa de conhecer, antes de mais nada, as seguintes diferenças entre estes dois tempos, ambos usados para expressar acções passadas.
>
> 1. O **pretérito perfeito simples** indica uma acção que se deu uma vez, num certo momento do passado, ou seja, uma acção não habitual, enquanto o **pretérito imperfeito** indica uma acção que se repete ou continua.
>
> Quando **entrei** no escritório, Pedro **sorriu** para mim.
>
> (Refere-se ao que aconteceu uma vez.)
>
> Quando eu **entrava** no escritório, Pedro **sorria** para mim.
>
> (Refere-se ao que acontecia todas as vezes.)
>
> Sábado passado **fomos** ao cinema.
>
> (Refere-se ao que aconteceu num sábado.)
>
> **Íamos** ao cinema aos sábados.
>
> (Refere-se ao que acontecia todos os sábados.)
>
> Quando é mencionado o número de vezes da repetição duma acção num certo tempo limitado, usa-se sempre o **pretérito perfeito simples**:

Fomos quatro vezes ao cinema, na semana passada.

(Apesar de quatro vezes serem muitas para uma semana, o verbo aparece no pretérito perfeito simples.)

Íamos quatro vezes ao cinema, todas as semanas.

(O verbo aparece no pretérito imperfeito, pois a acção repetia-se todas as semanas, o que é diferente do exemplo anterior.)

2. O **pretérito perfeito simples** refere uma acção encarada como concluída (acção momentânea e acabada), enquanto o **pretérito imperfeito** se refere mais ao processo da acção (acção durativa e inacabada). Para os chineses, esta é a noção mais importante que contribui para distinguir o pretérito perfeito simples do pretérito imperfeito:

   Você **esteve** em Macau?

   Você **vivia** em Macau?

   Ontem ele **saiu** para trabalhar.

   Ontem quando ele **saía** para trabalhar, **chegou** o João.

3. Às vezes, numa mesma frase, pode-se usar tanto o pretérito perfeito simples como o pretérito imperfeito, o que reflecte exactamente a intenção do falante, que menciona simplesmente uma acção acabada ou que pretende realçar o processo da acção, sem se interessar pelo tempo em que a acção começa e termina:

   Ele **foi** o meu melhor amigo.

   Ele **era** o meu melhor amigo.

Por essa razão, apesar de os advérbios ou locuções adverbiais, tais como "sempre", "com frequência", "várias vezes", "muitas vezes", etc. exprimirem a ideia de repetição, o verbo que acompanham pode aparecer no **pretérito perfeito simples**:

Fui várias vezes ao museu.

Fui muitas vezes ao museu.

Fui sempre ao museu.

Fui ao museu com frequência.

Nesses casos, o falante menciona a acção numa atitude sintética ou resumida (como se estivesse a fazer uma síntese dos factos), reportando-se mais à acção como concluída. É viável, portanto, o pretérito perfeito simples.

4. O **pretérito perfeito simples** exprime a acção limitada no tempo, enquanto o **pretérito imperfeito** indica a acção sem limites de tempo:

   Na semana passada **fomos** ao cinema todos os dias.

   (A acção é limitada a uma semana)

   Antigamente, **íamos** ao cinema todos os dias.

   (Não há limites no tempo.)

5. Entre várias acções simultâneas, ou seja, nos casos em que uma acção se deu quando a outra estava a processar-se, a primeira é expressa pelo **pretérito perfeito simples** e a segunda, pelo **pretérito imperfeito:**

   Cheguei a Macau quando **tinha** 8 anos.

   Quando **almoçávamos**, ele **entrou.**

   Ao virar uma esquina, ele **viu** que o filho **estava** dentro dum táxi.

6. Nas narrações, o **pretérito perfeito simples** emprega-se para acções ocorridas no passado e o **pretérito imperfeito** emprega-se para descrições sobre estados, situações e circunstâncias do momento em que se davam tais acções:

   Era uma noite de Inverno. **Fazia** muito frio e **estava** um vento muito forte. Um rapaz **caminhava** rapidamente pelas ruas, pois **devia** chegar a casa antes da meia-noite. Ao virar uma esquina, **viu** uma figura ao lado duma árvore.

Para quem nada sabe acerca da L1 do aprendente chinês, a primeira observação de Wang, apesar de sabermos que a distância entre línguas poderá dar origem a uma maior atenção por parte dos alunos, será importante: como não existe a distinção entre PP e PI no Chinês (aliás, não existe flexão dos verbos), os nossos aprendentes terão, em

princípio, de enfrentar mais dificuldades do que um falante, por exemplo, de Francês. Neste nosso caso específico, recorrer à primeira língua estrangeira que os alunos estudam, o Inglês, não se revelará proveitoso dado que o PP e o PI se expressam em Inglês geralmente através da mesma forma verbal, o "simple past" (ver Lopes 1999b).

Todo o ponto três de Wang, se tivermos em conta as gramáticas "simplificadas" para os nossos alunos, constitui, a nosso ver, *progresso* nas explicações facultadas aos alunos chineses sobre o tema, mesmo tendo em consideração manuais de PLE.

Ainda assim, serão estas explicações suficientes para ajudar os nossos alunos a superar as dificuldades? Sabe-se que dominar as regras gramaticais não é sinónimo de aplicar correctamente essas mesmas regras em contextos de comunicação. Será esse o caso dos nossos aprendentes? Mais à frente, depois de analisarmos os enunciados dos alunos, tentaremos clarificar um pouco mais esta questão.

Por agora, pensamos ser essencial apresentar, de forma um pouco mais detalhada, algumas das características destes aprendentes.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO NOSSO PÚBLICO APRENDENTE

Ao longo deste trabalho, temos vindo a caracterizar, sempre que é pertinente, os aprendentes chineses. Continuaremos, aliás, a fazê-lo, sendo necessário, para clarificar alguns aspectos deste estudo. Contudo, pensamos que será agora adequado determo-nos um pouco mais nos alunos com quem temos trabalhado.

A turma em questão é constituída por 22 alunos chineses, vindos de diferentes províncias da China continental, com idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos, sendo a grande maioria do sexo feminino (há apenas quatro elementos do sexo masculino na turma). Consideramos ser pertinente deixar aqui a forma como os próprios alunos se definem, ou melhor, definem a sua geração. Estas auto-caracterizações foram elaboradas em trabalhos de grupo, no dia 28 de Março de 2011, depois de se ter estudado a canção "Que parva que eu sou!" dos *Deolinda* (unidade temática dedicada à actualidade portuguesa). Escolhemos, então, os seguintes trabalhos:

1.

Sou da geração "filho único"

Já sou pérola dos pais, mas ainda quero mais

Que inocente que eu sou!

Apartamentos, carros... Os preços estão a aumentar,

Excepto salário...

Que pobre que eu sou!

E fico à espera,

Neste mundo louco,

Que possa viver no paraíso dos sonhos!

2.

Somos da geração sem fé.

Não acreditamos em nós próprios.

Sempre temos dúvidas sobre o significado da vida.

Que inocentes que nós somos!

Falta-nos o carro, mas temos que aprender a conduzir.

Falta-nos a casa, mas temos que nos casar.

Que inocentes que nós somos!

E ficamos a pensar

Onde está o nosso futuro

Onde está?

Onde está?

3.

Sou da geração sem o apartamentozinho

Que ainda não posso pagar em prestação.

Sou da geração sem características,

Produzida na mesma linha de educação.

Sou da geração com falta de vontade de lutar.

Sou da geração "muitas palavras e pouca acção".

Sou da geração sem irmãos.

Quem podia ensinar-me o que é a generosidade?

Sou da geração sem independência,

Não passo sem o pai e a mãe.

Sou da geração sem direito de dizer o que espero,

Mas tenho de estudar o que não quero.

Todos são competitivos querendo vencer milhões.

Para além destas características reveladas pelos próprios, existe, como já acima dissemos, de uma forma geral, grande motivação de tipo *instrumental* por parte destes discentes para estudar Português. Além disso, talvez relacionado com essa motivação, os alunos chineses preparam-se cuidadosamente para os testes/exames obtendo, na maior parte das vezes, boas classificações. Para Suzanne Scollon (1999: 26), os discentes chineses são manifestamente obcecados por notas ou graus/níveis, colocando todo o seu empenho nas apresentações que serão avaliadas pelo professor, nos testes e nos exames. Na realidade, vimos muitas vezes os nossos alunos a estudar afincadamente para o *Celpe-Bras* (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil que é aplicado na nossa universidade) ou para o *Toefl* (Test of English as a Foreign Language) ou até mesmo para os exames de acesso à função pública, isto só para dar alguns exemplos. Não querendo correr o risco de exagerar, muitos professores estrangeiros vêem os alunos chineses como "coleccionadores de certificados e diplomas". Scollon acrescenta que facilmente consideramos este fenómeno como algo do mundo competitivo em que vivemos (os próprios alunos admitem isso mesmo). A China continental tem 1.3 mil milhões de habitantes e Pequim, cidade onde geralmente os estudantes preferem ficar a trabalhar, possui actualmente cerca de 17 milhões de habitantes. Além disso, para trabalhar legalmente na capital, os chineses necessitam de um documento de residência chamado "Hukou". Quem não for natural de Pequim, terá de transferir o seu "Hukou" para a capital e isso só é possível caso a pessoa seja

contratada por serviços públicos ou empresas mais conceituadas. Assim sendo, ou os alunos são realmente muito bons e conseguem prová-lo ou as suas famílias possuem conhecimentos ou pessoas influentes que os ajudam a obter os empregos desejados. Ainda assim, Scollon tem uma outra explicação para o facto que nos parece muito interessante e da qual os nossos estudantes não terão consciência: há muitos séculos, os pensadores chineses interessavam-se por quantificar, com toda a precisão, tudo o que fosse possível e até impossível de medir, ou seja, mesmo quantidades que não podiam ser medidas com precisão esses pensadores esforçavam-se por quantificá-las. Queremos também acrescentar que estes discentes, mais concretamente da turma que utilizamos neste trabalho como referência, são bastante empenhados nas próprias aulas, tomando a iniciativa de participar, trabalhando de forma proveitosa em grupos (o que nem sempre acontece com os estudantes chineses) ou em pares, realizando os trabalhos de casa. Resumindo, são estudantes bastante disciplinados e aplicados, do nosso ponto de vista.

Quando o uso do PI vs. PP foi introduzido, estes alunos encontravam-se no nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Vejamos, a seguir, como reagiram os aprendentes numa primeira fase da aprendizagem do tema em questão.

3. PRIMEIRO CONTACTO COM O USO DO PRETÉRITO IMPERFEITO VS. PRETÉRITO PERFEITO

Gostaríamos de dar continuidade a este terceiro capítulo do nosso trabalho, apresentando os dados que obtivemos através de um pequeno e *informal* estudo que realizámos quase no final do 2º semestre do ano lectivo de 2009/2010. Decidimos aqui incluir estes dados principalmente pelas seguintes razões: o estudo reflecte o primeiro contacto dos aprendentes com a matéria referida; são esses mesmos aprendentes que continuaremos a acompanhar durante a realização deste relatório de estágio, permitindo-nos desta forma analisar diferentes estádios da *Interlíngua* dos estudantes no que diz respeito ao uso do PI vs. PP.

Os alunos rapidamente interiorizaram as regras do PI e não houve dificuldades na sua aplicação nos "exercícios estruturais", relativamente às acções habituais no passado, descrições no passado, acções que estavam a acontecer quando outra ocorreu, idade e horas, acções simultâneas no passado, desejos, situações irreais e delicadeza. Convém dizer que os diferentes usos, numa primeira fase, foram tratados/estudados

separadamente e sem envolver demasiado o PP (salvo em acções que estavam a decorrer quando outra aconteceu). Como já acima ficou dito, os alunos chineses são *peritos* em completar exercícos estruturais mas, provavelmente, ainda que não tenham consciência disso, poderão estar a fazê-lo de forma mecânica e sem tentar perceber os contextos ou o *significado do falante*. Ora, como Zanón (1999) refere, a aprendizagem deve ser significativa e não memorizada ou mecânica para que seja efectiva. Na verdade, como já aqui referimos, os nossos aprendentes também possuem hábitos de memorização excepcionais: "[a] aprendizagem da língua materna, dadas as suas características ideográficas e pictográficas, privilegia a memorização" (Grosso 2007: 91). Sabemos, aliás, que os alunos são incentivados por alguns professores a memorizar textos (não apenas regras) para, posteriormente, empregarem as frases memorizadas sempre que necessário, em diversos contextos. Contudo, é bom termos sempre presente que, tal como Vroman (1990: 43) afirma, "conscious memorization of grammar rules is held – correctly - not to be the same thing as developing real language competence." Estamos certos de que os professores têm consciência disso e que utilizam aquela estratégia pois ela vai ao encontro dos hábitos de aprendizagem dos discentes. De acordo com Felder e Henriques (1995: 21), a aprendizagem é influenciada, por um lado, pela própria capacidade do aprendente e sua anterior preparação e, por outro lado, pela adequação dos métodos de ensino do docente aos estilos de aprendizagem dos alunos.

Continuando a nossa explicação sobre o primeiro contacto com a matéria em questão, a unidade temática em si foi iniciada com a história de uma família de emigrantes portugueses (ver Tavares 2004: 190). Primeiramente, como motivação para o tema, explorámos uma fotografia da família (pai, mãe e filha). Posteriormente, para apresentar os novos conteúdos, lemos e interpretamos um texto (uma carta) sobre a vida dessa família em Portugal, na Ericeira, e sobre a vida actual na Alemanha, país de acolhimento. Só para termos uma ideia mais clara do que se trata, deixamos aqui este pequeno excerto:

> *Quando vivíamos na Ericeira, a nossa vida era muito difirente. Lá, eu tinha muitos amigos e, quando o tempo estava bom, íamos à praia. [...]*
>
> *Aqui normalmente está muito frio [...] A língua foi o maior problema. Quando chegámos, [...]*

As actividades que se seguem ao texto, propostas pelo mesmo manual (ver Tavares 2004: 191/2), sugerem que os aprendentes expressem acções habituais no passado, utilizando as expressões "Antigamente" e "Dantes" (escrever frases), descrevam a "vida do João" quando era criança e actualmente ("Quando era criança, o João vivia com os pais. Agora, vive sozinho") e, por fim, tendo por base o último exercício, falem sobre as próprias experiências.

Os alunos ouviram também os testemunhos de duas jovens portuguesas, a Cláudia e a Celeste, acerca da infância, tendo como tarefa completar os textos com os verbos em falta, todos no PI (ver Tavares 2004: 193). Depois de interpretarmos e explorarmos um pouco mais esses testemunhos, foi pedido aos alunos que, em trabalhos de grupo, escolhessem uma figura famosa portuguesa ou chinesa e descrevessem, de forma simples e semelhante aos testemunhos anteriores, a sua infância (apresentação oral), não tendo de se restringir a factos reais.

Até aqui, como os contextos utilizados apenas exigiam o uso do PI e do Presente (esporadicamente o PP), não notámos nenhuma dificuldade, o que prova que a *estrutura linguística formal* estava adquirida e aprendida. Esta opinião era também partilhada pela docente chinesa, responsável por assegurar uma parte das aulas da turma.

Na verdade, os problemas surgiram quando pedimos aos alunos que completassem um exercício de espaços do caderno de exercícios (ver *Português XXI – 2*, livro de exercícios, p.9). Os discentes tinham de completar frases, com os verbos dados, no PP e no PI. Manifestaram-se, então, problemas associados aos aspectos "duração" e "descrição" (colocámos a negrito a formas utilizadas incorrectamente pelos alunos):

(1) Quando eu <u>estava</u> na ilha da Madeira no ano passado, **<u>ficava</u>** num hotel que <u>tinha</u> uma piscina com água do mar e à noite <u>havia</u> sempre imensa animação.
(2) Hoje de manhã eu **<u>estava</u>** no ginásio das 10:00 às 13:00. **<u>Fazia</u>** um pouco de musculação, **<u>ia</u>** à aula de ioga e, depois, ainda **<u>fazia</u>** sauna.
(3) Esta noite não **<u>dormia</u>** nada. **<u>Tinha</u>** um pesadelo terrível. **<u>Sonhava</u>** que a minha casa <u>estava</u> a arder e que eu não <u>conseguia</u> sair.

No enunciado (2), para além do aspecto "duração", os alunos consideravam que estávamos a descrever o que alguém fez naquele período de tempo, das 10 às 13 horas, que para os discentes não parece ser um "tempo limitado", usando as palavras de Wang.

Parece-nos também que, a certa altura, como tínhamos acabado de estudar a matéria, houve uma tendência para aumentar o uso do PI e, consequentemente, encontrámos mais erros.

Muitas vezes, num mesmo enunciado, tal como já acima referimos, podemos usar ambas as formas, como é o caso do enunciado (1): "Quando estava/estive na ilha da Madeira [...]". A intenção do falante pode ser mencionar uma acção acabada ou realçar o processo da acção. É, assim, importante habituar os aprendentes a estarem atentos ao *significado do falante.*

Percebemos com este tipo de exercício de base estruturalista e estudos de outros autores que, para adquirir e aprender de forma mais eficaz estes conteúdos, o contexto pode ter um papel fulcral na resolução de dúvidas. Ao escrever um texto, por exemplo, o aluno não só poderá usar a criatividade como também pode escolher a perspectiva, a intenção que pretende expressar e o estilo que deseja utilizar (ver Alegre 2010: 37), especialmente se já se encontrar em níveis mais avançados da sua IL.

4. OUTROS ESTÁDIOS DA INTERLÍNGUA

Os trabalhos dos alunos, em que nos apoiamos para realizar o nosso relatório, são a seguir apresentados pela ordem cronológica de elaboração.

4.1. A minha última viagem

No início do mês de Outubro (primeiro semestre do ano lectivo 2010/2011) foi então pedido aos aprendentes que descrevessem a última viagem que tinham feito. Nesses trabalhos escritos (com cerca de uma página), encontrámos alguns enunciados que revelavam as seguintes dificuldades:

(4) Quando chegámos ao topo da montanha e olhámos para baixo, nós **sentíamos** o sucesso.

(5) **Era** um óptimo dia! [Para terminar a composição acerca da subida à montanha.]

(6) **Era** uma semana fantástica! [Também para terminar a redacção.]

(7) Estávamos tão cansados mas achámos que a viagem **era** interessante.

(8) Esta foi a minha primeira experiência a esquiar, por isso, no princípio, fiquei muito nervosa, mas quando comecei a esquiar descobri não **foi** muito difícil e **divertíamo-nos** muito.

(9) No segundo dia, fomos à praia. **Gostava** da praia muito porque era muito bonita.

(10) **Gostava** imenso dessa viagem e nunca a vou esquecer. [Para terminar a composição]

(11) **Gostava** imenso dessa viagem. [Para terminar a descrição da viagem que fez]

(12) Quase todos os dias, íamos às compras, comíamos doces e tirávamos fotografias. Também encontrávamos muitos amigos que **iam** para lá e comunicávamos muito.

(13) À noite, nesse dia, nós **jantávamos** fora. A comida era saborosa.

(14) [Presentemente o discente mora e estuda em Pequim] Quando eu era criança, viajava muito. Eu gostava de conhecer outras cidades. Um dia, viajei por Pequim. As pessoas em Pequim **eram** simpáticas. Pequim **era** um local de convivência do antigo e do moderno. Eu **adorava** a cidade.

Nos enunciados (4), (5), (6) e (7), os alunos afirmam usar o PI para expressar a duração do sentimento positivo, proporcionado pelo facto de terem chegado ao topo da montanha, e também para exprimir a duração que as diferentes viagens implicaram. Este aspecto *duração* parece ser aquele que sobressai quando o aluno pensa no PI, estando já demasiado enraizado na sua gramática (ver Fernández 2005: 128). Wang, que já acima citámos, afirmava que para os chineses a noção mais importante para distinguir o PP do PI é a divisão entre "acção momentânea e acabada" e "acção durativa e inacabada". A nós, no entanto, até pelas dificuldades que ainda vamos observar a seguir, parece-nos que deveríamos ter o cuidado de colocar menos ênfase nesta distinção, dando destaque igual a todos os outros usos do PI.

No enunciado (8), o aprendente vê a dificuldade em esquiar como algo pontual, que não durou muito. Ultrapassadas as dificuldades o tempo que esquiaram foi prolongado, assim como a diversão que daí adveio.

Os enunciados (9), (10) e (11) também nos parecem interessantes pois, embora os discentes tenham aprendido que "Gostava de..." também se utiliza para expressar desejos, aqui utilizam-no porque, dizem eles, estão a descrever algo que aconteceu no passado e que também durou muito tempo (aliás, diziam alguns alunos, "ainda gosto daquela praia/daquela viagem que fiz"), ou seja, o sentimento ainda existe/dura.

No tocante aos enunciados (12) e (13), à primeira vista, pareceu-nos que, dado a aquisição ainda se encontrar num nível *instável*, na incerteza, os aprendentes decidiram utilizar o mesmo tempo verbal. No entanto, as expressões "todos os dias", "nesse dia" podem ser também associadas a *duração* ou a acções durativas, daí o uso do imperfeito (ver Fernández 2005: 128).

Em relação ao enunciado (14), a gramática está correctíssima, mas não corresponde à opinião real e actual do aluno, ou seja, não vai ao encontro da intenção do falante, daí a sua inadequação. Este revelou que, presentemente, ainda gosta da cidade de Pequim onde mora e estuda, que considera as pessoas simpáticas e que a cidade continua a ser um local de encontro do antigo e do moderno. Neste caso concreto, não é o uso do PI vs. PP que está em causa mas sim o PI e o presente. De qualquer forma, é a prova de que a troca de tempos verbais pode ter como consequência a mudança de significado, aspecto de que os aprendentes também devem ter consciência.

Através destes primeiros passos dos nossos discentes na aprendizagem do PI vs. PP, podemos concluir que existe uma grande dificuldade em distinguir *acção* (PP) de *descrição* (PI) e que, para além disso, o aspecto *duração* está demasiado associado ao PI, ficando os restantes usos "em segundo plano" na gramática do aprendente.

4.2. Lenda de Timor Leste

Passado algum tempo, em meados do mês de Outubro, ainda no primeiro semestre do ano lectivo de 2010/2011, depois de termos estudado a lenda de Timor Leste (ver Anexo 1), foi pedido aos alunos que recontassem a história (ver anexo 3.1). Nessa altura, também tendo em conta o aspecto *distribuição,* encontrámos um problema bastante recorrente em enunciados utilizados pelos discentes, para terminarem a história:

(15) [De repente, as costas do crocodilo transformaram-se em pedras e terra, formando Timor Leste.] O rapaz era o primeiro residência em Timor Leste.

(16) E o rapaz era o primeiro habitante nessa ilha chamada Timor Leste.

(17) E a pedra gradualmente cresceu até ser uma ilha no mar. E isso é Timor. O rapaz era o primeiro habitante neste lugar.

(18) Por isso, o país de Timor Leste tem a forma de crocodilo. O rapaz era primeiro habitante nessa ilha.

(19) [...] um dia, o crocodilo transformou-se [na] ilha de Timor Leste e o rapaz era o primeiro timorense.

(20) [O crocodilo começou a transformar-se na ilha] e o rapaz era o primeiro habitante desta ilha.

(21) [O crocodilo transformou-se em ilha.] O menino era o primeiro habitante desta ilha.

Como se pode observar, vários discentes optaram pelo PI do verbo *ser*. Assim, em vez de dizerem, por exemplo, "O rapaz foi o primeiro habitante da ilha", dizem "O rapaz era o primeiro habitante da ilha". Esta frequência de "era" poderá talvez explicar-se pela utilização de *ser* em frases descritivas, tal como "Ele era alto e magro." Além disso, o lexema *ser* encerra em si o aspecto permanente, podendo levar os alunos a utilizá-lo mais no PI (ver Fernández 2005: 132).

Concentremo-nos, agora, nos seguintes enunciados:

(22) [O crocodilo ficou à espera de alguém naquele lugar.] Um rapaz passou pelo caminho onde o crocodilo esteve. [O crocodilo pediu socorro ao rapaz.]

(23) Quando ele chegou à terra, ele esteve morrer de fome e não teve energia para arranjar os alimentos (...)

Quando os alunos aprendem a utilização do verbo *ser* e do verbo *estar*, este último encerra em si o aspecto de "não permanente", como "estar doente" ou "estar triste".

Trata-de de estados de alma que facilmente sofrem alterações. Provavelmente por esta razão, os alunos optaram por colocar o verbo no PP.

Em relação aos enunciados que vamos observar a seguir, devemos dizer que os aprendentes, naquela altura, já tinham aprendido o discurso indirecto (mais *simples:* com o presente, PP, pretérito perfeito composto e futuro). Como o aprenderam mesmo no final do segundo semestre do ano lectivo 2009/2010, podem não o ter reconhecido nestes contextos, continuando a ter como base o aspecto *duração* do PI, quando escreveram o texto:

> (25) Um dia, o crocodilo sentiu fome e teve a ideia de comer o rapaz. Ele perguntou aos outros animais sobre isso, mas eles acharam que o crocodilo não pôde fazer esta péssima coisa ao seu melhor amigo.
>
> (26) Mas um dia o crocodilo ficou com fome outra vez e não pôde matar a fome. Ele pensou que foi uma boa ideia comer o rapaz.
>
> (27) [O crocodilo estava a morrer de fome.] Ele achou que foi melhor comer este rapaz. Antes de actuar, ele pediu sugestões aos outros animais. Todos acharam que o crocodilo foi um animal mal (...)
>
> (28) [O crocodilo quis comer o rapaz.] Mas amigos animais dele disseram que isso foi ingrato.
>
> (29) [O crocodilo ficou com tanta fome que quis comer o menino.] Ele soube que não deveu fazer isso. Quando ele disse aos amigos sobre esta ideia, outros amigos disseram que não pôde fazer isso. [O crocodilo ficou envergonhado] e achou que não pôde ser o amigo do menino. Mas o menino disse que não fez mal.

4.3. Festa de S. Martinho

Por altura do S. Martinho, em Novembro de 2010 (também no primeiro semestre do ano lectivo 2010/2011) fez-se uma festa na Secção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim. Depois dessa festa, pedimos aos alunos que escrevessem um texto sobre o evento (ver anexo 3.2).

Voltámos a encontrar problemas com “Gostava de...” numa altura em que esperávamos que a dificuldade tivesse sido superada (ver enunciados (9), (10) e (11)). Tratar-se-á de um erro fossilizado? Neste momento parece-nos um pouco prematuro estarmos a tirar essa conclusão. Mas, vejamos então os enunciados:

(30) A comida na embaixada era saborosa (...). Eu gostava de bola de bacalhau. Tinha ouvido dizer que o bacalhau era típico e tradicional em Portugal, naquele dia provei-o finalmente. Era fantástica.

(31) Nós cantámos a canção que se chamava “homem das castanhas” e apresentamos a dança portuguesa tradicional. Depois de apresentar, continuei a comer os petiscos, gostava muito de pastel de nata, por isso comi muito. E os bolos de bacalhau também eram deliciosos.

(32) Depois fui comer – os pasteis de nata e outros petiscos, como bolos de bacalhau eram muito deliciosos. Eu gostava muito deles e comi muito.

Tendo em conta estudos de Fernández (2005: 132) acerca deste último aspecto, há uma série de verbos de lexema permanente e, por isso, o aprendente opta pelo PI em vez de usar o PP. Na lista de verbos de lexema permanente estão aqueles que expressam sentimentos e estados de alma, nomeadamente o verbo *gostar* e *sentir* (ver também enunciado (4)).

Notámos ainda, como se pode ver a seguir, que alguns alunos, para terminar a composição, voltaram a usar o PI com o verbo *ser*, tal como já tinha acontecido nos textos sobre as viagens (ver ponto 4.1). Apesar de já termos abordado este aspecto anteriormente, optámos por colocar aqui estes enunciados pois, para nós, eles são a prova de que alguns aprendentes, nesta fase, ainda precisam de rever e reformular as suas hipóteses em relação a este aspecto.

(33) Era um óptimo dia.

(34) Era um dia inesquecível. Se há possibilidade, queria aproveitar mais oportunidades para fazer intercâmbio com outros alunos.

(35) Era a minha primeira vez de assistir à festa. Como era fantástica a festa do S. Martinho.

(36) É um dia imprescionado e feliz.

(37) Foi um dia fantástico! Como foi lindo o sol neste dia!

(38) [Dando a opinião sobre a festa realizada.] No meu ponto de vista, esta actividade era muito boa.

(39) [A festa] Era uma óptima oportunidade para conhecermos mais sobre a cultura portuguesa. Foi a segunda vez que visitei a embaixada (...).

No enunciado (36), porém, embora em termos de *distribuição* não seja significativo, a utilização do verbo *ser* no presente pode revelar-nos o receio, por parte do aprendente, em arriscar. O aluno terá tentado evitar o risco substituindo o passado pelo presente.

O enunciado (37) merece algum destaque pois o aprendente utiliza correctamente o verbo *ser* no primeiro enunciado, sendo que no segundo há uma troca de verbos, o que por vezes também poderá acontecer especialmente com os verbos *ser* e *estar*.

Para além de os alunos usarem "era" por "foi", por vezes, noutro contexto, também utilizam "foi/foram" em vez de "era(m)", como se pode ver nos enunciados a seguir transcritos, embora este fenómeno se dê com menos frequência:

(40) Os petiscos foram muito saborosos, em especial, o pastel de nata.

(41) Acho que tudo foi saboroso e as bolinhas de bacalhau foram melhores.

(42) Também provei o caldo verde. Na minha opinião, o cheiro desta sopa foi um pouco estranho para mim.

Seria de esperar, aliás, se seguirmos a gramática dos alunos, que os aprendentes usassem, nestes casos, mais "foi" do que "era", uma vez que o PP está associado a algo que acabou, que já não dura/existe, como é o caso da comida da festa.

4.4. *A Aia* de Eça de Queirós

A Aia de Eça de Queirós foi o conto estudado já no segundo semestre do ano lectivo de 2010/2011. Podemos dizer que, nesse momento, os aprendentes se encontravam no nível B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

Numa primeira fase, o conto não foi dado na íntegra aos alunos. Isto significa que os estudantes, quando realizaram o exercício que a seguir apresentaremos, não conheciam ainda o clímax e o final da história.

Assim sendo, foi pedido aos aprendentes que, a partir do que sabiam do referido conto (a parte que lhes facultámos e estudámos termina em "Num relance, [a aia] tudo compreendeu..." – ver Anexo 2), criassem o resto da história (ver Anexo 3.3).

Neste exercício, encontrámos os seguintes problemas:

> (43) A aia soube que teve de ser encontrada pelos homens.
>
> (44) O temeroso tio matou o escravo mas ele soube que o bebé não era o príncipe.
>
> (45) A aia soube que ele veio para matar o principezinho! Não pôde! Ela houve-de proteger ele!

No caso destes três enunciados, acabados de transcrever, os aprendentes pretendiam utilizar o verbo *perceber* e não *saber*, sendo este último também possível mas no PI. Temos, assim, presente a interferência da L1 e do Inglês. Tendo em conta o enunciado (45), podemos dizer que o aluno não utiliza "Não podia! Ela havia de proteger ele!", pois o aluno não reconhece (nem poderia uma vez que não foi chamado a atenção para tal) o discurso indirecto livre.

> (46) [A aia decidiu fazer tudo para proteger o principezinho. Porém, ela era uma mulher tão frágil que não era possível combater com a tropa.] Todos os portões nesse momento estavam fechados. Não pôde proteger o príncipe com a espada; não pôde fugir com os dois meninos; nem sequer pôde esconder o principezinho.

Neste enunciado (46) acontece o mesmo que já acima referimos. Podendo, fora do contexto, parecer que o enunciado está correcto, na verdade, isso não acontece pois a personagem Aia estava ainda a pensar nas possibilidades que tinha para proteger o príncipe e não tinha ainda agido. Os alunos, aliás, depois de uma pequena reflexão, rapidamente perceberam a diferença. Pedimos aos alunos que "se colocassem na pele"

da Aia e que imaginassem estar *dentro* da história, na altura em que tudo se passou. A Aia pensa ou "fala com os seus botões", desesperada, dizendo:

> *- Ó! Não posso proteger o príncipe com uma espada! Não posso fugir com os dois bebés nos braços! Nem sequer posso [é possível] esconder o príncipe! O que hei-de/posso fazer?!*

Assim, neste enunciado, uma das explicações de Cintra e Cunha poderá "ajudar o professor a ajudar o aprendente": transportamo-nos a uma época passada e falamos do que então era presente.

Debrucemo-nos, agora, sobre outro conjunto de enunciados pertinentes:

> [Num relance, tudo compreendeu.]
>
> (47) Foi o tio do principezinho com uma horda de rebeldes.
>
> (48) Foi o João, o marido da aia.
>
> (49) Foi o tio do principezinho.
>
> (50) Foi o rei!
>
> (51) Foi o tio!
>
> (52) [Quem é você? O que está a fazer?] Curiosamente, não foi o tio mas foi o rei!

Estes seis enunciados, fora de contexto ou até inseridos noutros contextos, seriam perfeitamente possíveis. Mais uma vez, depois de reflectirmos um pouco sobre o assunto, os aprendentes entenderam a diferença entre (criámos estes contextos, ainda que baseados na história, para que os alunos sentissem a diferença):

> - *Afinal, quem estava a atacar o palácio?*
>
> - *Era o tio bastardo!*

e

> - *Quem matou o escravo?*
>
> - *Foi o tio [que matou o escravo]!*

Mais uma vez fica evidente que, por um lado, o contexto é de grande importância na aprendizagem de diversos aspectos linguísticos, nomeadamente no uso do PI vs. PP, enquanto, por outro lado, a reflexão com os alunos acerca dos seus erros também se poderá revelar útil no sentido de os ajudar a reformular as suas *hipóteses*.

CONCLUSÃO

Corder (*apud* Liceras 1992: 32) afirma que no campo da metodologia há duas correntes de opinião no que diz respeito aos erros dos alunos. Uma que preconiza um método perfeito de ensino, onde não existiriam erros; aliás, nesta corrente, os erros surgem por causa das técnicas inadequadas de ensino. Outra escola admite que os erros existirão sempre, por muitos esforços que façamos, e as técnicas de ensino são aplicadas para tratar os erros depois de estes já terem ocorrido. Parece-nos que a primeira escola é extremamente radical e o seu objectivo impossível de alcançar. No que diz respeito à segunda, e considerando o nosso estudo, se o professor já tiver um conhecimento prévio acerca das dificuldades e gramática do aprendente, poderá tentar utilizar técnicas que ajudem o aluno a formular hipóteses diferentes das *usuais*.

Neste trabalho, seguindo a proposta de Corder, identificámos os erros num determinado contexto, descrevemo-los, procurámos uma explicação para eles e, agora, é altura de avaliar a sua gravidade e apontar soluções possíveis.

Consideramos que começar uma aula dizendo aos alunos, na sua L1: "Vamos hoje aprender a formação e o uso do pretérito imperfeito. Abram a gramática na página *x*", e então analisar todos os usos daquele tempo verbal, mesmo que não seja numa única aula, é a forma mais desinteressante de dar início e desenvolver uma unidade didáctica (ver Johnson 2001:79).

Tendo em conta a complexidade do PI, somos de opinião que o ensino/aprendizagem do uso do PI vs. PP poderá obedecer a um método progressivo, partindo daquilo que provocará menos dificuldades aos aprendentes e, passo a passo, progredindo para os usos que implicam maiores embaraços. Esta é uma das nossas propostas que, com certeza, já será posta em prática por diversos docentes. Para além disso, o desenvolvimento progressivo da autonomia do aluno será outro aspecto a considerar. Sabemos que o aprendente operará reajustamentos na sua IL de acordo com a consciência que tiver dos seus pontos fortes e fracos. O professor deve então planear actividades que permitam ao aprendente perceber aquilo que já domina e aquilo que necessita de trabalhar mais.

Deixamos agora aqui apenas uma sugestão mais concreta, imaginando que o tema da unidade é "Férias" (tivemos em conta as dificuldades dos aprendentes, por exemplo, nos enunciados (9), (10) e (11), (30), (31) e (32)). Então, na "fase de motivação" da aula mostremos aos alunos, primeiramente, uma fotografia de umas férias nossas, dizendo: "No ano passado, passei férias na Tailândia. Foram umas férias óptimas! Gostei muito da viagem! A comida era boa e o hotel era muito agradável." De seguida, o professor poderá dizer: "Nas minhas próximas férias, gostava muito de ir ao Vietname." Estes enunciados devem, entretanto, ser registados no quadro e o professor deve sublinhar as formas verbais. Para enriquecermos ainda mais esta aula, poderemos até utilizar como exemplos países lusófonos e imagens que *tracem o seu perfil*. De seguida, o docente dará uma pequena explicação sobre o uso de "Gostava de..." neste mesmo contexto. Posteriormente, cada aluno será convidado a expressar, de forma semelhante, a sua experiência e desejo (o professor poderá ter pedido com antecedência aos alunos para levarem fotografias das suas férias para esta aula). Desta forma, pensamos que o aluno aprenderá a utilizar correctamente dois aspectos que, segundo o nosso estudo, causaram problemas:

- Gostava de... (para expressar desejo)/Gostei de...

- Foi – Foram/Era - Eram...

É, aliás, Villarino (2004: 781) que nos convence de que o *esquema* acima apresentado é uma "ferramenta poderosíssima" para a reflexão sobre a língua, que permitirá aos alunos, posteriormente, realizar as tarefas comunicativas e, assim, melhorar a aquisição da língua. Então, em vez de usarmos o processo dedutivo, ou seja, partirmos da regra gramatical para o exemplo, utilizando a L1 do aluno, podemos seguir a proposta de Villarino, no sentido de operacionalizar uma abordagem comunicativa deste tema:

1. apresentar amostras enriquecidas ou formas destacadas do elemento linguístico [num determinado contexto];

2. levar o aprendente a reconhecer o elemento linguístico e com ele fazer uma análise ("análise guiada");

3. descobrir e formular uma regra explícita;

4. realizar tarefas comunicativas.

Recorrer, por exemplo, a lendas e contos onde, geralmente, o uso do PI e do PP é frequente, é outra das nossas propostas. Neste tipo de material o aprendente reconhecerá e poderá analisar com a ajuda do professor diversos usos do PI, em contextos específicos. Será, aliás, nesta fase que encontraremos os verdadeiros *desafios* relativamente a esta matéria. Pensamos que, de seguida, depois de estudadas na aula, reescrever ou recontar essas histórias ou até imaginar o seu final, propositadamente ocultado aos alunos, para além de estimular a sua imaginação (os discentes chineses dirão que não têm imaginação e que não são capazes, mas os resultados que nós obtivemos contrariam aquela afirmação), poderá constituir também uma boa maneira de o aprendente e o professor perceberem quais são as dificuldades e, a partir daí, reflectirem em conjunto, de forma mais aprofundada, acerca dos usos do PI vs. PP. Estes são também momentos de avaliação indispensáveis à melhoria da competência comunicativa dos alunos. O mesmo poderá ser feito com o relato de umas férias (as últimas férias, por exemplo) ou da última festa de aniversário, temas adequados para o nível destes aprendentes.

Na verdade, as necessidades de comunicação do aluno deveriam constituir, hoje em dia, o *eixo central* do nosso trabalho. O método *comunicativo-funcional*, para além de desenvolver a competência comunicativa dos aprendentes, tem em conta os seus interesses, o seu ritmo e estilos de aprendizagem. Queremos com isto afirmar que não devemos forçar os alunos a adaptarem-se aos nossos métodos ou técnicas. Estes é que deverão ir ao encontro dos aprendentes. Assim sendo, pensamos que, de uma forma geral, não podemos excluir liminarmente nenhum dos métodos de ensino, mas sim aproveitar o que cada um tem de mais útil para o nosso público aprendente. Como Zhenhui Rao (2002) dizia no seu artigo "Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom", é importante "modernizar" e não "ocidentalizar" o ensino de Inglês na China; uma das soluções poderá ser combinar o "novo" com o "velho", ou seja, os métodos considerados mais *modernos* podem ser aliados àqueles vistos como mais *tradicionais.* A partir do estudo que fez, entrevistando estudantes chineses universitários de Inglês, Rao (2000: 94) chegou à conclusão de que aqueles aprendentes preferem que nas aulas exista uma combinação de actividades comunicativas e não-comunicativas. Segundo os próprios aprendentes, este constitui o melhor caminho para aprender uma língua estrangeira. Não

devemos esquecer, no entanto, que as estruturas devem ser sempre relacionadas com as suas funções comunicativas.

Um outro aspecto notado por Rao (2000: 92/93) tem a ver com a preferência dos alunos em relação à explicação da gramática por parte do professor. A maioria afirmou que é importante que a gramática lhes seja explicada mas não necessariamente na L1. Além disso, estes aprendentes também manifestaram prazer em encontrar respostas por eles próprios. Neste caso o método indutivo e a posterior sistematização gramatical poderão tornar a aula mais atraente e diferente.

Entretanto, gostaríamos ainda de acrescentar, especialmente para os professores que ainda utilizam apenas o método dedutivo para explicar e os exercícios de base estruturalista para praticar os usos do PI, que na nossa opinião, e baseando-nos nos estudos que fizemos, estão a correr vários riscos:

- os alunos estarão a utilizar as formas verbais mecanicamente sem considerarem ou darem muita importância ao verdadeiro significado dos enunciados; assim sendo, praticam a forma gramatical mas não exactamente o seu uso comunicativo, não considerando o seu significado pragmático;

- geralmente, as regras aprendidas não são suficientes para colmatar as dificuldades dos alunos; quando o aluno pretende, por exemplo, contar as últimas férias a um falante de português nem sempre é bem sucedido na aplicação das regras que aprendeu;

- existindo uma dúvida, para esclarecer o aluno, o professor terá de imaginar contextos comunicativos possíveis e obrigar o aprendente a fazer esse esforço, algo que consideramos bastante complicado para discentes dos níveis iniciais.

Outro aspecto a que os professores devem estar atentos é ao verbo *estar* que, devido à estratégia *generalização* e/ou *transferência de instrução*, está associado a algo não permanente. Por esta razão, os alunos poderão utilizá-lo no PP. Por outro lado, o verbo *ser* também pode causar alguma confusão nos aprendentes pois, geralmente, está associado a enunciados descritivos e, como tal, os discentes tendem, nesta fase de aprendizagem, a utilizá-lo no PI. Além disso, é um verbo que se associa à ideia de algo permanente, tal como o PI está associado a algo durativo.

Diz-nos Tusón (2006: 45) que "quem ensina uma língua estrangeira tem que continuamente pôr em funcionamento estratégias de simplificação, facilitação, usar a paráfrase, exemplos, gestos, etc. [...]." Essas estratégias (técnicas) não deveriam, no entanto, simplificar demasiado um assunto que, por natureza, é complexo, como é o caso do uso do PI vs. PP.

Assim sendo, levar o aprendente a reflectir sobre a língua (abordagem metalinguística) e sobre a melhor maneira de a aprender (abordagem metacognitiva) poderá também constituir um *bom caminho* para ultrapassar dificuldades (ver Lopes 1999b).

No que diz respeito à gravidade do erro, segundo o que já dissemos acima, será maior ou menor conforme dificulte ou distorça aquilo que o falante quer dizer, ou melhor, o impeça de realizar o acto comunicativo de modo adequado. Ao que parece, de uma forma geral, o falante nativo de português (mais concretamente e, neste caso, o professor), no caso do uso do PP e do PI, compreende o significado do falante, ou seja, do aprendente, especialmente porque possui um contexto que facilita essa mesma compreensão.

De uma forma geral, na correção dos trabalhos escritos dos alunos, se o docente apenas sublinhar os erros ou inadequações dos aprendentes (sem lhes fornecer a resposta correcta) e, posteriormente, lhes pedir para reescreverem os textos, podendo, se a dificuldade persistir, consultar tanto o professor como os seus colegas (sobretudo, os mais próximos), os alunos, habitualmente, são capazes de corrigir a maior parte dos seus próprios erros. Embora não tenhamos dados concretos para provar as vantagens desta técnica e esta tenha de ser complementada com outros exercícios, consideramos que ela também pode ser proveitosa na reformulação de *hipóteses.*

Ó tempo volta p'ra trás! [...]. O refrão da canção expressa o que nós, por vezes, enquanto professores, desejamos que aconteça depois de determinadas aulas ou estudos. Obviamente que o tempo não volta para trás e não podemos recomeçar o ensino/aprendizagem do PI e do PP com esta mesma turma, não sendo possível dizer, neste momento, se as sugestões que acima apresentámos resultariam mais proveitosas. De qualquer forma, valerá a pena tentar pô-las em prática até porque as técnicas utilizadas durante vários anos não ajudam a grande maioria dos estudantes chineses a aprender o PI vs. PP.

Evidentemente que, correspondendo esta dissertação ao relatório de estágio de apenas um ano lectivo, 2010/2011, dentro de determinados níveis de proficiência, poderá haver questões que não tenham sido aqui abordadas e que *intrigam* professores e alunos em relação ao uso do PI vs. PP. Esperamos poder dar continuidade a este estudo numa próxima oportunidade, beneficiando da ajuda, das sugestões e das experiências de todos aqueles que, como nós, se interessam por estas matérias e que tenham a oportunidade de ler criticamente os resultados da investigação que aqui apresentamos.

BIBLIOGRAFIA

Alegre, Blanca Palacio. 2010. La importancia del contexto en la enseñanza del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto. In *Frecuencia L*, nº 34, Edinumen

Baralo, Marta. 2004. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco Libros, Madrid

Coimbra, Olga Mata. Coimbra, Isabel. 2002. *Gramática Activa 1*. Lidel, Lisboa

Conselho da Europa. Níveis Comuns de Referência – Escala Global. In *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação.* Disponível em http://cvc.institutocamoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html

Cristiano, José Manuel. 2010. *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*, Lidel, Lisboa-Porto

Cunha, Celso; Cintra, Lindley. 1995. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, Lda, Lisboa

Felder, Richard M.; Henriques, Eunice R. 1995. *Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education*, Foreign Language Annals, 28, nr.1

Felder, Richard. 1993. Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles. In *College Science Education*, North Carolina State University

Fernández, Francisco Moreno. 2000. Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas. In *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Arco Libros, Madrid

Fernández, Sonsoles. 2005. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa, Madrid

Fonseca, Fernanda Irene. 1994. Gramática e Pragmática: alguns aspectos do uso do conjuntivo perspectivados no quadro do ensino do Português como língua estrangeira. In *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto Editora, Porto

Gargallo, Isabel Santos. 1993. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Linguística Contrastiva*, Editorial Síntesis, Madrid

Gargallo, Isabel Santos. 2004a. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.* Arco Libros, Madrid

Gargallo, Isabel Santos. 2004b. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In *Vandemécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL

Gass, Susan; Selinker, Larry. 2001. *Second language acquisition: an introductory course*. USA: 2. edition, Lawrence Erlbaum Associates

Griffin, Kim. 2005. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros, Madrid

Godinho, A. P., 2005. A aquisição da concordância de plural no sintagma nominal por aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Grosso, Maria José. 1999. O ensinante de PLE num contexto exolingue (Comunicação apresentada no Encontro sobre Tradução e Interpretação), Instituto Politécnico de Macau

Grosso, Maria José. 2006. O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In Rosa Bizarro e Fátima Braga, *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto Editora, Porto

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

Johnson, Keith. 2001. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Pearson Education Limited, England

Liceras, J. Muñoz. 1992. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor Dis SA, Madrid

Lopes, Susana Fidalgo. 1999a. Pontos divergentes entre os sistemas verbais Inglês e Português no que respeita às categorias morfológicas do verbo. Disponível em http://www.ipv.pt/millenium/15_ect5.htm (consultado no dia 7 de Maio de 2011)

Lopes, Susana Fidalgo. 1999b. Da problemática do EFL - o ensino/aprendizagem de contrastes verbais no âmbito do passado: “simple past”/”present perfect” – pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto, pretérito imperfeito. Disponível em http://www.ipv.pt/millenium/15_ect6.htm (consultado no dia 7 de Maio de 2011)

Mateus, Maria Helena Mira et al. 2004. *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho, Lisboa

Ottonello, Marta Baralo. 2004. La interlengua del hablante no nativo. In *Vandemécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL

Pissarra, Raul Andrade. 2000. *Interrogativas em português e em chinês: descrição, confronto e aplicação didáctica*. Centro de Publicações Universidade de Macau

Rao, Zhenhui. 2000. Chinese students's perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. In: www.sciencedirect.com

Scollon, Suzanne. 1999. Not to waste words or students, Confucian and Socratic discourse in the tertiary classroom. In *Culture in Second Language Teaching and Learning*, edited by Eli Hinkel, Cambridge Applied Linguistics, p. 13 – 27

Tavares, Ana. 2004. *Português XXI*, livro do aluno 1 e caderno de exercícios 2. Lisboa, Lidel

Tusón, Amparo. 2006. A competência gramatical como parte integrante da competência comunicativa. In Carlos Lomas, *O valor das palavras (II), Gramática, literatura e cultura de massas na aula*, Edições Asa, Porto/Lisboa

Vásquez, Graciela. 1999. *Errores? Sin Falta!* Edelsa, Madrid

Villarino, Mário Gómez del Estal. 2004. Los contenidos linguísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: critérios pedagógicos, linguísticos e psicolinguísticos. In *Vademécum para la Formación de Profesores, Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE)*, SGEL, Madrid

Vroman, Robert Bley. 1990. What is the logical problem of foreign language learning? In *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, edited by Susan Gass and Jacquelyn Schachter, Cambridge

Wang, Suo Ying. 1992. *A falar é que a gente entende… a Gramática*, Instituto Português do Oriente, Macau

Young, Richard. 2000. Sociolingüística de la adquisición de segundas lenguas. In *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Arco Libros, Madrid

Zanón, Javier. 1999. La enseñanza del español mediante tareas, In *La enseñanza del español mediante tareas*, nº 2, Editorial Edinumen, Madrid

Anexos

ANEXO 1 – A Lenda de Timor Leste

A Lenda de Timor

Conta a lenda que há muito, muito tempo, um crocodilo já muito velhinho vivia numa ilha da Indonésia chamada Celebes.

Como era muito velho, este crocodilo já não tinha forças para apanhar peixes, por isso estava quase a morrer de fome.

Certo dia, resolveu entrar terra adentro à procura de algum animal que lhe servisse de alimento. Andou, andou, andou, mas não conseguiu encontrar nada para comer.

Quanto mais andava, mais a fome aumentava e menos forças tinha para regressar à água.

Um rapaz ia a passar e encontrou o crocodilo exausto. Teve pena dele e ofereceu-se para o ajudar a voltar. Então, pegou nele pela cauda e arrastou-o de volta para a água.

O crocodilo ficou-lhe muito agradecido e, em paga, disse ao rapaz que fosse ter com ele sempre que quisesse ir passear pelas águas do rio ou do mar.

O rapaz aceitou a oferta e, a partir daquele dia, muitas foram as viagens que os dois amigos fizeram juntos.

Quanto mais saíam juntos, maior era a amizade entre eles. Porém, um dia, a fome falou mais alto e o crocodilo pensou que comer o rapaz era a melhor solução.

Antes de tomar esta decisão, perguntou aos outros animais o que achavam da ideia. Todos lhe disseram que era muito ingrato da parte dele querer comer o rapaz que o tinha salvado.

O crocodilo percebeu que estava a ser muito injusto e ficou com muitos remorsos. Então, resolveu partir para longe, para esconder a vergonha.

O rapaz era o seu único amigo, por isso pediu-lhe para o acompanhar. O rapaz saltou para o dorso do crocodilo e deixou-se guiar pelo mar.

A viagem já ia longa quando o crocodilo começou a sentir-se cansado. Já exausto, resolveu parar para descansar mas, naquele momento, o seu corpo começou a crescer e a transformar-se em pedra e terra.

Cresceu tanto que ficou do tamanho de uma ilha. O rapaz, que viajava no seu dorso, passou a ser o primeiro habitante daquela ilha em forma de crocodilo.

E assim nasceu a ilha de Timor.

Fonte: Site Júnior (adaptado)

ANEXO 2 – Conto: *A Aia*

A Aia

Conto de Eça de Queirós

Era uma vez um rei, moço e valente, senhor de um reino abundante em cidades e searas, que partira a batalhar por terras distantes, deixando solitária e triste a sua rainha e um filhinho, que ainda vivia no seu berço, dentro das suas faixas. A rainha chorou magnificamente o rei. Chorou ainda desoladamente o esposo, que era formoso e alegre. Mas, sobretudo, chorou ansiosamente o pai que assim deixava o filhinho desamparado, no meio de tantos inimigos da sua frágil vida e do reino que seria seu, sem um braço que o defendesse, forte pela força e forte pelo amor.

Desses inimigos, o mais temeroso era seu tio, irmão bastardo do rei, homem depravado e bravio, consumido de cobiças grosseiras, desejando só a realeza por causa dos seus tesouros e que havia anos vivia num castelo sobre os montes, com uma horda de rebeldes, à maneira de um lobo que, de atalaia, no seu fojo, espera a presa. Ai! A presa era agora aquela criancinha, rei de mama, senhor de tantas províncias e que dormia no seu berço com seu guizo de ouro fechado na mão!

Ao lado dele, outro menino dormia noutro berço. Mas este era um escravozinho, filho da bela e robusta escrava que amamentava o príncipe. Ambos tinham nascido na mesma noite de Verão. O mesmo seio os criava. Quando a rainha, antes de adormecer, vinha beijar o principezinho, que tinha o cabelo louro e fino, beijava também por amor dele o escravozinho, que tinha o cabelo negro e crespo. Os olhos de ambos reluziam como pedras preciosas. Somente o berço de um era magnífico e de marfim entre brocados, e o berço do outro pobre e de verga. A leal escrava, porém, a ambos cercava de carinho igual, porque se um era o seu filho, o outro seria o seu rei.

Nascida naquela casa real, ela tinha a paixão, a religião dos seus senhores. Nenhum pranto correra mais sentidamente do que o seu pelo rei morto à beira do grande rio. Pertencia, porém, a uma raça que acreditava que a vida da Terra se continua no Céu. O rei seu amo, decerto, já estaria agora reinando noutro reino, para além das nuvens, abundante também em searas e cidades. O seu cavalo de batalha, as suas armas, os seus pajens tinham subido com ele às alturas. Os seus vassalos, que fossem morrendo, prontamente iriam nesse reino celeste retomar em torno dele a

sua vassalagem. E ela um dia, por seu turno, remontaria num raio de luz a habitar o palácio do seu senhor; seria no Céu como fora na terra, feliz na sua servidão.

Todavia, também ela tremia pelo seu principezinho! Quantas vezes com ele pendurado do peito, pensava na sua fragilidade, na sua longa infância, nos anos lentos que correriam antes que ele fosse ao menos do tamanho de uma espada, e naquele tio cruel, de face mais escura que a noite e coração mais escuro que a face, faminto do trono e espreitando de cima do seu rochedo, entre os alfanges da sua horda! Pobre principezinho de sua alma! Com uma ternura maior o apertava então nos braços. Mas se o seu filho chalrava ao lado – era para ele que os seus braços corriam com um ardor mais feliz. Esse, na sua indigência, nada tinha a recear da vida. Desgraças, assaltos da sorte má nunca o poderiam deixar mais despido das glórias e bens do mundo do que já estava ali no seu berço, sob o pedaço de linho branco que resguardava a sua nudez. A existência, na verdade, era para ele mais preciosa e digna de ser conservada que a do seu príncipe, porque nenhum dos duros cuidados com que ela enegrece a alma dos senhores roçaria sequer a sua alma livre e simples de escravo. E, como se o amasse mais por aquela humildade ditosa, cobria o seu corpinho gordo de beijos pesados e devoradores – dos beijos que ela fazia ligeiros sobre as mãos do seu príncipe.

No entanto, um grande temor enchia o palácio, onde agora reinava uma mulher entre mulheres. O bastardo, o homem de rapina que errava no cimo das serras, descera à planície com a sua horda, e já através de casais e aldeias felizes ia deixando um sulco de matança e ruínas. As portas da cidade tinham sido seguras com cadeias mais fortes. Nas atalaias ardiam lumes mais altos. Mas à defesa faltava disciplina viril. Uma roca não governa como uma espada. Toda a nobreza fiel perecera na grande batalha. E a rainha desventurosa apenas sabia correr a cada instante ao berço do seu filhinho e chorar sobre ele a sua fraqueza de viúva. Só a ama leal parecia segura – como se os seus braços em que estreitava o seu príncipe fossem muralhas de uma cidade que nenhuma audácia pode transpor.

Ora uma noite, noite de silêncio e de escuridão, indo ela adormecer, já despida, no seu catre, entre os seus dois meninos, adivinhou, mais que sentiu, um curto rumor de ferro e de briga, longe, à entrada dos vergéis reais. Embrulhada à pressa num pano, atirando os cabelos para trás, escutou ansiosamente. Na terra areada, entre os jasmineiros, corriam passos pesados e rudes. Depois houve um gemido, um corpo tombando molemente sobre lajes, como um farda. Descerrou violentamente a cortina. E além, ao fundo da galeria, avistou homens, um clarão de lanternas, brilhos de armas... Num relance tudo compreendeu... **[?]**

ANEXO 3 – Trabalhos dos alunos

Anexo 3.1. A Lenda de Timor

Deixamos, a título de exemplo, alguns trabalhos dos alunos:

A Lèng Lenda

Era uma vez, ~~há~~ havia um crocodilo perto do mar. Ele era velho e não tinha muita energia para procurar comidas. ~~Então~~ Por isso, ~~E~~ ele estava sempre com fome.

Um dia, ele dirigiu-se à terra para encontrar alguma ~~coisa~~ coisa para comer. Ele andava, andava e andava. Quanto mais andava, menos energia ele tinha. Finalmente, ele esteve exausto. Nesse momento, um rapaz apareceu. Ele sentiu pena por o crocodilo e ~~pegou~~ ~~buscou-o~~ levou-o ao mar. O crocodilo estava agredecido. Desde esse dia, a amizade ~~crescia~~ entre os crocodilo e o rapaz crescia. O rapaz sempre acompanhava o crocodilo.

Mas um dia, o fome falou mais alto e o crocodilo não podia suportar. Ele pensou em comer o rapaz. Quando preguntou aos animais na floresta, eles pensavam-no como um animal que não sabia agredecer. O crocodilo sentia-se mal porque ele tinha pensado em matar o rapaz que o tinha ajudado.

~~E~~ O crocodilo disse que ele podia ~~levá-lo~~ o levar ao mar. Então, o rapaz sentou nas costas do crocodilo e eles ~~movi~~ adiantaram para o mar. O crocodilo sentia-se tão cansado que não podia continuar. De repente, o crocodilo ~~ma~~ ~~tornou~~-se numa ilha. E o rapaz era o primeiro habitante nessa ilha chamada Timor Leste

Camila.

Luísa

Date No.

A lenda sobre Timor leste

Muito tempo atrás, o crocodilo era muito velhinho. Ele não tinha energia suficiente para procurar o alimento. Um dia, ele decidiu ir a terra para procurar alguma comida, mas ele ~~na~~ era muito exausto, não pôde voltar próprio para o mar ~~próprio~~. Naquele momento ~~tempo~~, o menino viu-o e ajudou-o a voltar para o mar. O crocodilo ficou agredecido pelo menino. Eles ~~tornaram~~ transformaram-se amigos e ficaram juntos felizmente. Mas um dia, o crocodilo ficou tão fome que ele quis comer o menino, ele soube que não deveu fazer isso. Quando ele disse aos amigos sobre esta ideia, outros amigos disseram que não pôde fazer isso. Ele ficou vergonhoso e decidiu pedir desculpa ~~ao~~ menino pelo ~~por~~ sucedido. Ele achou que não pôde ser o amigo do menino. Mas o menino disse que não fez mal. Ele ~~quer~~ quis fazer a viagem e deixou o crocodilo guiar para ele. O crocodilo sentiu-se alegre. Mas no caminho, o crocodilo ficou cansado e não mudou outra vez. O crocodilo tornou ~~tornateu~~-se a ilha, o menino era o primeiro habitante ~~habitante~~ desta ilha. Esta ilha é Timor.

中国传媒大学
Communication University of China

Lenda de Timor.

Há muito tempo, há um crocodilo velho que não podia apanhar os peixes. Ele estava com fome. Por isso, ele entrou na terra para encontrar alguns animais que podem ser alimentos. Mas infelizmente, ele ficou tão cansado que ele não pôde voltar à beira para a água. O rapaz ajudou-lhe a voltar à beira para água. O crocodilo sentia-se muito agradecido, em paga, o crocodilo decidiu levar este rapaz sempre que ele gostava de ir passear pelas águas do rio ao mar. A O rapaz aceitou a oferta do crocodilo. Depois, eles passaram aos amigos e brincaram juntos frequentemente.

Mas um dia, o crocodilo quase morreu de fome. Ele achou que foi melhor comer este rapaz. Antes de actuar, Ele pediu sugestões aos outros animais. Todos acharam que o crocodilo foi um animal mau e não sabe agradecer.

Sónia

No.

Date

A Lenda de Timor Leste

Havia um crocodilo no mar. Certo dia, ele ficou muito com fome, por isso, procurou a comida. Ele nadou para a costa e avançou-se na terra. Depois ele ficou tão cansado que não conseguiu voltar para o mar. Naquela altura, um rapaz veio e encontrou o crocodilo. O crocodilo pediu-lhe uma ajuda. O rapaz pegou-o e ajudou-o a voltar para o mar. O crocodilo quis deixar-lhe viajar no mar como um agradecimento. Mas um dia, o crocodilo sentiu-se morrer de fome e pensou em comer o rapaz. Ele recorreu aos amigos porque não soube se esta ideia era boa. Mas outros animais acharam que o crocodilo não soube agradecer. O crocodilo também achou que sim e ficou culpado. Ele partiu para esconder a sua culpa. Um dia, ele nadou com o rapaz nas suas costas, dirigindo-o a viajar no mar. Mas depois, ele ficou cansado e parou. De repente, ele tornou-se por uma pedra. Por isso, o país de Timor Leste tem a forma de crocodilo. O rapaz era primeiro habitante nessa ilha.

Daniela

No.

Date:

A Lenda de Timor

Era uma vez, um crocodilo sentiu muita fome. Ele decidiu procurar alguma comida na terra. Mas ele não encontrou nada nem pôde sair da terra. Um rapaz encontrou-o e ajudou-o. O crocodilo disse "obrigado" ao rapaz e decidiu ajudar o rapaz quando ele viajou pelo mar e pelo rio.

Um dia, o crocodilo sentiu fome e teve uma ideia de comer o rapaz. Ele perguntou aos outros animais sobre isso, mas eles acharam que o crocodilo não podia pôde fazer esta péssima coisa ao seu melhor amigo. Depois o crocodilo também achou que sim e sentia sentiu muita desculpa do rapaz.

Um outro dia, o rapaz quis quereu viajar pelo mar. Por isso, ele pediu ao crocodilo levá-lo lá. Durante a viagem, o crocodilo estava muito cansado mas ele persistiu até não poder mover mais. Quando ele parou, ele tornou-se em pot uma pedra de repente. E a pedra gradualmente cresceu até ser uma ilha no mar. E isso é Timor. O rapaz foi era o primeiro habitante neste lugar.

O corcodilo fez uma decisão, ~~ele~~ disse o rapaz que ele ia ~~trazer~~ levar o rapaz para ~~um lugar~~ o ~~Atar~~ mar ~~muito longe~~. Eles ~~viag~~ viajavam muito. E um dia, o corcodilo ~~sentiu-se~~ estava morrer de fome. ele sabia que ele vai morrer. Ele rependeu, o ~~cor~~ costa dele transformou-se nas pedras e terra. O rapaz era ~~a~~ o primeiro residência que hoje é o país Timor Leste. em Timor Leste.

Anexo 3.2. O S. Martinho

Deixamos, a título de exemplo, alguns trabalhos dos alunos:

Mika

Date . .

A Festa do S. Martinho

No domingo anterior, nós estudantes da UCL assistimos à festa do S. Martinho na embaixada portuguesa. Eu passei um período do tempo com felicidades aqui.

Porque tivemos de ter o exame de informática, nós não pudemos chegar lá cedo. Mas o que foi sorte foi que o exame não era difícil para mim. Depois de terminar o exame, fui à embaixada com a Leonor de autocarro.

O tempo estava com um pouco de frio e vento, mas o sol brilhava muito, como "Verão de S. Martinho". Cheguei à embaixada muito tarde porque me encontrei dois problemas no caminho. O primeiro foi o engarrafamento. Nós tivemos de esperar por algun tempo, mas não demorámos muito. O segundo deixou-me um pouco zangada. Nós enganámos a paragem de sair de autocarro! Devêmos sair de autocarro na paragem Ponte LiangMa, mas saímos na Ponte SanYuan. Por isso nós voltámos de autocarro da paragem SanYuan à Ponte LiangMa. Que pena!

Mas a festa do S. Martinho era muito boa. Vimos os programas dos estudantes das outras universidades, e nós também dançámos e cantámos. Depois fui comer —— os pasteis de nata e outros petiscos, como bolos de bacalhau eram muito deliciosos! Eu gostava muito deles e comi muito. Voltei para a universidade depois de comer suficientemente.

Na minha opinião, este tipo de festa pode deixar-nos conhecer mais de Portugal, e aumentar comunicação com os estudantes das outras universidades. Agredeço muito aos trabalhadores da embaixada por oferecer esta oportunidade para nos e, também, os petiscos de que eu gosto muito. Quero assistir a este tipo

Luísa

Date No.

O dia na embaixada.

No dia 13 de novembro, o tempo estava bom. Não era muito frio, o sol brilhava. Tivemos o exame de informática às 10.00 às 12.00. Era o exame basico de informática, no entanto acho que era difícil para mim. Não soube a maior parte do conteúdo. Mas sei que tenho outra chance no proximo ano. Acabou o exame, corremos para a passagem de autocarro. Cheguei a embaixada cerca de 13.30 horas. ~~Em~~ parte dos alunos já apresentaram os programas. Porque não comei pequeno-almoço e almoço, fiquei ~~muit~~ com fome. Quando eu estava a comer pastel de nata, encontrei a amiga de TianJin. Nós conversámos muito. A professora Liliana contava uma Lenda de são Martinho que nós ~~já~~ já aprendemos prévio. Depois, eram 3 Canções dos alunos de TianJin. Eram maravilhosas. Nós cantámos a canção que se chamava "homem das castanhas" e apresentamos ~~uma~~ a dança portuguesa tradicional. Depois de apresentar, continuei a comer os Petiscos, gostava muito de pastel de nata, por isso comi muito. E os bolos de bacalhau também eram deliciosos. Acho que era a maneira útil para apresentar a cultura portuguesa aos alunos e ~~ao~~ aos Chineses. Queria assistir a esta festa no proximo ano outra vez. Desejo que a embaixada vai realizar este tipo de actividade frequentamente.

Cristiana

No: Date:

O S. Martinho Na Embaixada

O dia 11 de Novembro é o dia de S. Martinho em Portugal. É uma festiva muito famosa, então nós dicidímos ir à festa no Sábado, a convite da enbaixada de Portugal.

O Tempo estava muito bom. Havia um sol a brilhar no céu. Já ouvi dizer " o Verão de S. Martinho", é verdade!

Mas o deus deu-nos uma piada: tivemos de assistir o exame de informática de manhã. por isso, não pudemos ir à enbaixada cedo. A festa começou às 11 horas da manhã e nos saímos imediatamente quando o exame terminou às 12 horas. Os 4 alunos do meu dormitório combinámos encontrar no dormitório depois do exame e ir juntos de taxi.

Ficámos tão ansiosas para a enbaixada que não tivemos tempo para almoçar. Teve uma distância longe entre a nossa universidade e a enbaixador e encontrámos o engarrafamento grave. Apesar de sono e fome, sentímo-nos feliz e estivemos animadas.

Por causa de chegámos mais tarde, mais ou menos à 1 hora da tarde, alguns alunos das outras universidades já tinham saídos. Mas não faz mal, ouvimos a lenda do dia de S. Martinho feita pela Liliana e comemos muitas comida saborosa: pastéis de nata, bolinhos de bacalhau, caldo verde e outros. Tinha pensado que a comida não foi suficiênte para tanta gente, pelo contrário, não tivemos mãos a medir quantos petiscos comemos. Todos estava cheias da comidas.

E depois, os alunos das varias universidades apresentaram os espectáculos. Nossa turma ~~fa~~ ~~faz~~ apresentou uma dança e uma cansão, e ganhou muitas palmas.

Comunicámos muito com os alunos de Tianjin e as escolas outras. Aprendi muitas expriências.

É ~~uma~~ um dia impressionado e feliz!

Around the world

Ivo

A Festa Do S. Martinho

Anteontem tinha uma oportunidade de assistir à festa do S. Martinho que foi realizada na embaixada ~~por~~ de Portugal em Pequim. Naquele dia, o tempo não estava muito agradável, estava frio e ventoso. Como não tinha feito inscrição ao exame de informática, só esperei ao portão do sul por outros rapazes

~~Às 11:45, acaba acabou o exame, os~~

Às 11:45, assim que acabou o exame, os nossos quatro rapazes saíram da universidade do táxi. Quando chegámos, a festa já tinha começado e vi que os alunos da Universidade dos estudos estrangeiros de Pequim cantava uma canção adaptada ~~de~~ da versão ~~chinês~~ chinesa. Era muito giro! ~~Pois~~

~~A~~Na altura, pois ainda faltava-nos mais de uma hora para apresentar. Eu aproveitei para me ~~dele~~ deliciar com comida tipicamente portuguesa no centro cultural. Os petiscos foram muito ~~sabora~~ saborosos, em especial, o pastel de nata. Não podia cair em tal tentação e, comi demais

Leonor

Memo No.
Date / /

Mo Tu We Th Fr Sa Su

Um dia muito ocupado.

No dia 13 de Novembro, um dia lindo com vento forte, tive um exame de informática muito importante. No exame, muitas coisas foram incluidas, por isso fui muito difícil para mim. Mas quando terminei tudo, não me senti mal.

Depois de exame, Mika e eu fomos a embaixada de autocarro para assistir à festa do S. Martinho. No autocarro 731, nós estavamos com fome e sono e ~~P~~ sofremos um engarrafamento. O que foi mais infeliz é que nós chegamos a outra ~~ponto~~ paragem por engano.

Quando nós chegamos a embaixada, já foram 1:30. Eu ~~assisti uma~~ ouvi um professor e os estudantes da TianWai cantar três canções que ~~eu gosta muito~~. E com todos os colegas, eu cantei "o homem das castanhas". Esta canção é muito difícil para nós, mas acho que nós ~~fizeram~~ cantámos bem.

Depois da nossa apresentação, comemos os petiscos e caldo verde. ~~Nos~~ Acho que tudo foi saboroso e as bolinhas de ~~bacalh~~ bacalhau foram melhores. E também conversei com estudentes de outras universidades.

Foi primeira vez que eu passei a festa do S. Martinho, apesar de cansado, acho que vale a pena.

Anexo 3.3. *A Aia*

Deixamos, a título de exemplo, alguns trabalhos dos alunos:

Daniela

Num relance tudo compreendeu — foi o tio do princezinho! A aia soube que ele veio para matar o princesinho! Não pôde! Ela houve-de proteger ele! De repente, ela olhou para o seu filho, e disse silenciosamente: "Desculpa, meu caro filho." Quando o tio entrou na sala, a aia disse-lhe, com o bebé ~~na~~ nos braços: "O que vai fazer aqui!" O tio respondeu: "Não veio para ti mas eu vim para visitar meu sobrinhinho!" Ele olhou para o berço de marfim entre brocados e dirigiu-se lá. O bebé dentro o berço estava ainda dormindo, não sabendo o que ia acontecer ~~com~~ consigo. A aia disse: "Não magoa meu filho, deixa nós viver..." e com a última olha para o berço magnífico, correu de repente com o bebé no braço. O tio não teve tempo para tratar da aia porque ele cortou ao berço e o sangue apareceu...

Como se imagina, o bebé sobrevivendo ~~é~~ era o pricipezinho. Muitos anos, depois, o príncipe voltou para o reino e declarou uma guerra ao tio que ~~matou~~ tinha matado o escravozinho e por fim, ~~re~~ reinou o seu reino de novo. E a aia que tinha sacrificado satisfeito o seu filho era uma pessoa à quál ele era mais agradecido.

年 月 日 第 页共 页

olga

No Date / /

Num relance tudo compreendeu ...

Foi o tio do principezinho com uma horda de rebeldes. Chegou um dia em que este homen deprovo e bravio roubou o trono. O que ele queria fazer sem dúvida era matar o principezinho. Ambos criancinhos estavam a dormir nos seus bercos tranquilamente sem saber nada. O coração falou mais alto: De qualquer forma, eu tenho de proteger as crianças. Mas ela não tinha capacidade para trazer os dois ao mesmo tempo. ela teve de abandonar um bebé. O principezinho or O filho dela? Os passos pesados falaram cada vez mais altos. Faltava-lhe pouco tempo fazer a decisão difícil. De repente, o rei apareceu com sangue no seu corpo, tombando pesadamente.

"O meu filho, chau!" a escrava fugiu com pranto.

Mas os rebeldes cercaram-nos de todos as partes. Foi impressível fugir daqui. A escrava ficou em desesperança. Então, ela queria matar o pricipezinho e depois fazer um suicídio. As vezes a morte não é uma coisa horrível. Porque eles vão encontrar o rei no céu.

De repente, no céu aconteceu a situação esquisita. Quando ela abri os olhos. Tudo foi diferente. Eles chegaram ao mundo moderno.

Camila

No.
Date

O tio já entrou no castelo e matou muitos soldados a sua horda de rebeldes. Nessa altura emergente, a aia decidiu valer tudo pa proteger o principezinho. Porém, ela era uma mulher tão frágil que não era possível ela combater com a tropa. Todos os portões nesse momento estavam fechados. Não pôde proteger o príncipe com uma espada; não pôde fugir com as dois meninos; nem seguer pôde esconder o príncipezinho. A A aia ficou mais nervosa, ouvindo os passo pesados dos assaltos.

De repente, o escravozinho chorou. Uma ideia apareceu na mente da aia. O tio temeroso nunca viu o seu sobrinho, nem os os rebeldes. Então, nesse quarto, só a aia podia reconhecer o príncipe. O príncipe, decerto, teve de ser morto, mas os rebeldes talvez não ia matar o escravozinho talvez. Ela amou o seu filho muito, mas ela também foi fiel pelo rei. No final, ela decidiu sacrificar sacrifazer o filho dela e salvar o ~~pri~~ príncipe, esperando que ele não um dia voltasse para o terno. Nesse momento, o tio entrou com uma espada, mandando a aia entregá-lo o príncipe. A aia entregou o seu filho ao tio, os mãos tremendo. O tio matou o "príncipezinho" cruelmente. Depois, ele notou o outro bebé. Ele ia matá-lo, mas a aia pediu que ele não matou o seu "filho". O tio achou que não adianta matar um escravinho. Nesse caso, o real príncipe sobreviveu.

A aia chorou imenso com o príncipezinho no braço e o filho morto de pé ... ...

No.

Helena

Date

O final da história

Num relante tudo compreendeu que foi o tio do príncipe que atacou o palácio e irá matar o príncipezinho. A situação era muito perigoso. ~~Ela~~ A aia soube que teve de ser encontrada pelos homens. Então, ela ~~al~~ calmou-se, pegando no seu filho ao colo e dando um beijo. A seguir ela trocou o príncipezinho ~~por~~ pelo o seu filho. No mesmo tempo, os homens foram na ~~porta~~ sala à pressa. Foi o tio. Ele empurrou a aia e foi-se ao berço magnífico, pegando no ~~bébe~~ bebé. A aia ficou tristíssima, pedindo o tio não o matar. Finalmente, o temeroso tio matou o escravo, mas ele soube que ~~ele~~ o bebé não era o príncipe. De repende, ele viu outro berço, mas a aia pegou no bebé antes e estreitou os braços. O tio aproximou-se e tentou assaltá-lo. Eles lutaram tão forte que o bebé ~~começar~~ começou a chorar. O tio ~~tirou~~ pegou uma pistola e ~~matou~~ a aia tombou.

Neste momento, ~~a~~ outra tropa entrou. Foi o rei! Ele correu para o seu irmão e matou-o. ~~a~~ ~~ta~~ Ao ver a aia a ~~e~~ estar no chão, ele aproximou. A aia disse ao rei com a sua última energia: "O meu rei, o ~~seu~~ príncipezinho ~~sobreviveu~~ está aqui, ainda vive. Eu fiz tantas coisas, só ~~tenho~~ uma razão: te amo!"

O rei chorou com seu filho no braço.