

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE LETRAS



**O ensino da gramática em contexto de PLE:  
a determinação nominal para os alunos chineses**

ZHOU XINYU

Dissertação orientada pelas Prof.<sup>a</sup> Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar e Prof.<sup>a</sup> Doutora Margarita Maria Correia Ferreira, especialmente elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Estrangeira/ Língua Segunda.

2018

## RESUMO

Na língua portuguesa, segundo o Dicionário Terminológico, o determinante artigo é “utilizado para indicar o grau de definitude ou especificidade do nome que precede”. No entanto, para os alunos de língua materna chinesa - língua em que não existe um sistema de artigos - é difícil dominar o uso dos artigos em português, constituindo, assim, este conteúdo um desafio especial no âmbito do ensino-aprendizagem do Português como Língua Estrangeira.

Este trabalho tem como objetivo principal discutir o ensino dos determinantes artigos a aprendentes chineses de PLE, visando inquirir as dificuldades no seu ensino, com base em obras de referência nos domínios relativos e dados recolhidos por questionário e entrevista, tendo em vista por fim dar propostas para o ensino do artigo a estudantes chineses.

O enquadramento teórico começa com a descrição do sistema de determinação/indeterminação em português e em chinês, destacando as suas diferenças. Inclui também, na parte teórica, a discussão de metodologias do ensino da gramática. Trata-se de um tema relacionado com o ensino de português na China, que implicou a construção e aplicação de um inquérito em torno do ensino do artigo pelos professores na China e, através do inquérito, pretende-se responder a duas questões principais:

1. Como é que os professores trabalham em sala de aula quando ensinam o uso dos artigos?
2. Quais as maiores dificuldades no ensino do artigo?

Aproveitando os resultados apurados, o trabalho avança ainda com propostas para o ensino da determinação a estudantes chineses.

**Palavras-chave:** Português Língua Estrangeira; Ensino de gramática; Determinação nominal; Aprendentes chineses.

## ABSTRACT

In the Portuguese language, according to the *Dicionário Terminológico*, the determinant article is "used to indicate the degree of definiteness or specificity of the preceding name". However, for students whose mother tongue is Chinese - a language without a system of articles - it is difficult to master the use of articles in Portuguese, thus, being this topic a special challenge in the teaching-learning of Portuguese as a Foreign Language.

This work has a main objective of discussing the teaching of Portuguese determinant articles to Chinese learners, and furthermore, to investigate the difficulties in teaching it to Chinese learners who study Portuguese as a Foreign Language. Based on the bibliographic review and data collected by questionnaires and interviews, we try to overview the way this content is taught and offer some proposals for teaching the article to Chinese students at the end of this work.

The theoretical framework begins with the description of the determination / indetermination system in Portuguese and Chinese, especially pointing out their differences. It also includes the discussion of methodologies of grammar teaching. This is a topic related to the teaching of Portuguese in China, which involves the construction and implementation of an inquiry into the teaching of articles by teachers in China. Through the survey, it is intended to answer to two main questions:

1. From the perspective of teachers, how do they teach the article to Chinese students?
2. What are the difficulties in teaching the article?

Taking advantage of the results, the work will present some proposals for teaching nominal determination to Chinese students.

**Keywords:** Portuguese as a Foreign Language; Grammar teaching; Nominal determination; Chinese learners.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, à minha orientadora, Professora Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar, pelos comentários e sugestões valiosas, pelo apoio incansável, também pela sua grande paciência e amizade. Sem sua orientação e confiança, não conseguiria terminar este trabalho.

Uma gradeço profundo à minha coorientadora, Professora Doutora Margarita Maria Correia Ferreira, pela incansável orientação, por todo apoio e encorajamento que me deu, por ser exemplo de profissional e de mulher que me vai influenciar bastante.

À Professora Liu Mengru e à Professora Tang Sijuan, por toda a sua constante disponibilidade e grande ajuda.

A todos os docentes do programa que me transmitiram conhecimentos e me proporcionaram a competência de aprofundar estudos nos vários âmbitos científicos.

Aos professores envolvidos na investigação, pela colaboração e empenho generoso no preenchimento do questionário.

Às minhas amigas, Lou Zhe, Miao Qinyun, Yuan Jiayi, Liu Yang, Cao Xinrui, pela ajuda que me deram não só no estudo, também na vida.

À minha família, que está sempre ao meu lado, pelo encorajamento durante toda a vida e em especial neste momento tão difícil e importante.

A minha profunda gratidão a todos!

# Índice

RESUMO .....	2
ABSTRACT .....	3
AGRADECIMENTOS .....	4
INTRODUÇÃO .....	9
Capítulo 1 - Sistema de determinação .....	12
1.1 Determinantes artigos em português.....	12
1.1.1 Propriedades morfológicas .....	12
1.1.2 Traços [ $\pm$ definido] e [ $\pm$ específico] .....	13
1.1.3 Noção de definitude .....	14
1.1.4 Artigo definido .....	14
1.1.4.1 Valores do artigo definido .....	14
1.1.4.2 Usos do artigo definido vinculados com valor referencial .....	14
1.1.4.3 Uso como demonstrativo .....	18
1.1.5 Artigo indefinido .....	19
1.1.5.1 Valores do artigo indefinido .....	19
1.1.5.2 Usos do artigo indefinido .....	19
1.1.5.3 Outro aspeto interessante: Origem latina e valor numeral .....	22
1.2 O sistema de determinação/ indeterminação do chinês .....	23
1.2.1 Léxico .....	23
1.2.1.1 Demonstrativos .....	23
1.2.1.2 Possessivos .....	25
1.2.1.3 Quantificadores universais .....	25
1.2.1.4 Determinantes indefinidos .....	26
1.2.2 Morfologia .....	28
1.2.3 Posição .....	28
1.3 Comparação do sistema de determinação/ indeterminação entre a língua portuguesa e a língua chinesa. ....	30
Capítulo 2 - Ensino de gramática .....	33
2.1 Língua materna, língua segunda e língua estrangeira .....	33
2.2 Ensino de gramática .....	35
2.2.1 Deve ensinar-se a gramática? O que é gramática? .....	35
2.2.2 Explícito ou implícito? .....	36
2.2.2.1 Explicit instruction .....	37
2.2.3 Implicit instruction .....	39

2.2.4	Corrective feedback.....	40
Capítulo 3	- Metodologia.....	42
3.1	Perguntas de pesquisa .....	42
3.2	Inquérito por questionário.....	43
3.2.1	Questionário-piloto.....	45
3.2.2	Aplicação do questionário de versão final e perfil dos informantes .....	46
3.2	Entrevista .....	49
Capítulo 4	- Apresentação e discussão dos resultados do inquérito .....	52
4.1	Análise e discussão dos resultados do questionário.....	52
4.1.1	Apresentação dos resultados .....	53
4.1.2	Discussão de resultados.....	64
4.2	Opiniões formuladas pelas entrevistas dos docentes .....	69
Considerações Finais	.....	78
Bibliografia	.....	82
Anexo 1.	Uso do artigo em português e a sua manifestação equivalente em chinês.....	87
Anexo 2.	Questionário.....	91

## **Lista de Gráficos**

Gráfico 1. Distribuição por nacionalidade .....	46
Gráfico 2. Distribuição por faixa etária.....	47
Gráfico 3. Distribuição por anos de ensino de PLE .....	49
Gráfico 4. Resultados da Q1 .....	53
Gráfico 5. Resultados da Q2 .....	54
Gráfico 6. Resultados da Q3 .....	55
Gráfico 7. Resultados da Q4 .....	56
Gráfico 8. Resultados da Q5 .....	57
Gráfico 9. Resultados da Q6 .....	59
Gráfico 10. Resultados da Q7 .....	60
Gráfico 11. Resultados da Q9 .....	62
Gráfico 12. Resultados da Q10 .....	63

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 Demonstrativos em chinês com funções dos demonstrativos e do artigo em português.....	24
Tabela 2. Posições inclinada para a determinação/ indeterminação e os exemplos sem determinantes .....	29
Tabela 3 Tipos de Ensino Explícito .....	37
Tabela 4. Resultados da Q8.....	62
Tabela 5. Respostas originais da Q12 .....	70
Tabela 6 Respostas originais da Q13 .....	71
Tabela 7. Respostas originais da Q14 .....	72
Tabela 8. Respostas originais da Q15 .....	74

## **Lista de Abreviaturas**

**AD** Artigo Definido

**AI** Artigo Indefinido

**CH** Chinês

**CLA** Classificador

**DUR** *Durative aspect marker*

**L2** Língua Segunda

**LE** Língua Estrangeira

**LM** Língua Materna

**PAP** *Perfective particle*

**PLE** Português Língua Estrangeira

**PL2** Português Língua Segunda

**PT** Português

**SN** Sintagma Nominal

**TL** Tradução Literal

## INTRODUÇÃO

Com a intensificação das relações entre a China e os países de língua portuguesa, a China ganha cada vez mais destaque nos países lusófonos e, simultaneamente, o interesse pelo estudo da língua portuguesa tem aumentado naquele país. Desde que a Universidade das Comunicações da China criou o primeiro curso de português na China Continental na década 60 do século XX, muitas universidades seguiram os seus passos. Em 2016, havia já mais de 30 universidades com cursos de licenciatura em português. No entanto, como a língua portuguesa e a língua chinesa são muito distintas, os alunos enfrentam muitas dificuldades ao aprender português na China. No contexto da sala de aula da língua portuguesa, um desafio especial consiste no uso correto dos artigos em português, sendo que eles não existem como tal na língua chinesa.

Diante deste cenário, o presente trabalho tem como objetivo principal discutir o ensino dos determinantes artigos a aprendentes chineses de PLE. A aquisição dos artigos por aprendentes chineses de PLE foi já objeto de estudo por parte de alguns académicos (por exemplo, Zhang, 2010; Wang, 2016; Tian, 2017). Porém, seria interessante considerar esta problemática sob a perspetiva dos docentes de PLE, especialmente, dos docentes chineses.

O nosso ponto de partida foi responder às perguntas seguintes:

- Como é que os professores trabalham em sala de aula, ou seja, como é que eles ensinam o uso do artigo?
- Que estratégias adotam?
- Que dificuldades encontram no ensino do uso do artigo?
- Quais as causas das dificuldades enfrentadas?

A partir daí, foi realizada uma pesquisa junto de docentes de PLE na China. Ao analisar os dados recolhidos de forma qualitativa e quantitativa, levantamos propostas para o ensino da determinação a estudantes chineses. Embora as propostas fornecidas estejam longe de resolver o problema, esperamos que possam melhorar a situação.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. No Capítulo 1, baseando-nos, principalmente, nos trabalhos de Miguel e Raposo (2013) e Zhang (2014), descrevemos a

determinação em português e em chinês e fazemos uma comparação entre o funcionamento das duas línguas para destacar as diferenças. Este capítulo divide-se em três secções: primeiramente, apresentamos conceitos relacionados com o artigo em português, bem como as suas propriedades morfológicas e semânticas. Em seguida, interpretamos o sistema chinês de determinação/indeterminação por três categorias: léxico, morfológico e posição. Por fim, tendo em consideração todo o exposto, destacamos as diferenças entre os dois sistemas e listamos as dificuldades ao aprender os artigos.

No Capítulo 2, faz-se um enquadramento teórico do ensino da gramática de PLE. Na primeira secção, apresentamos os conceitos de língua materna, língua segunda e língua estrangeira, definindo o ensino de gramática a aprendentes chineses como o ensino da gramática de PLE. Com base nos trabalhos de Ellis (1999, 2006, 2009, 2014) e de Cook (2009), discutimos a necessidade do ensino da gramática e estratégias relativas, incluindo estratégias explícitas, estratégias implícitas e *corrective feedback*.

Partindo das considerações feitas, realizámos um inquérito por questionário aos professores sobre as estratégias que usam para o ensino da determinação em português. Além disso, organizámos também um inquérito por entrevista como complemento. Nota-se que o facto de o número de docentes entrevistados ser pequeno, não é importante, visto que nossa intenção foi obter uma visão mais qualitativa sobre o assunto. No Capítulo 3, apresentamos o processo de elaboração e de aplicação do inquérito e descrevemos o perfil dos informantes. Dividimos os informantes em dois grupos: o grupo de docentes chineses e o grupo de docentes portugueses. Embora o presente trabalho se dedique à investigação dos docentes chineses, não podemos deixar de utilizar os dados recolhidos junto dos docentes portugueses como referência.

No Capítulo 4, a partir do inquérito feito, faz-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Este capítulo está estruturado da seguinte forma: na primeira secção, apresentamos os resultados do inquérito, em que se mostra como os docentes informantes ensinam o uso do artigo na prática. Encontramos também divergências entre docentes portugueses e docentes chineses e divergências entre a prática e a teoria. A segunda secção dedica-se à análise dos dados recolhidos. Explicamos os principais fenómenos observados, associados principalmente a estratégias do ensino da gramática. Na terceira secção, faz-se a apresentação e a análise dos dados recolhidos pela entrevista. Ficamos a conhecer as dificuldades concretas

quando os docentes ensinam este conteúdo bem como justificações para a divergência entre a escolha de estratégias e a avaliação que se faz delas.

Por fim, a quinta e última parte dedica-se às considerações finais. Além de refletir os resultados principais deste trabalho, apresentam-se aí propostas para o ensino da determinação a estudantes chineses.

## Capítulo 1 - Sistema de determinação

Neste capítulo, procuramos descrever e comparar o sistema de determinação em chinês e em português, resumindo as diferenças entre ambos. A primeira secção descreve os determinantes artigos em português. A segunda secção apresenta o sistema de determinação/indeterminação na língua chinesa. Depois, na terceira secção, fazemos uma comparação entre os dois sistemas de determinação.

### 1.1 Determinantes artigos em português

O artigo, que pertence à classe gramatical *determinante*<sup>1</sup>, ficando antes de um substantivo, indica se ele é empregado de maneira definida ou indefinida. Existem dois tipos de artigo: o artigo definido e o artigo indefinido. Eles podem também indicar o género e o número dos substantivos.

#### 1.1.1 Propriedades morfológicas

Os artigos variam em género e número, apresentando-se, o artigo definido e o artigo indefinido, respetivamente, em quatro formas básicas *o, a, os, as/ um, uma, uns, umas*.

Quando o substantivo antes de um artigo definido é complemento de uma das preposições *a, de, em* e *por*, ele contrai-se com a preposição. O artigo indefinido pode contrair-se apenas com as preposições *de* e *em*. Contudo, a contração do artigo e das preposições não são aceitáveis na norma-padrão do português quando o artigo inicia uma oração infinitiva flexionada que exclui a preposição ou quando o artigo é a primeira palavra do título de uma obra (livros, revistas, jornais, contos, poemas, etc.) (Miguel & Raposo, 2013, pp.822-838). Vejam-se os exemplos seguintes.

---

<sup>1</sup> Segundo Miguel e Raposo (2013, p. 819), “os determinantes combinam-se com um grupo nominal para produzir um sintagma nominal (...) i.e., um constituinte capaz de designar uma entidade do universo do discurso, ou um grupo de tais entidades, em termos da identificação pelos interlocutores”. Os determinantes em português, que geralmente precedem o nome, são o artigo definido, o artigo indefinido, o determinante indefinido *algum* (e respetivas formas flexionadas) e os determinantes demonstrativos, *este, esse e aquele* (e formas flexionadas).

(1). Agrada-nos a ideia de os meus filhos passarem o dia frente à televisão (vs. \*já me habituei aos meus filhos passarem o dia frente à televisão) (Miguel e Raposo, 2013, p. 822)

(2) a. Em Uma Fenda na Muralha, Alves Redol dá a verdadeira medida do seu talento de escritor. (vs. \*numa Fenda na Muralha) (Miguel e Raposo, 2013, p. 838)

### 1.1.2 Traços [+definido] e [+específico]

Segundo o Dicionário Terminológico, o artigo é “utilizado para indicar o grau de definitude ou especificidade do nome que precede”. A *Gramática do Português* (Raposo *et al.*, 2013 p. 810) codifica os artigos por traços [+definido] e [+específico]: o artigo definido tem o valor [+definido], enquanto o artigo indefinido possui o valor [-definido]. Por outras palavras, se o falante espera que o ouvinte tenha em mente um elemento determinado e pode identificá-lo, usa-se o artigo definido; caso contrário, usa-se o artigo indefinido, como se ilustra em (3). Quanto ao traço [+específico], tudo depende da subjetividade do falante. Na leitura específica, o artigo indefinido refere uma entidade particular do universo do discurso, a identificação, dessa entidade, porém, não é importante para o ouvinte e, às vezes, ele não tem informação suficiente para a identificar. Na leitura [-específica], o falante pode usar o artigo indefinido sem ter nenhuma entidade particular em mente, como se ilustra em (4). (Miguel e Raposo, 2013, pp. 840-843)

(3) [+definido]: A enfermeira saiu do hospital às três da manhã.

[-definido]: Uma enfermeira saiu do hospital às três da manhã. (Miguel e Raposo, 2013, p. 823)

(4) [+específico]: O Alexandre procura um conselheiro espiritual que mora no seu bairro.

[-específico]: O Alexandre procura um conselheiro espiritual que more no seu bairro. (Miguel e Raposo, 2013, p.843)

### 1.1.3 Noção de definitude

Ao falar do artigo, é preciso salientar os conceitos definitude e especificidade. De acordo com Snape, Leung & Ting (2006), apesar de *identifiability* ser uma categoria cognitiva universal, o conceito definitude<sup>1</sup> não é uma categoria gramatical universal. Ou seja, línguas como chinês e japonês têm a definitude semântica/pragmática (i.e. classificadores, marcadores tópicos, ordem das palavras) para marcar algo/alguém identificável no discurso, enquanto o inglês e o espanhol têm a definitude gramatical. Uma vez que a língua portuguesa tem também dois artigos, que são semelhantes aos artigos do inglês, ela possui uma categoria que codifica a definitude, isto é, os determinantes artigos. Em suma, esta gramaticalização da definitude encontra-se presente na língua portuguesa e, ao contrário, está ausente na língua chinesa<sup>2</sup>, constituindo uma das maiores diferenças entre a língua portuguesa e a língua chinesa.

### 1.1.4 Artigo definido

#### 1.1.4.1 Valores do artigo definido

Entre os vários valores do artigo definido, o valor referencial é o mais central. De acordo com Miguel e Raposo (2013, p. 824), “para que um artigo definido seja usado referencialmente de um modo pragmaticamente adequado, o artigo deve satisfazer três propriedades que se chamam, respetivamente, **condição de existência**, **condição de unicidade** e **condição de identificação**”, isto é, quando o artigo definido tem o valor referencial, o SN (sintagma nominal) apresentado pelo artigo **existe** e **apenas existe um** no “universo” do discurso e o falante espera que o ouvinte o possa **identificar**, como se ilustra em (5).

(5) a. Passa-me a caneta.

b. A enfermeira saiu do hospital às três da manhã.

---

<sup>1</sup> *Definiteness* pode traduzir-se por «**determinação**», mas é usual traduzir por **definitude**. fonte:<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/finitude--definitude/8589>

<sup>2</sup> A ideia foi sintetizada por Zhang (2010, p. 58).

No exemplo (a), num “espaço de busca” existe apenas uma caneta e o ouvinte tem condições para a identificar e a passar ao falante. No exemplo (b), não é necessário existir apenas uma enfermeira naquele mundo, mas existe apenas uma enfermeira que está na mente dos interlocutores e/ou ela é referida anterior. Por isso, neste “mini universo”, esta enfermeira é única, acessível perceptualmente ou cognitivamente e, conseqüentemente, identificável para o ouvinte. (Miguel e Raposo, 2013, p. 824)

No entanto, nem sempre os SN com um artigo definido têm um valor referencial; o artigo definido pode também ter um valor não referencial: ele pode ser usado em orações copulativas com um valor predicativo, ou na leitura chamada “atributiva”, como se ilustra em (6).

- (6) a. Ricardo é *o único professor desta escola*.  
b. Esse senhor, *o único professor desta escola*, deve ser tratado com respeito.  
c. Nem *o piloto mais rápido do mundo* faz este circuito em três minutos. (Miguel e Raposo, 2013, p. 836)

Na primeira frase, o artigo tem um valor predicativo, ou seja, o SN “o único professor desta escola” funciona como predicativo do sujeito. O artigo definido mantém o mesmo valor quando os SN ocorrem como apostos, como se mostra em (b). Em (c), na leitura não referencial, o falante tem em mente um piloto único que satisfaz a condição (faz este circuito em três minutos); no entanto, nem o falante nem o ouvinte têm capacidade de a identificar.

Como referimos anteriormente, o valor referencial é mais central, por isso, apresentamos, na próxima seção, usos principais do artigo vinculados com valor referencial, seguindo a investigação de Miguel e Raposo (2013).

#### **1.1.4.2 Usos do artigo definido vinculados com valor referencial**

##### **● Usos antecipatórios**

Compare as duas frases: *Ontem falei com o pai da Bárbara*. \**Ontem falei com um pai da Bárbara*. Verifica-se que a segunda frase é muito estranha. Uma vez que a Bárbara só tem um pai, ou seja, o pai é única e satisfaz a condição de unicidade, neste caso, o uso do artigo

definido é obrigatório. Quando satisfazer “a condição de unicidade através do material linguístico do grupo nominal (o qual ocorre depois do determinante)” (Miguel e Raposo, 2013, p. 827), usa-se obrigatoriamente o artigo definido. Este uso do artigo definido chama-se **uso antecipatório**.

É obrigatório o uso antecipatório do artigo definido nas situações seguintes: no superlativo relativo; depois do adjetivo único no grupo nominal (em posição pré-nominal); com nomes abstratos, como facto, hipótese, ideia, etc., quando se combinam com orações especificativas. Veja-se os exemplos seguintes:

- (7) a. O melhor aluno da turma não participa nesta atividade. (\*um melhor aluno da turma não participa nesta atividade)
- b. O único amigo do João desapareceu. (\*um único amigo do João desapareceu.)
- c. Não gostou nada da ideia de que a atividade fosse cancelada. (\*Não gostou nada duma ideia de que a atividade fosse cancelada)

#### ● Usos situacionais

Nos usos situacionais do artigo definido, o falante refere-se a um elemento presente na situação de enunciação<sup>1</sup> ou aos conhecimentos comuns partilhados pelos interlocutores<sup>2</sup>. Por exemplo:

- (8) a. Passa-me a caneta.
- b. O centro de Guimarães é lindíssimo. (Miguel e Raposo, 2013, p. 828)

No primeiro caso, os interlocutores estão a falar de uma entidade presente no contexto físico em que se situam e pode ser identificada imediatamente. No segundo caso, os interlocutores falam de uma entidade presente num contexto mais vasto; embora não possa ser encontrada imediatamente, a sua identificação adquire uma natureza cognitiva e os interlocutores podem partilhar este conhecimento, por isso, também se usa o artigo definido.

---

<sup>1</sup> Este uso chama-se também uso dêitico (no sentido lato).

<sup>2</sup> Quando uma entidade é única numa escala suficientemente larga. O artigo tem características simultaneamente situacionais e antecipatórias. Como no exemplo (8.b.).

- **Usos anafóricos**

No uso anafórico, o SN designa um referente que é introduzido linguisticamente por outro SN da mesma frase ou do discurso mais vasto, ficando assim acessível no “espaço cognitivo” dos interlocutores e, conseqüentemente, identificável pelo ouvinte. Este uso do artigo definido chama-se uso anafórico e pode ser dividido em três tipos:

a) **Anáfora fiel**: O nome do SN definido é o mesmo que o nome do SN antecedente, como se ilustra em (9).

(9) Era uma vez uma princesa que vivia num palácio maravilhoso. *A princesa*, no entanto, era extremamente infeliz. (Miguel e Raposo, 2013, p. 831)

b) **anáfora infiel**<sup>1</sup>: O grupo nominal do SN definido é lexicalmente diferente, mas adequado ao referente. Ou seja, usa grupos nominais diferentes, mas refere a mesma coisa, como se mostra no exemplo abaixo:

(10) A economia do país está em crise e os economistas acreditam que *a situação* não melhore no próximo ano. (Miguel e Raposo, 2013, p. 831)

c) **anáfora associativa**: os SN com o artigo definido são partes de um referente mais vasto, surgido no anterior.

(11) Ontem jantei *num restaurante* excelente com os meus amigos, *o espaço* era muito acolhedor e *a comida* era deliciosa.

- **Valor possessivo**

Pode usar-se o artigo definido para designar uma parte do corpo “inalienável” (por exemplo, 12a) ou algo considerado único na entidade “possuidora” (12b). O uso do artigo definido nas relações de posse é semelhante com o uso anafórico associativo, mas é

---

<sup>1</sup> A anáfora infiel é usada frequentemente para obter um efeito estilístico.

necessário o SN possuído e o SN possuidor estarem na mesma frase simples. Mostram-se os dois exemplos:

- (12) a. O José tem *os olhos pretos*.  
b. O José deixou *os óculos* na escola.

### ● Valor referencial genérico

O artigo definido, quer no singular quer no plural, pode assumir um valor referencial genérico, isto é, refere-se uma espécie ou uma classe natural<sup>1</sup>. Além disso, a menção de valores e qualidades abstratas de natureza universal, como o amor e a justiça, tem o valor genérico exclusivamente através do artigo definido no singular. Apresentam-se abaixo alguns exemplos:

- (13) a. O homem chegou à Lua em 1969. (Miguel e Raposo, 2013, p. 834)  
b. Os pandas-gigantes já não são considerados uma espécie ameaçada.  
c. A água é um recurso renovável.

#### 1.1.4.3 Uso como demonstrativo

O artigo definido provém do pronome demonstrativo latino *ille, illa, illud* (= aquele, aquela, aquilo) (Cunha & Cintra, 2001, p. 212). No entanto, o valor demonstrativo está a perder-se pouco a pouco. Apesar de ser cada vez menos frequente, ainda pode substituir-se o artigo definido pelo demonstrativo em alguns casos.

- (14) a. Fiquei o (= este ou aquele) dia inteiro em casa.  
b. Partimos no (= neste) momento para São Paulo. (Cunha & Cintra, 2001, p. 213)

É importante notar que os chineses têm tendência a trocar o artigo definido pelo demonstrativo. Segundo a investigação de Zobl (1982), quando o falante de inglês usa o artigo definido *the*, a criança chinesa omite-o ou troca-o por *this*. Esta tendência mantém-se quando

---

<sup>1</sup> “Os substantivos precedidos de artigo definido ou artigo indefinido no singular, tal como os substantivos contáveis plurais, podem ser usados para afirmar uma proposição genérica. Estas três maneiras fundam-se umas nas outras de tal modo que em determinados casos é difícil distingui-las umas das outras.” (Zhang 2014, p. 69)

os aprendentes chineses usam a língua portuguesa, pelo que o determinante na língua chinesa *zhe* (interpretado como “este”) é a estrutura gramatical mais semelhante ao artigo definido do português, o que vai ser abordado adiante.

### **1.1.5 Artigo indefinido**

#### **1.1.5.1 Valores do artigo indefinido**

Apresentar, de forma imprecisa e indeterminada, uma entidade não conhecida do ouvinte é o principal valor do artigo indefinido. Segundo Miguel e Raposo (2013), um SN com o artigo indefinido satisfaz a condição de existência, mas não apresenta as características de unicidade e de identificação. Veja-se exemplos seguintes:

(15) a. Uma enfermeira saiu do hospital às três da manhã.

b. A enfermeira saiu do hospital às três da manhã. (Miguel e Raposo, 2013, p. 823)

Observando os exemplos dados, percebemos a diferença referida acima, isto é, no exemplo (a) pode haver mais enfermeiras nesse contexto e esta frase apenas indica que uma delas saiu às três da manhã. Entretanto, no exemplo (b) refere-se que ela é a única enfermeira e saiu do hospital às três da manhã.

Além disso, tal como o artigo definido, o artigo indefinido tem também valor genérico, valor predicativo<sup>1</sup>. Apresentamos, a seguir, os usos principais do artigo indefinido.

#### **1.1.5.2 Usos do artigo indefinido**

- **Uso [ $\pm$ específico]**

Os sintagmas nominais com o artigo indefinido podem referir uma entidade específica, ou seja, uma entidade particular na mente do falante; no entanto, o ouvinte não tem condições para a identificar. Por outro lado, o falante pode usar o artigo definido para mencionar qualquer coisa da classe denotada pelo grupo nominal, sem ter nenhuma entidade particular em mente. Estas duas leituras, segundo Miguel e Raposo (2013), são codificadas pelo traço

---

<sup>1</sup> Os SN indefinidos podem manter o mesmo valor quando dispensa o artigo indefinido (Miguel e Raposo, 2013, pp. 848), uma vez que a omissão não é o alvo do nosso trabalho, não abordamos este tema.

[±específico], mais precisamente, no primeiro caso, o artigo indefinido tem um valor [+específico] e, no último caso, o artigo indefinido tem um valor [-específico]. Apresentamos dois exemplos (16a, 16b) para facilitar a compreensão. Em (a), o falante sabe certamente qual livro do Tintim está a ler, mas assume que o ouvinte não o pode identificar ou não está interessado em identificá-lo. Neste caso, o artigo indefinido tem um valor [+específico]. Em (b), o ouvinte refere apenas uma entidade arbitrária de uma classe. Por isso, o artigo indefinido tem um valor [-específico]:

(16) a. Estou a ler um livro do Tintim. (Miguel e Raposo, 2013, p. 840)

b. Queria comprar um livro de banda desenhada.

Além disso, no uso [+específico], embora a identificação da entidade referida pelo falante não seja importante ou, às vezes, seja impossível<sup>1</sup>, esta entidade ainda existe no universo do discurso. Neste caso, o artigo indefinido está na leitura real, satisfazendo a condição de existência, como se ilustra em (17a). Ao contrário, no uso [-específico], pelo que o falante não tem qualquer referente particular em mente ou, até, esta entidade não existe no mundo do universo, mostra-se os exemplos em (17b), implicando uma leitura virtual.

(17) a. O Alexandre procura um conselheiro espiritual que mora no seu bairro.

b. O Alexandre procura um conselheiro espiritual que more no seu bairro. (Miguel e Raposo, 2013, p. 843)

Aliás, a leitura [-específica] ou [+específica], de facto, não é determinada pelo artigo definido, é o ouvinte que escolhe a interpretação mais plausível para uma determinada situação.<sup>2</sup> Por exemplo, quando estamos a dizer “faltou um aluno hoje à aula”, em contexto “faltou um aluno hoje à aula, o Pedro” (Miguel e Raposo, 2013, p. 843), o SN indefinido implica a leitura [+específica]; ao invés, em contexto “faltou um aluno hoje à aula, mas não sei quem é”, a leitura induzida pelo artigo indefinido é [-específica].

---

<sup>1</sup> Porque, às vezes, o falante assume que o ouvinte, de qualquer modo, não tem informação suficiente para fazer essa identificação.

<sup>2</sup> Segundo Miguel e Raposo (2013, p. 843), “as duas leituras induzidas pelo artigo indefinido são essencialmente de natureza pragmática” e implicando que “numa perspetiva semântica, mesmo naqueles casos em que uma determinada leitura é mais natural, a outra não pode ser excluída”.

- **Introdução de entidades novas**

Na seção 1.1.5.1, referimos que uma grande diferença entre o artigo definido e o artigo indefinido é se uma entidade pode ser identificada pelos interlocutores; esta diferença está na base da seguinte distinção: enquanto o artigo definido é normalmente usado para referir as entidades que já foram mencionadas na conversação ou que são conhecimentos partilhados pelos interlocutores, um dos usos mais frequentes do artigo indefinido é **introduzir** entidades novas no universo do discurso e estas ficam assim cognitivamente acessíveis ao ouvinte. Criámos uma frase com base em (15a). Ao comparar-se o uso do artigo definido e do artigo indefinido, quando esta enfermeira surge pela primeira vez, usa-se o artigo indefinido, entretanto, na segunda frase, quando esta enfermeira já foi referida anteriormente, usa-se o artigo definido:

(18) *Uma enfermeira* saiu do hospital às três da manhã. *A enfermeira* parecia muito cansada porque já tinha trabalhado 24 horas sem parar.

- **Especificador de sintagmas nominais predicativos**

Quanto ao valor predicativo, usa-se o artigo indefinido com um valor predicativo nos casos seguintes: (i) em orações copulativas, funciona como predicativo do sujeito, como se mostra no exemplo (19a); (ii) em predicções secundárias selecionadas, em particular em orações com verbos transitivos-predicativos, funciona como predicativo do complemento direto, na qualidade de predicativo do sujeito, como se apresenta no exemplo (19b); (iii) na qualidade de aposto de um sintagma nominal referencial, como se apresenta no exemplo (19c). Veja-se os exemplos:

- (19) a. Ultimamente, os teus filhos estão umas pestes.  
b. Considero o Luís uma pessoa muito inteligente.  
c. A minha vizinha, uma mulher forte e bem constituída, não se deixou amedrontar pelo ladrão. (Miguel e Raposo, 2013, p. 848)

- **Generalizador**

Os sintagmas nominais indefinidos no singular podem representar uma espécie ou uma classe natural quando ocorre como sujeito de uma frase caracterizadora, tendo uma interpretação de tipo genérico, como em (20a)<sup>1</sup>. No entanto, nas frases episódicas ou particulares, apenas o SN definido tem um valor genérico, ou seja, neste caso, o artigo indefinido não serve como generalizador. Ao compararmos (20b) com (20c), verifica-se que em (20b), o artigo indefinido no singular representa também uma espécie natural que se chama chocolate, introduzido na Europa pelos espanhóis; contrariamente, (20c) não pode ter a mesma interpretação e, “um chocolate”, neste caso, significa apenas “um pedaço de chocolate”.

(20) a. Um macaco é um mamífero.

b. O chocolate foi introduzido na Europa pelos espanhóis.

c. Um chocolate foi introduzido na Europa pelos espanhóis. (Miguel e Raposo, 2013, p. 843)

- **Introdução da construção partitiva**

O artigo indefinido no singular, como outros quantificadores com leitura indefinida, pode introduzir uma construção partitiva, ou seja, liga-se pela preposição *de* a um constituinte nominal introduzido por um determinante definido, extraindo uma quantidade.

(21) Um dos alunos pediu para ir à casa de banho. (Miguel e Raposo, 2013, p. 839)

### **1.1.5.3 Outro aspeto interessante: Origem latina e valor numeral**

O artigo indefinido provém do numeral latino *unus, una, unum*. Este valor numeral transparece ainda nos diversos usos do artigo indefinido no singular (Cunha & Cintra, 2001).

---

<sup>1</sup> O artigo indefinido não tem um verdadeiro valor genérico, é a interpretação “arbitrária” da leitura [-específica] do artigo definido que lhe permite generalizar sobre os membros da espécie, como em frase (20a), “imitando” a interpretação de um sintagma nominal definido com referência genérica. Por isso, o artigo indefinido pode ser substituído pela palavra *qualquer*. O exemplo (20a) é igual com “qualquer golfinho é um mamífero”.

As formas plurais foram desenvolvidas com o sentido de “pequeno número indefinido de” (Azevedo, 2005, p. 159)

Segundo Miguel e Raposo (2013), na gramática tradicional, *um* existem duas formas: o artigo indefinido “um” e o numeral cardinal “1”. Eles partilham várias propriedades. No entanto, na realidade, *um* é apenas o numeral cardinal, mas, como o seu uso é realmente mais frequente que o dos outros numerais e permite várias interpretações, ele é chamado “artigo indefinido” na gramática tradicional. Sendo que a distinção entre número cardinal “1” e artigo indefinido “um” é bastante equívoca e passa a se afastar do nosso tema principal, só chamamos atenção para a questão e não desenvolveremos este tópico.

## **1.2 O sistema de determinação/ indeterminação do chinês**

Como referimos antes, a não gramaticalização de determinação é uma das características da língua chinesa. A determinação, em chinês, é expressa via semântica/pragmática (Snape, Leung & Ting, 2006). Chen (2004: 1151) apresenta três grandes tipos de traços linguísticos para codificar o sistema de determinação/indeterminação em chinês, sendo eles: o léxico, a morfologia e a posição<sup>1</sup>. Tendo como referência os estudos de Chen (2004) e Zhang (2014), apresentamos, em seguida, a determinação e a indeterminação na língua chinesa.

### **1.2.1 Léxico**

Não existe artigo definido em chinês; no entanto, os demonstrativos, os possessivos e quantificadores universais podem marcar a determinação do substantivo (Zhang, 2014, p. 72). Apresentamos, nesta secção, estas três alternativas lexicais.

#### **1.2.1.1 Demonstrativos**

Na língua chinesa, os demonstrativos, 这(*zhe*) “este”<sup>2</sup>, 那(*na*) “aquele” e as suas formas plurais 这些(*zhexie*) “estes”, 那些(*naxie*) “aqueles”, são os mais próximos dos artigos

---

<sup>1</sup> Além disso, o chinês não tem trocas de gênero nem de número.

<sup>2</sup> 这 é carácter chinês. A sua pronúncia, ou seja, *pinyin*, é “zhe”. A sua tradução é “este”. Todos os caracteres chineses mostrados posteriormente seguem a mesma ordem de apresentação: o carácter, *pinyin* e sua tradução em português.

definidos. Na verdade, eles partilham algumas funções próprias do artigo definido do português (por exemplo, anafórico-não contrastivo, partilha do conhecimento geral, referência indireta por associação) e, ao mesmo tempo, reúnem as funções principais dos demonstrativos portugueses (situacional, dêitico-discurso, anafórico-contrastivo) (Chen, 2004; Zhang, 2014). Os demonstrativos chineses, apesar de começarem o caminho de gramaticalização para o artigo definido, ainda estão longe da sua linha de chegada, visto que “embora usados em contexto deiticamente neutrais, a sua função primária não é servir como marcador de determinação deiticamente neutral como os AD<sup>1</sup> portugueses” (Zhang, 2014, p.74). Transformámos ideias de Zhang (2014) numa Tabela com exemplos. Veja-se a Tabela 1:

Tabela 1 Demonstrativos em chinês com funções dos demonstrativos e do artigo em português

		Exemplo (1)
Funções dos demonstrativos portugueses	situacional	<b>CH</b> 请把这/那张椅子搬到那间房间去。(Zhang, 2014, p.73) <b>PY</b> Qing ba zhe/na zhang yizi ban dao na jian fangjian qu. <b>TL</b> Favor BA <sup>2</sup> esta/aquela CLA cadeira deslocar para aquele CLA quarto ir. <b>PT</b> É favor deslocar esta/aquela cadeira para dentro daquele quarto <sup>3</sup>
	dêitico-discurso	他想回去? 这你不能答应。(Zhang, 2014, p.73) Ta xiang huiqu? Zhe ni bu neng da ying. Ele querer voltar este tu não poder dar permissão. Ele quer voltar para lá? De certeza que tu não permites isso.
	anafórico-contrastivo	一个男孩子碰到了一个小女孩...这个男孩子又看了那个小女孩一眼。(Zhang, 2014, p.73) Yi ge nanhaizi pengdao le yi ge nvhaizi...zhe ge nanhaizi you kan le na ge nvhaizi yi yan. Uma CLA menino encontrar PAP aquele CLA menina este CLA menino outra vez ver PAP aquele CLA menina uma olhada. Um menino encontrou uma menina...O menino deu outra olhada na menina.
Funções do artigo definido português	anafórico-não contrastivo	有一个猎人养着一只狗。这只狗...(Zhang, 2014, p.73) You yi ge lieren yang zhe yi zhi gou. Zhe zhi gou... Haver um CLA caçador criar um CLA cão este CLA cão...

<sup>1</sup> AD é a abreviatura de artigo definido segundo o autor do texto.

<sup>2</sup> Segundo Chen (2004, p.1178), Ba é “preverbal object marker”.

<sup>3</sup> Todos os exemplos deste capítulo vão ser apresentadas em quatro linhas: **CH**(em chinês), **PY** (em *Pinyin*), **TL** (em tradução literal), **PT** (em português).

		Há um caçador que tem um cão. O cão...
partilha do conhecimento geral		这天气真怪。(Zhang, 2014, p.73) Zhe tianqi zhen guai. Este tempo muito esquisito. O tempo está muito esquisito.
referência indireta por associação		他买了一件衬衫。那颜色真好看。(Zhang, 2014, p.73) Ta mai le yi jian chenshan. Na yanse zhen piaoliang. Ela comprar PAP um CLA blusa aquela cor muito bonito Ela comprou uma blusa. A cor é muito bonita.
associação com cláusula relativa restritiva que segue		他给了那个还他帽子的小孩三个梨。(Zhang, 2014, p.73) Ta gei le na ge huan ta maozi de xiaohai san ge li. Ele dar PAP aquele CLA devolver ele chapéu pequeno rapaz três CLA peras. Ele deu três peras ao rapaz que lhe tinha devolvido o chapéu.

Então, observamos que tanto 这(*zhe*) “este” quanto 那(*na*) “aquele” podem servir como artigo definido, no entanto, eles são usados em contextos diferentes, distinguimos, a seguir, as suas diferenças: Em primeiro lugar, no uso anafórico, *zhe* é mais usado para um referente que acaba de ser introduzido no discurso. Quando o referente está após a intervenção de outros referentes, *na* é mais utilizado do que *zhe*. Em segundo lugar, *na* é mais adequado quando acompanha a oração relativa que segue e quando não há elemento dêitico envolvido (Zhang, 2014, pp.71-73).

### 1.2.1.2 Possessivos

O possessivo chinês impõe a interpretação de determinação do substantivo quando este não é acompanhado de nenhum marcador de determinação ou indeterminação.

(2) 我的铅笔不见了。(Zhang, 2014, p. 73)

Wode qianbi bu jian le.

Meu caneta não encontrar PAP.

Não encontrei a minha caneta.

### 1.2.1.3 Quantificadores universais

Os quantificadores universais chineses, 所有/一切 *suoyou/yiqie* “todo” (quantificadores universais coletivos) e 每个 *meige* “cada/todo” (distributivos), podem também servir como marcadores definidos, como se ilustra em (3).

(3) a. 一切/所有事情都让我很满意。

Yiqie/suoyou shiqing dou rang wo hen manyi

Todo coisa todo faz me muito satisfatório

Todas as coisas são satisfatórias para mim.

b. 每个学生都有自己的电脑。

Mei ge xuesheng dou you zijide diannao

Cada CLA aluno todo ter próprio computador.

Cada aluno tem o seu próprio computador.

Os interrogativos chineses, como *shen 'me* “que”, *shui* “quem”, *na* (terceiro tom) “qual”, são considerados marcadores definidos quando estão na sua forma enfática.

(4) 我什么事情都告诉了他。

Wo shenme shiqing dou gaosu le ta.

Eu que coisa todo dizer PAP ele.

Eu digo-lhe todas as coisas.

#### 1.2.1.4 Determinantes indefinidos

O principal marcador indefinido em chinês é *yi* “um”. É de notar que *yi* pode também ser usado em todas as situações em que ocorrem outros numerais em chinês. Segundo Zhang (2014, p.75), *yi* + classificador “sofreu o processo de gramaticalização para marcador de indeterminação, manifestando no seu uso todas as características de cinco fases do desenvolvimento de um numeral para marcador indefinido gramatical, fases essas que são propostas por Givón e Heine”. Veja-se os exemplos:

(5) a. numeral

我只有只铅笔。

wo zhi you yi zhi qianbi

eu só tenho um CLA lápis

Tenho apenas um lápis.

### **b. marcador introdutório**

一个小孩走进餐馆。

Yi ge xiaohai zou jin canguan.

Um CLA criança andar entrar restaurante.

Uma criança entra no restaurante.

### **c. referência específica indeterminada**

为了提高你的英语水平，我请了（一）个家庭教师老师。

Weile tigao ni de yingyu shuiping, wo qing le (yi) ge jiating jiaoshi.

Para aumentar teu inglês nível, eu convidar PAP (um) família professor.

Para melhorar o teu inglês, convidei um professor particular.

### **d. referência não específica indeterminada**

快去叫（一）个人来。(Zhang, 2014, p.76)

Kuai qu jiao (yi) ge ren lai.

Rápido ir chamar (um) CLA pessoa vir.

Despacha-te e chama alguém

### **e. artigo generalizado**

他像一个暴发户。(Zhang, 2014, p.76)

Ta xiang (yi) ge baofahu.

Ele parecer (um) CLA novo-rico.

(Ele parece um novo-rico)

Os exemplos demonstram as cinco fases por ordem do desenvolvimento do numeral para AI, como referimos antes. Conclui-se, de acordo com Zhang (2014), que *yi* é a palavra mais parecida com o artigo indefinido português e este marcador indefinido tende a ser omitido com um peso morfológico e fonológico atenuado.

A forma plural do 一(*yi*) “um”, 一些 (*yixie*) “alguns” e 几+CLA (*ji* + CLA) “alguns” podem ser traduzidos como o artigo indefinido plural “uns”. Porém, eles são considerados mais como um modificador de expressão cardinal.

(6) 桌子上有 (一) 些/几个苹果。

Zhuozi shang you (*yi*) xie/ jige ping guo.

Mesa em haver uns/ ji CLA maçã.

Há umas maçãs na mesa.

### 1.2.2 Morfologia

Em alguns casos, quando os substantivos monossilábicos são reduplicados, tornam-se marcadores de determinação, ganhando a função de quantificadores universais.

(7) 种种事实表明他是无辜的。

Zhongzhong shishi biao ming ta shi wugu de.

Todo facto indicar ele muito inocente.

Todos os factos indicam que ele é muito inocente.

### 1.2.3 Posição

O tópico da frase em chinês representa uma informação que é conhecida pelos interlocutores (Zhang, 2014, p.77). Compare-se as frases seguintes:

(8) a. 人来了。(Zhang, 2014, p.77)

Ren lai le.

Pessoa vir PAP.

A pessoa veio.

b. 来人了。(Zhang, 2014, p.77)

Lai ren le.

Vir pessoa PAP.

Uma pessoa veio.

Através dos exemplos, observa-se que a mesma palavra 人(ren) “pessoa”, quando ocorre em posições diferentes, tem diferentes interpretações, isto é, quando *ren* é sujeito e ocupa a posição de tópico, é interpretado como definido, mas, quando *ren* está na posição pós-verbal tem uma interpretação indefinida. Quando, em chinês, os substantivos estão sem determinantes numa frase, eles podem ainda ter uma interpretação de determinação ou indeterminação, o que depende, muitas vezes, da sua posição gramatical da frase. Chen (2004, p. 1168), resume as posições inclinadas para a determinação e para a indeterminação, com ajuda do trabalho de Zhang (2014). Listamos as posições com os exemplos sem determinantes:

Tabela 2. Posições que temdem à determinação/ indeterminação e os exemplos sem determinantes

Posições inclinadas para a determinação	sujeito	学生已经走了。 Xuesheng yijing zou le. Alunos já sair PAP. Os alunos já saíram.
	ba+sujeito	我把苹果买了。 Wo ba pingguo mai le. Eu BA maçã compra PAP. A(s) maçã(s), comprei-a(s).
	objeto pré-verbal	苹果我买了。 Pingguo wo mai le. Maçã eu comprara PAP. Comprei a(s) maçã(s).
	O objeto direto está em posição de primeiro objeto	我买了汽车给爸爸。 Wo mai le qiche gei baba. Eu comprar PAP carro dar pai. Comprei o carro ao pai.
	Substantivo pós-verbal em frases introdutórias <sup>1</sup>	水里飘着木头。(Zhang, 2014, p.80)

<sup>1</sup> Segundo Zhang (2014), a frase introdutória tem a função de introduzir uma entidade indefinida num discurso, dando uma nova informação. Ela pode ocorrer em duas situações: uma frase que contém um verbo existencial ou um verbo posição; o substantivo pode ser introduzido por um verbo de movimento<sup>1</sup>, seguindo-se aquele

Posições inclinadas para a indeterminação		Shui li piao zhe mutou. Água em flutuar DUR madeira. Está a flutuar madeira na água.
	Substantivo pós-verbal em frases existenciais	城里有公园。(Zhang, 2014, p.77) Cheng li you gongyuan. Cidade em haver parque. Há parques na cidade.
	O objeto direto está em posição de segundo objeto	我给爸爸买了汽车。 Wo gei baba mai le qi che. Eu dar pai comprar PAP carro. Comprei um carro ao pai.

É de notar que, segundo Zhang (2014), diferente da codificação lexical e morfológica, as posições que indicam a determinação/indeterminação funcionam de forma ambígua, isto é, às vezes, conforme o contexto, a mesma frase pode ter interpretações contrárias, como se ilustra em (9). Se “a fruta” foi discutida anteriormente ou conhecida pelos interlocutores, ela é definida. Caso contrário, ela é indefinida.

(9) 我买了水果。(Zhang, 2014, p.81)

Wo mai le shuiguo.

Eu comprar PAP fruta.

Comprei a fruta/ alguma fruta.

Através dos exemplos dados, podemos perceber as regras das posições referentes à determinação e à indeterminação. No entanto, de acordo com Zhang (2014), a determinação/indeterminação liga-se proximamente, mas imperfeitamente, à posição gramatical do substantivo sem determinantes na frase, pois às vezes ainda é muito ambíguo.

### 1.3 Comparação do sistema de determinação/ indeterminação entre a língua portuguesa e a língua chinesa.

Fizemos uma tabela (Anexo 1) para comparar o uso do artigo em português e a sua manifestação equivalente em chinês, ilustrada principalmente pelos exemplos já

---

imediatamente a este. Adicionalmente, “Os verbos de movimento em frases introdutórias geralmente são verbos intransitivos (Li e Thompson, 1989: 517), tais como *tiao* (“saltar”), *lai* (“vir”), *pa* (“trepar”), *fei* (“voar”), *dou* (“tremar”), etc.” (Zhang, 2014, p. 80)

mencionados, procurando esclarecer as diferenças de forma mais clara e direta. Tendo em conta tudo o que foi exposto neste capítulo, chegamos às seguintes conclusões:

- Dificuldade 1: o uso dos determinantes artigos em português

A interpretação da determinação é diferente na língua chinesa e na língua portuguesa. A determinação/indeterminação em português é gramaticalizada pelos determinantes artigos. No entanto, como não existem artigos em chinês, a determinação/indeterminação na língua chinesa é expressa através do determinante lexical, morfológico ou posições do referente na frase.

Na língua portuguesa, o artigo definido é usado para referir uma entidade que pode ser identificada, enquanto na língua chinesa os demonstrativos “*zhe*” e “*na*” têm parte das funções do artigo definido. O artigo definido pode ser substituído pelos determinantes chineses “*zhe*” e “*na*”, principalmente nos anafóricos. Porém, segundo o Anexo 1, muitas vezes, o SN com artigo definido em português, quando traduzido em chinês, aparece sem determinante e a determinação é expressa de várias formas, por exemplo, através da posição do referente.

O artigo indefinido em português e determinante  $-(yi)$  são semelhantes. *Yi*, o maior marcador de indeterminação em chinês, desenvolve todas as funções principais do artigo indefinido em português. Assim sendo, o artigo indefinido pode ser interpretado diretamente por “*yi*+classificador” na maioria dos casos. No entanto, de acordo com Zhang (2014), quanto mais forte é a tendência que *yi* mostra para marcar a indeterminação, maior é a possibilidade de ele ser omitido.

Em suma, na língua chinesa, embora os traços definidos e indefinidos sejam codificados pelo léxico, pela morfologia e por posição de substantivo na frase, não existem regras claras a seguir. Os determinantes chineses têm apenas parte das funções dos artigos e demonstrativos portugueses e não implicam um estado pleno de marcadores especificamente gramaticalizados de determinação e indeterminação, constituindo um desafio. Por isso, os aprendentes chineses não podem recorrer à sua língua materna para resolver dúvidas e problemas relacionados com o artigo.

O que é mais difícil: visto que o sistema de determinação/indeterminação é tão complicado

em chinês e tão distinto em comparação com o português, os aprendentes chineses de PLE são possivelmente influenciados pela transferência negativa (Wang, 2016).

Concluimos que o uso dos determinantes artigos em português é um desafio para os aprendentes chineses.

- Dificuldade 2: A distinção entre o artigo definido e o artigo indefinido

Na língua portuguesa, o artigo definido e o artigo indefinido partilham alguns valores, por exemplo o valor genérico, o que dificulta a distinção entre o artigo definido e o artigo indefinido.

- Dificuldade 3: Número e género dos determinantes artigos

Como, na língua chinesa, o número não é expresso pelo determinante e o género do substantivo não é marcado, muitas vezes os aprendentes, quando usam os determinantes artigos para indicar o número e género, cometem erros em relação à concordância do substantivo em género e em número.

Ainda não falámos da não ocorrência do artigo em português e os casos sem determinantes em chinês, bem como muitas exceções no uso do artigo<sup>1</sup>, mesmo assim, tendo em conta tudo o que foi exposto, já percebemos que o artigo em português é muito difícil para os aprendentes chineses.

---

<sup>1</sup> Os temas referidos podem ser consultados em muitos trabalhos, por exemplo, Rosa (2002), Miguel e Raposo (2013), Zhang (2014), entre outros.

## Capítulo 2 - Ensino de gramática

No Capítulo 2, faz-se um enquadramento teórico do ensino da gramática de PLE. Na primeira secção, apresentamos os conceitos de língua materna (em abreviatura LM), língua segunda (em abreviatura L2) e língua estrangeira (em abreviatura LE), definido o ensino de gramática a aprendentes chineses como o ensino da gramática de PLE. Uma vez que os três conceitos (LM, L2, LE) são diferentes pelo seu contato com a língua-alvo e o conceito PLE já foi referido no título da dissertação, é essencial dar-lhes uma clara definição. Com base nos trabalhos de Ellis (1999, 2006, 2009, 2014) e de Cook (2009), discutimos a necessidade do ensino da gramática e apresentamos estratégias relativas, incluindo estratégias explícitas, estratégias implícitas e *corrective feedback*.

### 2.1 Língua materna, língua segunda e língua estrangeira

A designação *língua materna* é normalmente vista como a língua aprendida primeiro em casa, através dos pais, e ela é, ao mesmo tempo, a língua da comunidade. Para a maioria dos chineses, a língua chinesa oficial, o mandarim, é a sua língua materna. Entretanto, de facto, língua materna não é necessariamente a língua dos pais nem a primeira língua que se aprende, e tampouco se refere a apenas uma língua<sup>1</sup>. Qualquer língua que um ser humano adquire durante o período crítico teria o estatuto de língua materna (Spinassé, 2005)<sup>2</sup>.

A *língua segunda* não é necessariamente uma segunda, porque, na verdade, pode ser uma terceira, uma quarta e assim por diante. A palavra “segunda” refere-se a “outra que não a primeira (a materna)” e é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (Spinassé, 2005, p. 5). Ellis (1999, p. 12) define este termo como “the language [that] plays an institutional and social role in the community”. Em suma, a língua segunda deve servir para a comunicação e desempenhar um papel vital na integração

---

<sup>1</sup> Um indivíduo que tem mais de uma língua materna é bilingue.

<sup>2</sup> “Segundo uma velha teoria neurolinguística, defendida e difundida principalmente por LENNEBERG (1967), deve haver um determinado espaço temporal, no qual a aquisição ocorre de forma mais fácil e mais eficaz. O chamado “período crítico” (*critical period*) estaria ligado ao desenvolvimento do cérebro e ao processo de lateralização. O seu encerramento seria também o encerramento desse período. Durante esse período, qualquer língua adquirida teria o *status* de L1” (Spinassé, 2005, p. 5).

em sociedade. Se os chineses imigrantes aprendem português em Portugal, o português é considerado como a L2<sup>1</sup> deles.

Ellis (1986, 1994, citado por Spinassé, 2005) defende o ponto de vista de que na diferenciação entre língua segunda e língua estrangeira está um fator sociolinguístico. Segundo ele (1999, p.12), língua estrangeira é a língua que “plays no major role in the community and is primarily learnt only in the classroom” ou, mais precisamente, como Leiria (1999) diz, uma língua estrangeira pode ser aprendida num espaço fisicamente distante daqueles países em que a língua é falada.

No entanto, durante alguns anos, a distinção entre o termo língua segunda e língua estrangeira não foi óbvia na área da “*second language acquisition*”, pelo que alguns autores não as distinguiram. Ellis (1999, p. 16) aborda esta questão:

The distinction between second language learning settings may be significant in that it is possible that there will be radical differences in both what is learnt and how it is learnt. However, for the time being the extent to which the sociolinguistic conditions of learning outcomes or learning processes must remain an open question to be answered as a result of our exploration of SLA research... there is a need for a neutral and super ordinate term to discover both types of learning. Somewhat confusingly, but in line with common usage, the term ‘second language acquisition’ will be used for this purpose.

Por isso, nas próximas secções, às vezes, o termo *second language acquisition* vai surgir, porque alguns livros a que recorreremos não distinguem os termos língua segunda e língua estrangeira.

No que diz respeito à língua portuguesa, a distinção entre PL2 e PLE é também relevante com o contexto de aprendizagem. A aprendizagem de PLE acontece em situação de PLE pura, através de **ensino** em sala de aula, enquanto a aprendizagem de PL2 acontece **de modo informal**, sem recurso a ensino (Leiria, 1999). No caso dos aprendentes chineses<sup>2</sup>, em geral, além de mandarim, as outras línguas, por exemplo, o inglês e o português, que os chineses aprendem na China são “línguas estrangeiras”. Os aprendentes chineses não têm acesso ao

---

<sup>1</sup> Além disso, para estes chineses imigrantes, a língua portuguesa é também língua de acolhimento e língua de integração social (Grosso, 2010). Uma vez que estas definições não são relevantes para o nosso trabalho, referimos esta ideia na nota de rodapé.

<sup>2</sup> Neste caso, referimos os aprendentes chineses na China Continental, mas nota-se que a língua portuguesa também é considerada LE em Macau. Embora a língua portuguesa constitua uma das línguas oficiais de Macau, tendo o mesmo estatuto do mandarim, conta com o número de falantes limitados e tem sempre uma presença sociocultural pouco significativa (Yuan, 2014).

português na comunidade e eles estão a aprender<sup>1</sup> o português em sala de aula. Por isso, o ensino de português na China é visto como o ensino de PLE; logo os alunos são definidos como aprendentes chineses de PLE.

## **2.2 Ensino de gramática**

Quanto ao ensino de gramática, ele é considerado, tradicionalmente, como a apresentação e a prática das estruturas gramaticais discretas e esta ideia é defendida em manuais de professores<sup>2</sup> (Ellis, 2006). No entanto, a definição acima é relativamente restrita. Ellis dá uma definição mais ampla no seu texto *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA perspective* (2006, p. 84):

Grammar teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it.

As definições de gramática e de ensino de gramática apresentadas por Cook (2008, p. 37) são semelhantes à ideia referida acima:

grammar is knowledge in the mind, not rules in a book (...) the crucial end-product of much teaching is that students should 'know' language in an unconscious sense so that they can put it to good use. Teaching has to pay attention to the internal processes and knowledge the students are subconsciously building up in their minds.

### **2.2.1 Deve ensinar-se a gramática? O que é gramática?**

Embora, segundo a experiência dos aprendentes de uma língua estrangeira, os professores ensinem gramática em sala de aula e a validade do ensino de gramática seja inquestionável, a questão se “se deve ensinar a gramática” ainda é muito discutida na área acadêmica. Segundo Ellis (2006) e Housen e Pierrard (2005), a questão foi motivada pela hipótese de existir uma ordem universal na aprendizagem de gramática. Com base nesta teoria, Corder (1967) diz que os aprendentes têm o próprio *built-in syllabus* para aprender gramática. Baseado na convicção de que os aprendentes (incluindo os alunos em sala de aula) podem adquirir a gramática de forma natural e automática segundo a ordem de *built-in*

---

<sup>1</sup> O contrário de aprender é adquirir.

<sup>2</sup> Neste caso, a gramática refere-se à gramática tradicional ou à gramática estrutural (Cook, 2008).

*syllabus*<sup>1</sup>. Krashen (1981) defende que, apesar de o ensino de gramática ser favorável à aprendizagem, ele tem valor muito limitado, porque a aquisição e a aprendizagem são fundamentalmente separadas e a *communicative ability* depende apenas da aquisição. Os conhecimentos aprendidos servem apenas para “monitorização”, isto é, para se verificar se a frase criada está correta. Ao contrário, Ellis (2006) conclui, através da revisão dos estudos anteriores (por exemplo, Long, 1983; White, Spada, Lightbown e Ranta, 1991), que os aprendentes que recebem o ensino de gramática podem atingir um alto nível de português, mas o ensino não garante que os alunos possam adquirir o que é ensinado. Ele refere também que alguns estudos, por exemplo Long (1988), mostram que o ensino de gramática é positivo, mas “to be effective grammar had to be taught in a way that was compatible with the natural processes of acquisition”. Norris e Ortega (2000) provam também, na sua meta-análise da eficiência do ensino de gramática, que o ensino pode contribuir para os conhecimentos adquiridos e os conhecimentos aprendidos.

Em suma, como Ellis (2006) diz, há bastantes evidências diretas e indiretas que suportam o ensino de gramática, mas, mesmo assim, permanecem dúvidas relativamente a esse ensino. Adicionalmente, para a maioria dos investigadores de hoje, a aquisição de uma língua não materna é, em princípio, um processo que está “open to the influence of instruction” (Housen e Pierrard, 2005, p. 2).

### **2.2.2 Explícito ou implícito?**

Cook (2008) referiu que durante os séculos XIX e XX se evitou a gramática explícita em sala de aula, ou seja, não se forneciam informações metalinguísticas na aula. A distinção entre forma explícita e forma implícita é uma das dimensões básicas do ensino de gramática (por exemplo, DeKeyser, 1997; Ellis, 1994; Norris e Ortega, 2000). De acordo com o mesmo autor, a distinção baseia-se na relação entre “conscious understanding of a rule” e “the ability to use it” (Cook, 2008, p. 40). Quem acredita na necessidade da terminologia metalinguística em sala de aula defende que as regras gramaticais aprendidas com consciência podem ser convertidas em processo de compreensão e produção inconsciente. Pelo contrário, Krashen (1981) persiste na *non-interface position*, os “factos” da língua (conhecimento explícito<sup>2</sup>) não

---

<sup>1</sup> A condição é “they had access to comprehensible input and were sufficiently motivated” (Ellis, 2006, p. 85).

<sup>2</sup> O termo *explicit knowledge* refere-se aos factos que os falantes de uma língua têm estudado. “[Explicit

se podem converter em conhecimento implícito<sup>1</sup>, que é “the acquired grammar that speech depends on” (Cook, 2008 p. 40). Por isso, é preferível *zero grammar*, isto é, que “prioritizes meaning-centered approaches such as immersion and task-based teaching” (Ellis, 2006, p. 97).

Alguns académicos acham que as formas explícitas são superiores (por exemplo, Norris & Ortega, 2000), enquanto outros preferem ensinar a gramática implicitamente (por exemplo, Shintani, 2011). Por isso, não conseguimos chegar a uma conclusão. É de salientar que, quando os investigadores examinam as metodologias, usa-se, em princípio, apenas uma metodologia de cada vez, para facilitar a comparação. No contexto real, é possível que os professores não utilizem apenas uma metodologia, ou seja, que usem uma mistura de metodologias. No próximo capítulo, vamos descobrir a preferência dos professores. Mas antes disso, apresentam-se as formas de ensinar, explícita ou implicitamente, a gramática.

### 2.2.2.1 *Explicit instruction*

A dedução consiste em chegar a uma verdade específica a partir de outra mais geral. Ao contrário, ao incluir um facto geral em outro mais específico, estamos a lidar com a indução. Tanto o método dedutivo como o indutivo de ensinar gramática correspondem à descrição de Norris e Ortega (2000) como “continuum of explicitness” (Erlam, 2003, p.243), e o método dedutivo é mais explícito, enquanto o indutivo é menos explícito. Por isso, ao contrário do ensino implícito, no qual se evita a apresentação de regras e a atenção direta das formas particular de língua, o método dedutivo e o método indutivo referidos pertencem ao ensino explícito. Adapta-se a tabela de Ellis (2015) para apresentar as estratégias principais relativas; visto que não é alvo do nosso trabalho, não é necessário que aprofundemos muito nas estratégias seguintes.

Tabela 3 Tipos de Ensino Explícito

<i>Type of Explicit Instruction</i>	<i>Instructional Approaches</i>
-------------------------------------	---------------------------------

---

knowledge] is held consciously, is learnable and verbalizable, and is typically accessed through controlled processing when learners experience some kind of linguistic difficulty in using the L2” (Ellis, 2006, p. 95).

<sup>1</sup> “*Implicit knowledge* is procedural, is held unconsciously, and can only be verbalized if it is made explicit. It is accessed rapidly and easily and thus is available for use in rapid, fluent communication” (Ellis, 2006, p. 96). Além disso a maioria dos académicos concorda que a competência numa língua não materna está principalmente relacionada com o conhecimento implícito.

<i>Deductive</i>	<i>Pedagogical grammar and production practice (as in presentation-practice-production)</i>
<i>Deductive</i>	<i>Integrated instruction (i.e., explicit explanation provided during communicative practice)</i>
<i>Deductive</i>	<i>Concept-based instruction (involving presentation of “scientific concepts” and production practice)</i>
<i>Deductive</i>	<i>Comprehension-based instruction (as in Input Processing)</i>
<i>Inductive</i>	<i>Pattern practice (as in the Audiolingual Method)</i>
<i>Inductive</i>	<i>Consciousness-raising instruction (involving consciousness-raising tasks)</i>

- ***Deductive, Explicit Instruction***

A forma dedutiva do ensino de gramática engloba a aplicação da estrutura com consciência e as regras gramaticais são normalmente apresentadas pelos professores; esta é conhecida como a forma tradicional do ensino de gramática (Rebecca, 2016). Ellis (2006, p. 97) explica que, ao ensinar a gramática dedutivamente, “a grammatical structure is presented initially and then practised in one way or another this is the first P in the present-practise-produce sequence”. Há várias metodologias associadas, por exemplo, as metodologias designadas como PPP<sup>1</sup> (DeKeyser, 1998), integrated instruction (Lightbown, 2008), etc.

- ***Inductive, Explicit Instruction***

A definição da abordagem indutiva do ensino de gramática é variada. De acordo com a revisão de Erlam (2003), Seliger (1975) considera que são os professores que apresentam regras gramaticais no final de aula, enquanto que outros (Robinson, 1996; Rosa & O’Neill, 1999) salientam que são os alunos que descobrem as regras gramaticais e que as regras não são verbalizadas pelos professores. Além disso, nos trabalhos de Abraham (1985) e Herron e Tomasello (1992), “students received sentences containing the target structure but did not

---

<sup>1</sup> PPP refere-se a *Present, Practice, Produce*, ou seja, na etapa de apresentação, o professor apresenta novas regras gramaticais aos seus alunos. A etapa seguinte é fazer os alunos praticar estas regras. A terceira e última etapa requer aos alunos o uso das regras aprendidas na produção.

receive instructions to look for a rule or pattern” (Erlam, 2003, p. 243). No presente trabalho, seguimos a definição de Ellis (2006, p. 97), “learners are first exposed to exemplars of the grammatical structure and are asked to arrive at a metalinguistic generalization on their own; there may or may not be a final explicit statement of the rule”. *Consciousness-raising instruction* (Ellis, 1993, 1997, 2006, etc.) é uma das metodologias mais usadas neste âmbito.

### ● **Comparação**

A comparação entre a abordagem dedutiva e a indutiva é referida por muitos investigadores. Por exemplo, de acordo com a revisão de Erlam (2003), ao investigarem a eficiência das formas dedutivas e indutivas, Herron and Tomosello (1992) priorizam a forma indutiva. Robinson (1996) suporta que a abordagem dedutiva é mais eficaz, enquanto Rosa e O’Neill (1999) dizem-nos que, segundo o resultado da pesquisa, não há diferença significativa entre o efeito da dedutiva e da indutiva. O estudo de Erlam (2003) mostra a vantagem do grupo com a abordagem dedutiva. Ellis (2006) sugere que se deve ensinar dedutivamente as regras simples e indutivamente as regras relativamente complexas. Ele (2006, p.98) acrescenta também que: “Learners skilled in grammatical analysis are likely to fare better with an inductive approach than those less skilled.”

### **2.2.3 Implicit instruction**

Segundo Mike Long (1991, pp. 45-46), “focus on form ... overtly draws students’ attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication”. Há várias formas existentes de atrair a atenção dos alunos para a gramática sem a descrever explicitamente. Apresentam-se, a seguir, duas formas de ensinar a gramática implicitamente, ou seja, duas formas que não contêm informação metalinguística em sala de aula. São elas *text-enhancement* e *task-based teaching*.<sup>1</sup>

### ● **Text enhancement**

*Text enhancement* pode ocorrer em duas situações: (1) “*flooding the input with exemplars of a specific feature*” e (2) “*highlighting a specific form through intonation in*

---

<sup>1</sup> De facto, estas duas formas são consideradas *form-focused*. Ainda existem formas *meaning-focused* para ensinar a gramática implicitamente. No entanto, a última apresentada refere-se a *natural approach* e *non-interface position* de Krashen (Rebecca, 2016) e não a apresentamos neste trabalho.

*oral input or by bolding, italicizing or paraphrasing it in written input*” (Ellis, 2015). Huang e Lee (2008) descobrem, na meta-análise, que *text enhancement*, em geral, tem efeito limitado. Ao observar o estudo de Trahey e White (1993), Ellis (2015, pp. 206-207) conclui que o maior limite desta forma implícita do ensino de gramática é “although it may help learners to see what is grammatically possible in the target language, it does not help them to eradicate an erroneous rule, especially if the rule corresponds to a rule in the native language”. Neste caso, sendo que a interpretação da determinação/indeterminação é diferente na língua chinesa e na língua portuguesa, quando os aprendentes chineses de PLE confundem as regras, a metodologia *text enhancement* não resolve o problema.

- ***Task-based teaching***

O ensino baseado em tarefas engloba-se, sem dúvida, no ensino implícito. Cook (2008, p. 257) considera *task* um conceito estrito. Ela mostra a definição levantada por Martin Bygate *et al.* (2001): “A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain a goal.” De acordo com a definição mencionada, observa-se que o objetivo das tarefas não é dominar um determinado conhecimento de língua (*language point*), mas sim atingir uma meta não linguística particular (Cook, 2008). Mesmo assim, pode-se projetar tarefas para fornecer prática de uma estrutura gramatical específica, neste caso, a tarefa é *focused*. Caso contrário, ela é *unfocused* (Ellis, 2015). Por outras palavras, ao usar a forma *task-based* para ensinar a gramática, “The task is designed to create opportunities for learners to comprehend or produce a predetermined grammatical form” (Ellis, 2015, p. 207).

#### ***2.2.4 Corrective feedback***

Ellis (2006, p. 99) descreve *corrective feedback* como “teacher responses to learner errors”. Ellis *et al.* (2006, p. 340) acrescentam que: “The responses can consist of (a) an indication that an error has been committed, (b) provision of the correct target language form, or (c) metalinguistic information about the nature of the error, or any combination of these”. A opção entre *explicit/implicit corrective feedback* é um tópico muito discutido. De acordo com o mesmo autor, *implicit feedback* ocorre quando “the corrective force of the response to learner error is masked”, enquanto *explicit feedback* envolve “overt indicator that an error

has been committed” (Ellis *et al.*, 2006, pp. 340-341), por exemplo, correção direta ou explicação metalinguística.

Com base na revisão de Ellis (2006) e Ellis *et al.* (2006), apresentamos alguns resultados da comparação da eficiência de *explicit/ implicit corrective feedback*. O *explicit feedback* é mais eficaz tanto para provocar o uso correto imediato dos aprendentes como para provocar o uso correto subsequente (Carroll e Swain, 1993; Lyster, 2004). No entanto, existem algumas evidências e teorias que suportam o *implicit feedback* (Long, 1996). Muranoi (2000) nota que “implicit feedback is probably more effective when it is targeted intensively at a preselected form than when it occurs extensively in incidental focus on form. In the latter, explicit attention to form may be more effective.” (Ellis, 2006, p. 100) Além disso, DeKeyser (1993) constata que não há diferença entre o grupo com *explicit feedback* e o outro grupo com *limited explicit feedback* e que, além disso, os aprendentes mais competentes são os mais beneficiados por *feedback* mais explícito.

## Capítulo 3 – Metodologia

Como se viu anteriormente (Capítulos 1 e 2), o sistema de determinação é muito importante para o uso de uma língua e, por esta razão, ele é essencial no ensino da gramática. Porém, existem várias estratégias para ensinar a gramática, implicando a discussão entre ensino explícito e ensino implícito, bem como dedução e indução. Então, podemos perguntar: quais são escolhas dos docentes chineses? Por não se terem encontrado pesquisas empíricas sobre o ensino do uso do artigo a aprendentes chineses de PLE na perspectiva dos professores, foi necessário começar tudo do zero, ou seja, começar por fazer um inquérito a descobrir como eles ensinam o uso do artigo em sala de aula e averiguar quais as suas preferências e atitudes perante as várias estratégias.

Este capítulo está estruturado da seguinte forma: em primeiro lugar, as perguntas de pesquisa são expostas e a metodologia é discutida. A seguir, explicitamos o procedimento de aplicação do questionário. Depois, na seção três faz-se a apresentação e o procedimento de aplicação de um outro instrumento de coleta de dados que foi utilizado neste estudo, a entrevista.

### 3.1 Perguntas de pesquisa

As perguntas de pesquisa abaixo traduzem o que queremos pesquisar sobre o ensino do uso do artigo em sala de aula na China. Para cada uma, explica-se em que medida a informação que vai ser recolhida pode contribuir para este estudo:

*1. Que materiais usam em sala de aula quando ensinam o uso do artigo?*

Os materiais são instrumentos necessários no ensino da gramática, pois os professores não podem somente recorrer à apresentação de conteúdos no quadro preto quando ensinam gramática de PLE. Os materiais ajudam a criar uma aula com conteúdo rico e servem como guia para professores e alunos, pois os materiais que os docentes usam refletem o conteúdo lecionado nas aulas e as estratégias usadas.

*2. Como abordar o tema? Quais são os pontos mais importantes?*

Relembramos que o uso do artigo é bastante abrangente. Quando apresentam este universo a alunos com tempo limitado, é preciso que os docentes apresentem os pontos mais importantes neste âmbito, fazendo com que seus alunos aprendam de forma mais eficaz. Aliás, pontos importantes e pontos difíceis estão normalmente ligados; por esta razão, a presente pergunta reflete também as dificuldades acerca do uso do artigo, verificando se estas dificuldades correspondem ao que é referido anteriormente, no Capítulo 1.

3. *Que estratégias usam no ensino do uso do artigo e serão elas consideradas adequadas?*

No capítulo anterior, apresentámos estratégias de ensino da gramática, a discussão das melhores estratégias de ensino da gramática que existiram, existem e continuarão a existir. Os académicos ainda não chegaram a consenso sobre este tema problemático. Por isso, a pergunta presente tenta descobrir, na prática, a resposta dos docentes de PLE na China, ou seja, quais as estratégias usadas em sala de aula e quais são as preferidas pelos docentes.

4. *Que exercícios são lançados para consolidação de conhecimentos e se eles são eficazes?*

Ao ensinar o uso do artigo a aprendentes chineses, para consolidar conhecimentos aprendidos e, simultaneamente, avaliar se eles dominam bem o conteúdo lecionado, os exercícios são também imprescindíveis. Por isso, colocou-se esta pergunta aos inquiridos, complementando a descrição do ensino do uso do artigo em sala de aula.

5. *Como é que os docentes corrigem os erros relativos e quais as suas atitudes perante diferentes formas de correção.*

A correção é também envolvida no ensino e até uma ferramenta extremamente útil para a aquisição de conhecimento. Assim sendo, é preciso saber se os professores corrigem os erros dos alunos e como os corrigem. Além disso, na parte teórica, apresenta-se a discussão de diferentes formas de correção, a presente pergunta ajuda-nos a descobrir a atitude dos docentes em relação aos erros dos aprendentes.

### **3.2 Inquérito por questionário**

O questionário pode ser entendido, segundo Gil (1989, p. 121), como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores,

interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado etc.” Podemos perguntar em que medida questionários não são entrevistas, visto que os dois vão ser aplicados no nosso inquérito e são estruturalmente próximos. Entretanto, antes de esclarecer as diferenças entre os dois tipos, usados nesta pesquisa, apresentam-se, primeiramente, as opiniões de alguns autores que trataram deste tema.

Gil (1989, pp. 121-122) compara esta técnica de coleta de dados com a entrevista e relata as vantagens do primeiro:

- “a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) Garante o anonimato das respostas
- d) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.”

Percebemos que o questionário é uma forma de baixo custo para coletar informações e pode circular livremente entre várias pessoas dispostas a responder-lhe, garante o anonimato das respostas e, conseqüentemente, é mais conveniente para os inquiridos. Entretanto, por outro lado, o mesmo autor (1989, p. 122) aponta também limitações desta técnica em análise:

- “a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- b) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- c) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- e) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- f) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.”

Tendo em conta os limites mencionados e os pontos fracos, de facto, não se deve desvalorizar o uso desta técnica, mas salienta-se a importância na escolha e elaboração das questões. No que se refere à construção das questões, Gil (1989) classifica-as em perguntas

abertas, perguntas fechadas e perguntas dependentes. Perguntas abertas permitem que o informante escreva à vontade, garantindo a liberdade de respostas. Já as perguntas fechadas fornecem alternativas pré-determinadas, restringindo as possibilidades de resposta. Além disso, questões dependentes são aquelas que apenas serão respondidas se na questão anterior tiver sido dada uma determinada resposta.

Segundo as orientações de Gil (1989), elaborámos um questionário dirigido a docentes de PLE na China. Trata-se de docentes de várias universidades, localizadas em diferentes regiões. Como tal era preciso usar uma ferramenta que permitisse que eles pudessem responder à distância e por isso o questionário foi feito em formato digital e aplicado por via eletrónica (*online*). Para que os docentes inquiridos, tanto chineses quanto estrangeiros, pudessem compreender a nossa intenção, optámos por criar um questionário bilingue, isto é, em português e em chinês. O questionário é composto por 15 perguntas<sup>1</sup>, que podem ser dos seguintes tipos: perguntas abertas (por exemplo, pergunta sobre idade), perguntas fechadas (por exemplo, múltipla escolha) e perguntas dependentes (por exemplo, se corrige os erros, caso sim, como corrige). Tendo em conta as necessidades mencionadas acima, optamos pela aplicação Wenjuanxing<sup>2</sup>, uma aplicação gratuita amplamente utilizada na China, que pode oferecer as ferramentas necessárias de desenho de nosso questionário. Além disso, antes de aplicarmos o questionário aos docentes, optámos por lançar, primeiro, um questionário-piloto junto de um grupo restrito para diagnosticar possíveis falhas.

### 3.2.1 Questionário-piloto

O questionário-piloto foi enviado, através do link <https://www.wjx.cn/jq/19541294.aspx>, a cinco docentes de PLE na China: três portugueses e dois chineses. Os docentes chineses são de universidades diferentes e ambos estão a fazer o doutoramento, por outras palavras, eles são experientes e representativos. O equilíbrio entre os tipos de informantes não foi relevante neste momento de pilotagem, por isso, não foi feito de forma anónima, pois os nossos objetivos eram apenas verificar se o questionário era compreensível para os

---

<sup>1</sup> No entanto, na apresentação dos resultados do inquérito, analisamos apenas 10 perguntas, porque há três perguntas relacionadas com informações básicas dos informantes e existem duas perguntas opcionais que foram respondidas.

<sup>2</sup> O site oficial de Wenjuanxing é: <https://www.wjx.cn/>

respondentes e se todas as informações que gostaríamos de coletar correspondiam aos nossos objetivos gerais. Além disso, também foi pedido aos docentes inquiridos para fazerem comentários ou sugestões no fim do inquérito. Os inquiridos não deram respostas negativas e assim percebemos que eles não tiveram dúvidas sobre a linguagem usada e que as questões foram fáceis de responder.

### **3.2.2 Aplicação do questionário de versão final e perfil dos informantes**

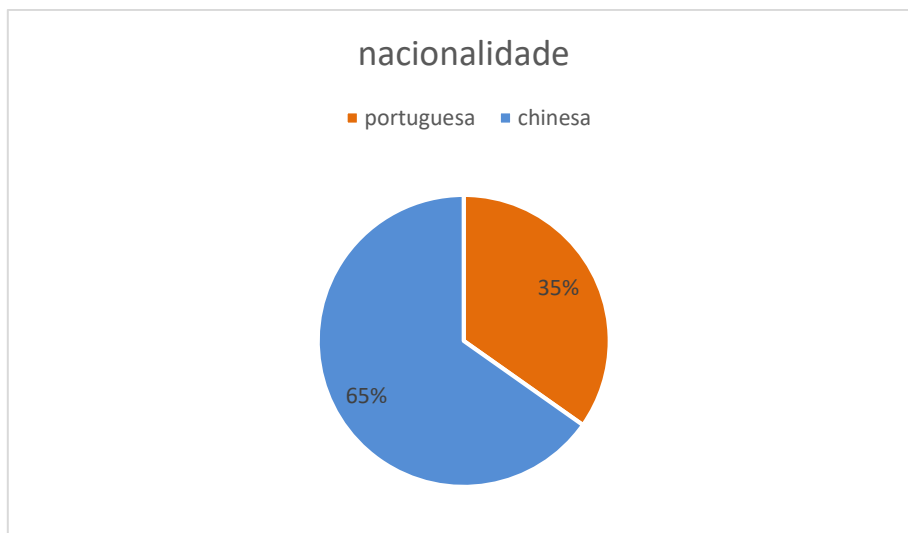
Depois de receber e analisar as respostas do grupo-piloto, lançámos o questionário na versão final, em que só alterámos algumas palavras e foi acrescentada uma pergunta que recolhia informações sobre a nacionalidade dos inquiridos. O questionário foi enviado, através do link <https://www.wjx.cn/jq/20204979.aspx>, via e-mail e via wechat<sup>1</sup> a docentes de PLE na China. O questionário, desta vez, foi respondido de forma anónima, em janeiro de 2018. Como se disse acima, foi pedido a todos os docentes que indicassem a sua nacionalidade, a sua idade e o número de anos de ensino de PLE, de forma a podermos fazer uma descrição básica do perfil dos docentes inquiridos. No total, houve 23 docentes que responderam ao questionário. Apresentamos, em seguida, o perfil dos docentes inquiridos.

Pelos gráficos apresentados abaixo, verifica-se que a maior parte dos informantes tem nacionalidade chinesa, já que 18 docentes são chineses e cinco docentes são portugueses. Uma vez que nesta dissertação se trata a forma como se processa o ensino do artigo pelos docentes chineses de PLE, as respostas dos docentes portugueses são em menor número, mas importantes na medida em que estes docentes funcionam como um grupo de referência.

Gráfico 1. Distribuição por nacionalidade

---

<sup>1</sup> Wechat é um aplicativo comunicativo muito utilizado na China. Enviámos o link para alguns docentes e pedimos-lhes partilhar este link para mais docentes que conhecem ou num grupo de docentes.



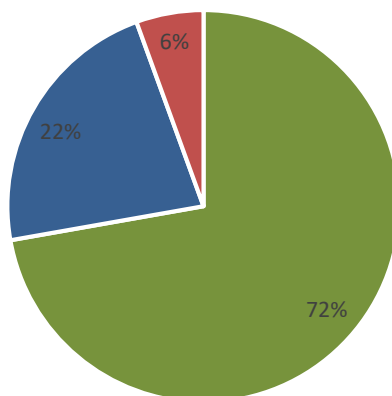
Relativamente à faixa etária, os informantes situam-se entre 24 e os 52 anos, uma delimitação muito ampla. Assim sendo, podem agrupar-se em quatro faixas etárias: 20-30<sup>1</sup> anos, 30-40 anos, 40-50 anos e 50-60 anos. Dividimos, tal como na última secção, os informantes em dois grupos de acordo com as nacionalidades. Segundo os dados obtidos, temos 13 professores chineses de 20-30 anos, quatro professores chineses de 30-40 anos e um professor de 40-50 anos; mas nenhum dos professores chineses inquiridos tem mais que 50 anos. Em suma, a idade média dos docentes chineses é de 29.5 anos. Quanto aos docentes portugueses, dois docentes estão na faixa dos 30-40 anos, um docente na faixa dos 40-50 anos e um docente está entre os 50-60 anos, logo, não há docentes com menos de 30 anos de idade. Em suma, a idade média dos docentes portugueses é de 44 anos. Mostra-se a distribuição de faixa etária em dois grupos, da nacionalidade chinesa e da nacionalidade portuguesa. Observa-se que a maioria dos informantes chineses é relativamente jovem, o que corresponde à observação de Tang (2015): o corpo docentes chinês de PLE é muito jovem.

Gráfico 2. Distribuição por faixa etária

<sup>1</sup> Se alguém tem 30 anos, ele pertence ao grupo 30-40 anos, assim por diante.

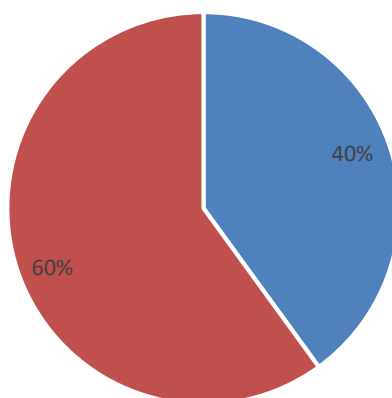
Grupo A: faixa etária dos docentes chineses

■ 20-30 ■ 30-40 ■ 40-50



Grupa B: faixa etária dos docentes portugueses

■ 30-40 ■ 40-50



Seguindo a mesma classificação, apresentamos, em seguida, gráficos sobre a duração de experiência profissional dos docentes inquiridos. Entre os professores chineses, oito docentes ensinam PLE entre 1-5 anos, nove docentes já ensinam PLE há 5-10 anos e um docente tem experiência de 21-25 anos. Quanto aos professores portugueses, dois professores ensinam

PLE há 6-10 anos, dois deles têm experiência profissional de 20-25 anos e um professor já ensina há 30 anos. Verifica-se que muitos deles são muito experientes.

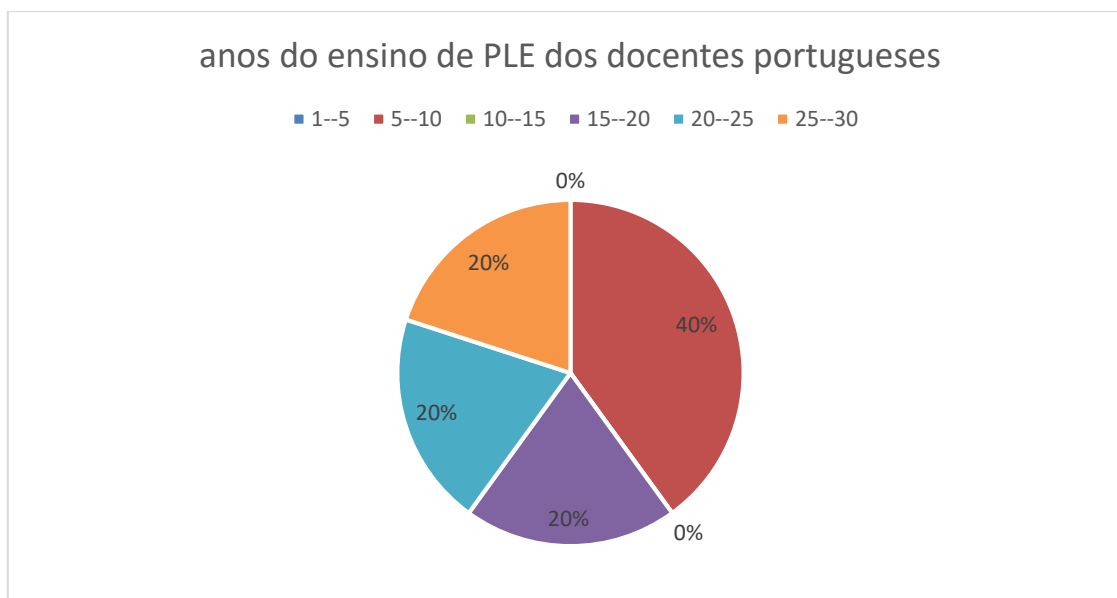
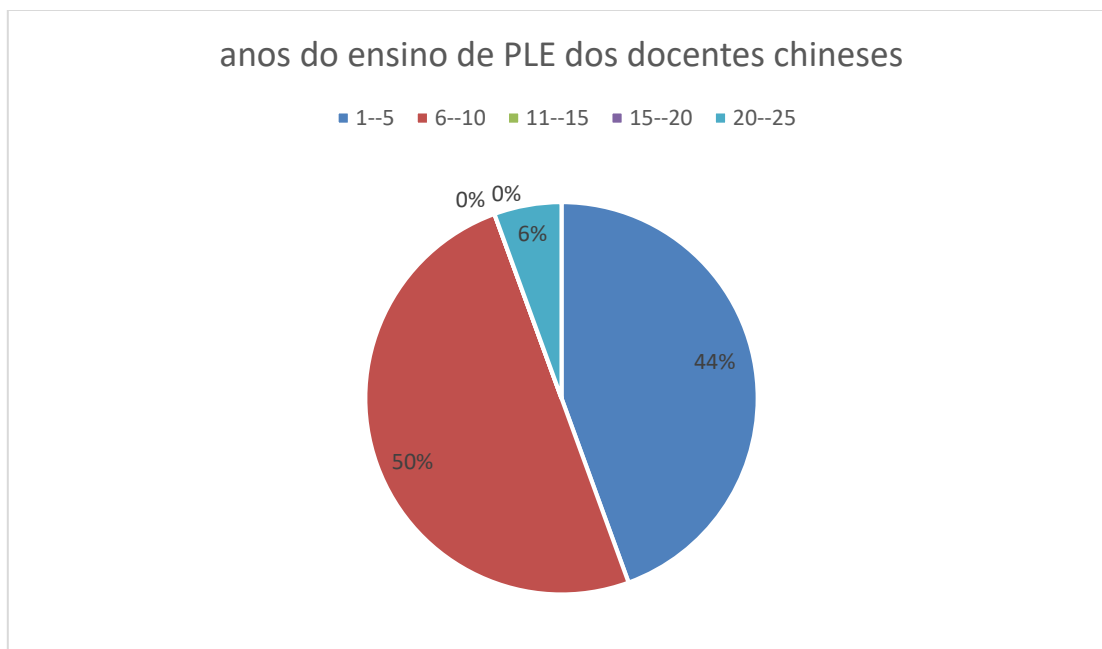


Gráfico 3. Distribuição por anos de ensino de PLE

### 3.3 Entrevista

Uma vez que não foi possível conseguir todas as informações apenas através da pesquisa bibliográfica, além do questionário, uma das formas que complementam esta coleta de dados é a entrevista. A entrevista procura contextualizar o comportamento dos sujeitos e é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas. Haguette (1998, p. 86) define-a como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.” Gil (1989, p. 110) considera-a “muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”.

Optámos por lançar uma entrevista como complemento do inquérito e elaborámos a presente entrevista, que se destina a docentes chineses de PLE, procurando contextualizar o comportamento dos docentes. Em geral, os objetivos da entrevista são seguintes:

- a) complementar os dados quantitativos do inquérito por questionário
- b) obter uma visão mais qualitativa sobre o assunto
- c) conhecer as dificuldades concretas sentidas quando ensinam este conteúdo
- d) explicar a divergência entre a escolha de estratégias e à avaliação que faz delas

Tendo em conta os objetivos mencionados anteriormente, quatro perguntas pré-estabelecidas são levantadas no âmbito das dificuldades enfrentadas perante várias estratégias, procurando a compreensão mais profunda sobre a realidade do ensino do uso do artigo a aprendentes chineses de PLE. É de notar que, de facto, ao analisar os resultados do questionário, encontramos muitos aspetos interessantes a descobrir, mas, por causa do limite de espaço da dissertação e uma vez que alguns deles se afastam do objetivo principal do nosso trabalho, não se pode englobar tudo na entrevista; por isso, seleccionámos apenas quatro perguntas estritamente relacionadas com o tema da dissertação. São eles:

- a) Que dificuldades encontra quando ensina o uso do artigo em sala de aula?
- b) Que critérios segue na escolha das estratégias para o ensino do uso do artigo?
- c) Quando usa a estratégia indutiva nas suas aulas, que problemas concretos encontra?
- d) Quando usa estratégias implícitas de ensino de gramática (*text enhancement* e *task based*), que dificuldades sente?

Adota-se a estratégia de manter o anonimato do entrevistado para que todos relatem ideias verdadeiras sem trazer qualquer influência negativa ou crítica. Enviámos um guião de entrevista via e-mail e wechat, a aplicação comunicativa mais utilizada na China, para os docentes já inquiridos. Depois, entrámos em contacto com quatro docentes chineses que já tinham participado do inquérito por questionário. Como são poucos os entrevistados e a fim de proteger sua privacidade e garantir a conveniência na entrevista, não identificaremos suas informações na descrição.

Feitos os questionários e as entrevistas, analisamos os dados coletados pelo questionário de forma quantitativa e tratamos os dados coletados pela entrevista de forma qualitativa. Esperamos que, através do inquérito por questionário, possamos reconhecer as suas escolhas na prática enquanto a entrevista realizada, que funciona como complemento, permita um acesso a ponto de vista subjetivo dos docentes.

## **Capítulo 4 - Apresentação e discussão dos resultados do inquérito**

Neste capítulo, iremos apresentar e analisar os resultados da investigação efetuada, atendendo aos objetivos definidos no capítulo anterior. Divide-se o capítulo em dois subcapítulos, de acordo com os instrumentos utilizados, designadamente, o questionário aplicado aos professores (4.1) e a entrevista feita aos professores (4.2).

### **4.1. Análise e discussão dos resultados do questionário**

A partir do questionário que foi aplicado aos docentes, do norte ao sul da China, vai-se identificar como eles ensinam o uso do artigo a aprendentes chineses em sala de aula, mais precisamente, a situação básica do ensino da determinação, estratégias que usam, atitudes dos docentes, entre outros. Recorremos a uma estratégia quantitativa. É possível que o número não seja considerado tão significativo em comparação com o universo de salas de aula em que se estuda uma língua estrangeira franca como, por exemplo, o inglês. Mas lembramos que as salas de aula de língua portuguesa na China são, em princípio, pouco numerosas e, até ao presente, menos de quarenta universidades chinesas abriram um curso de português. Por isso, o número de docentes de PLE na China é também menor que o número de docentes de inglês. Segundo Fan e Han (2017), até 2015, havia apenas 109 docentes de PLE na China Continental. Entre eles, 75 eram chineses, enquanto 34 eram estrangeiros. Embora o ensino de PLE em Macau seja mais antigo e por isso seja mais consistente, este número ainda é muito reduzido, existindo apenas quatro universidades que abrem cursos de português na licenciatura<sup>1</sup>. Por estas razões, o número de docentes de PLE na China, quer docentes estrangeiros quer docentes chineses, é reduzido.

A seguir, apresentamos os resultados segundo a ordem das questões estabelecidas no questionário. Depois da apresentação de resultados, discutem-se as questões mais relevantes surgidas nesta pesquisa. É de notar que, nesta parte, separamos os resultados dos docentes

---

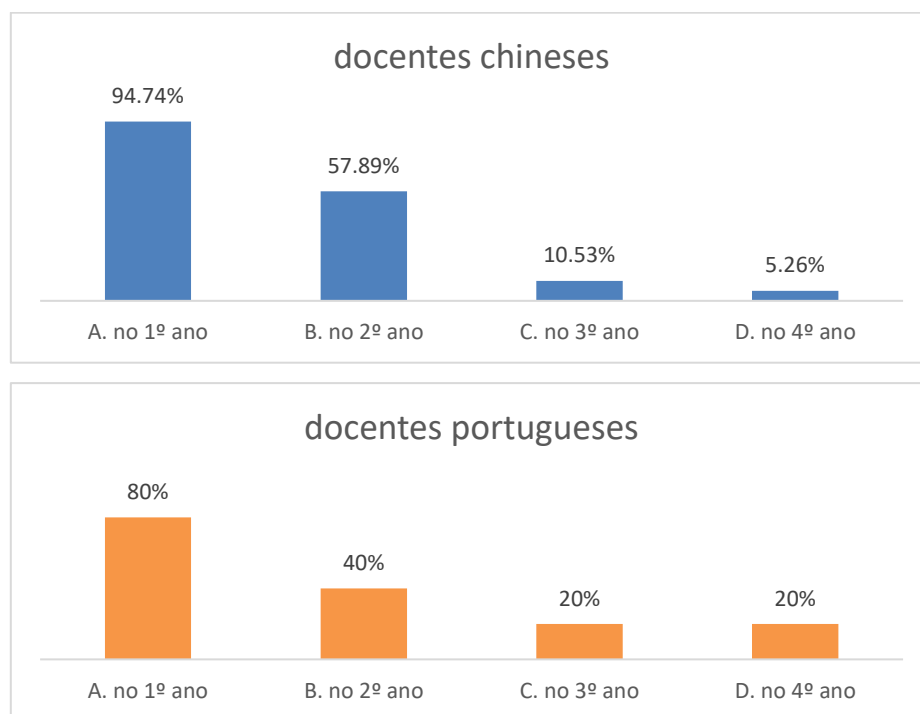
<sup>1</sup> São elas: Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Universidade de Tecnologia e Ciência de Macau e Universidade de São José. Embora haja muitas escolas de Macau, quer públicas quer privadas, já abriram um curso da língua portuguesa em Macau, no entanto, só contabilizamos as universidades que oferecem licenciatura em língua portuguesa.

chineses dos resultados dos docentes portugueses. Uma das razões para esta separação é que eles têm uma cultura diferente e, conseqüentemente, os seus conceitos e maneiras de ensinar são bem diferentes. Por outras palavras, é muito possível que os dois lados tenham divergências em algumas questões. Neste caso, os dados gerais não podem representar verdadeiramente as ideias dos docentes chineses nem as opiniões dos docentes portugueses. Além disso, este trabalho dirige-se mais aos chineses e procura trazer uma visão nova ao ensino de PLE na China, sendo os docentes chineses de PLE pouco estudados.

#### 4.1.1 Apresentação dos resultados

##### Q1. Quando ensina os usos do artigo? (pode seleccionar mais que uma opção)

Gráfico 4. Resultados da Q1

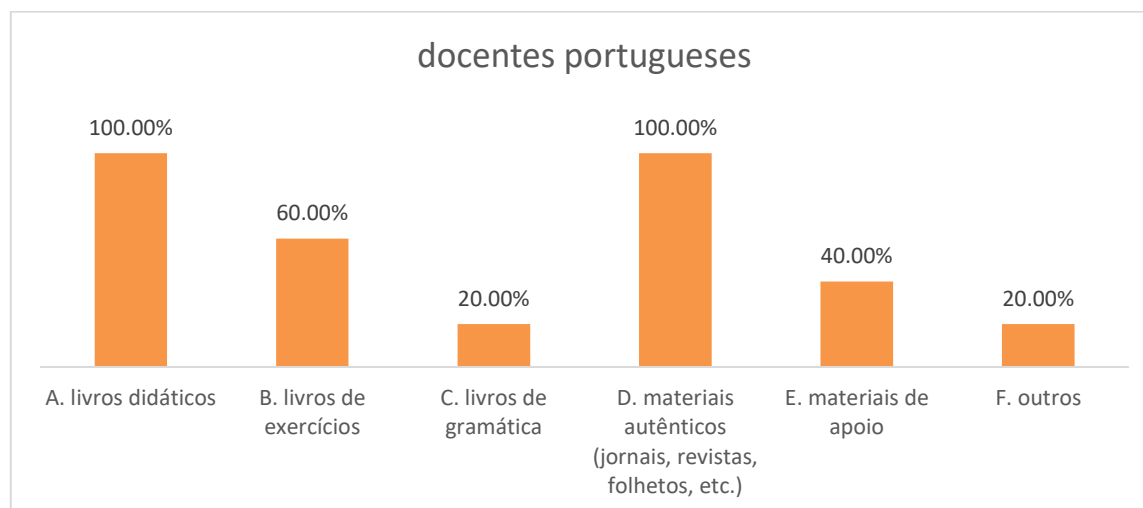
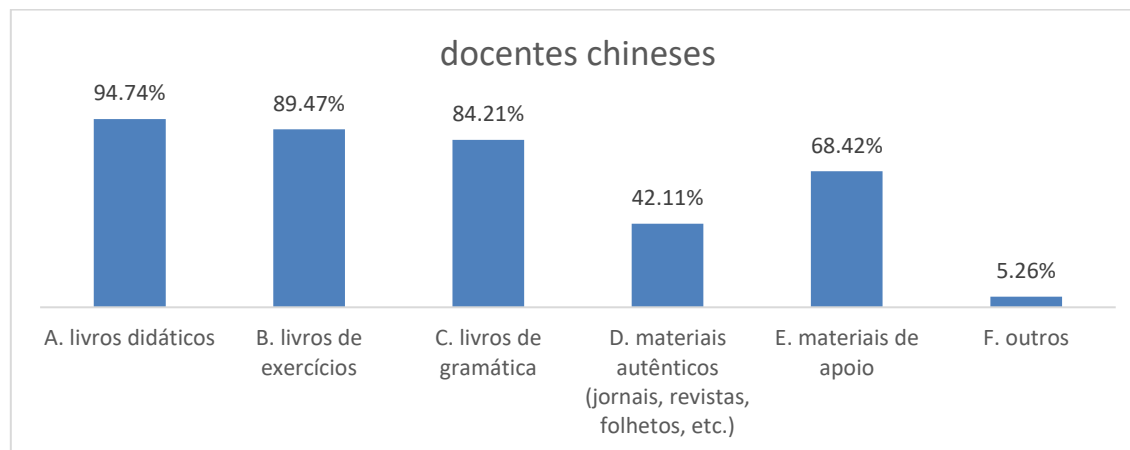


Ao observar os dados dos docentes chineses, o ensino do uso do artigo no primeiro ano é a opção mais escolhida. 94.74% dos professores ensinam o uso do artigo no 1º ano e 57.89% ensinam o uso do artigo no 2º ano. Sendo uma pergunta em que se pode seleccionar mais que uma opção, notamos que, entre os inquiridos, 10 professores ensinam o uso do artigo no 1º ano e, também, no 2º ano. Os resultados entre os professores portugueses e os professores

chineses não fazem grande diferença. Em suma, a grande maioria dos inquiridos ensina o uso do artigo na fase inicial da aprendizagem da língua portuguesa.

**Q2. Quais os materiais que usa para ensinar o uso do artigo? (pode seleccionar mais que uma opção)**

Gráfico 5. Resultados da Q2

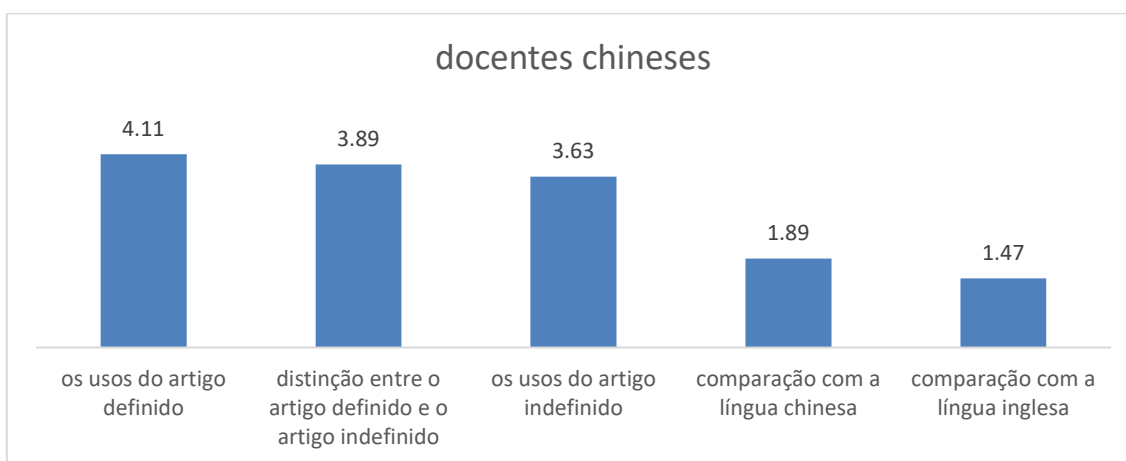


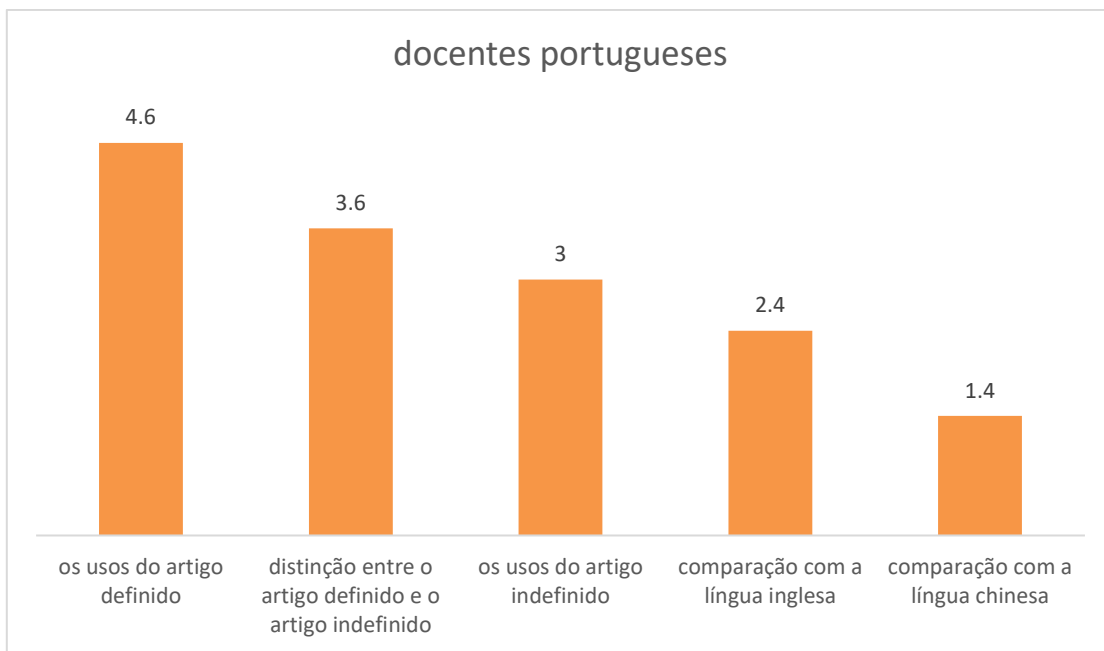
Para os docentes chineses, os livros didáticos (94.74%) são os materiais mais utilizados, seguidos por livros de exercícios (89.47%), livros de gramática (84.21%) e materiais de apoio (68.42%). Em contrapartida, os materiais autênticos são os materiais menos utilizados entre todos (42.11%). Além dos materiais referidos, um professor chinês acrescenta que ainda pode usar materiais orais.

É de salientar que as escolhas dos docentes portugueses são muito diferentes, especialmente no âmbito de materiais autênticos e livros de gramática. Todos os professores portugueses utilizam materiais autênticos, enquanto, como referimos, estes materiais são os menos utilizados por professores chineses (42.11%). Livros de gramática merecem também destaque, sendo que 88.2% dos professores chineses usam estes materiais, ao passo que apenas 20% dos professores portugueses os usam em sala de aula.

**Q3. Ao abordar o tema, que estratégia considera mais importante? Ordene por ordem de importância.**

Gráfico 6. Resultados da Q3

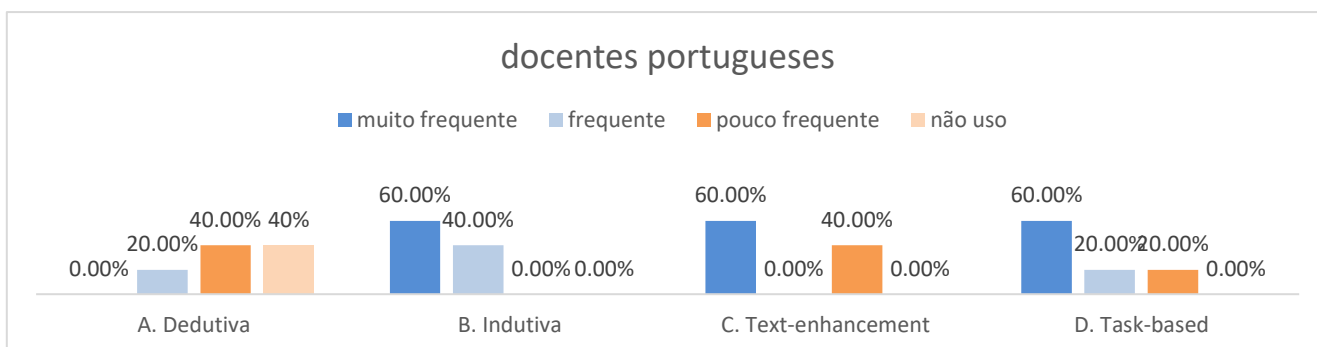
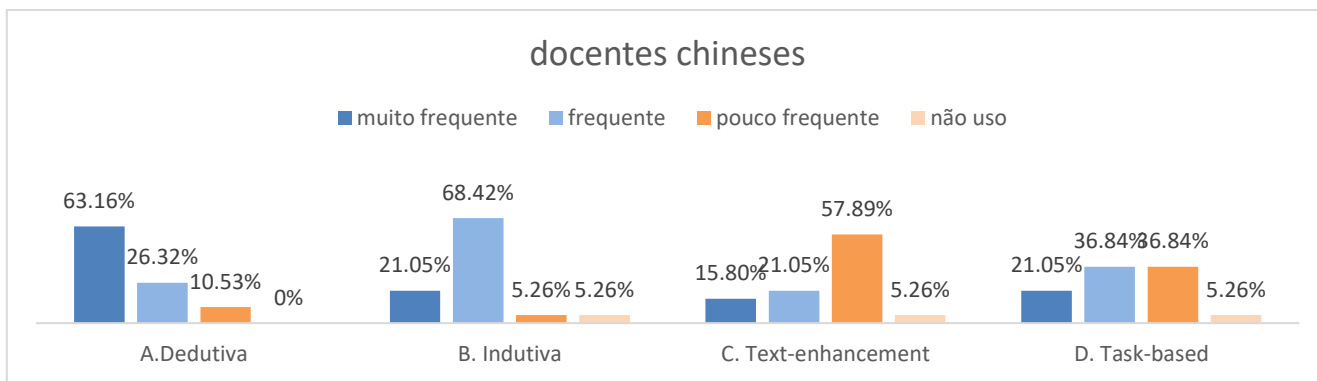




Quanto à importância das estratégias ao abordar o tema, os usos do artigo definido ficam em primeiro lugar, ou seja, são considerados como mais importantes na abordagem do tema. De acordo com os dados dos docentes chineses - veja-se a tabela apresentada anteriormente -, a ordem é seguinte: os usos do artigo definido, a distinção entre o artigo definido e o indefinido, os usos do artigo indefinido, a comparação com a língua chinesa e a comparação com língua inglesa. Para os professores de nacionalidade portuguesa, a ordem é igual, exceto o lugar da estratégia “a comparação com a língua chinesa”, uma vez que os portugueses, em princípio, não sabem chinês.

**Q4. Ao ensinar o uso do artigo, qual(is) a(s) estratégia(s) que usa na sala de aula?**

Gráfico 7. Resultados da Q4

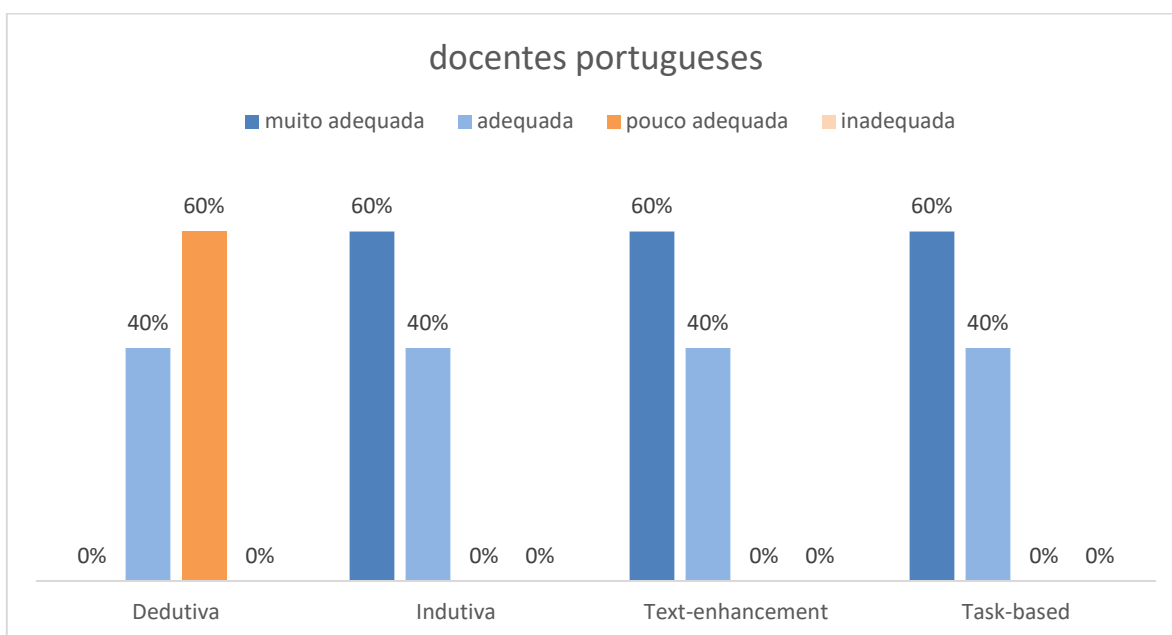
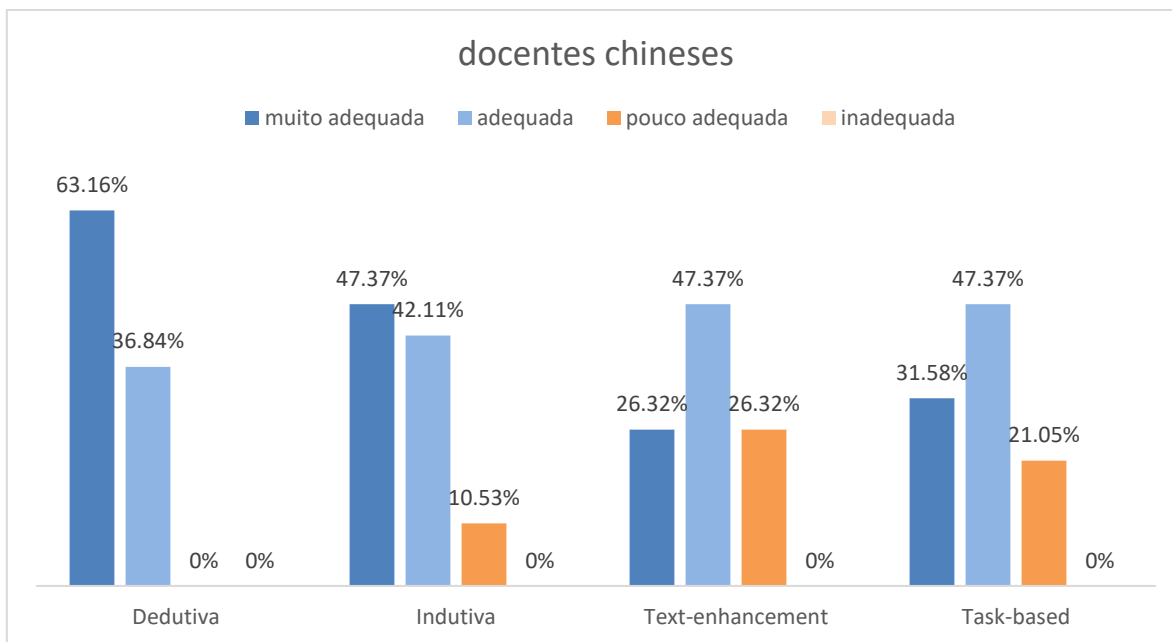


Conclui-se que ninguém usa uma só estratégia para ensinar os usos do artigo, pois todos os professores usam uma mistura de estratégias. Para os docentes chineses, a estratégia explícita dedutiva é a mais aplicada em sala de aula, a estratégia *text enhancement* é a menos popular e, obviamente, as estratégias explícitas (dedutiva e indutiva) são mais utilizadas em comparação com as estratégias implícitas (*text enhancement* e *task-based*).

No entanto, é surpreendente constatar que o costume de aplicação de estratégias dos professores portugueses é bastante diferente, dado que tanto as estratégias implícitas quanto as estratégias explícitas indutivas são, também, usadas com frequência. No entanto, a estratégia explícita dedutiva é por eles raramente usada, o que faz grande diferença em comparação com resultados dos professores chineses.

#### Q5. Considera as estratégias referidas adequadas?

Gráfico 8. Resultados da Q5



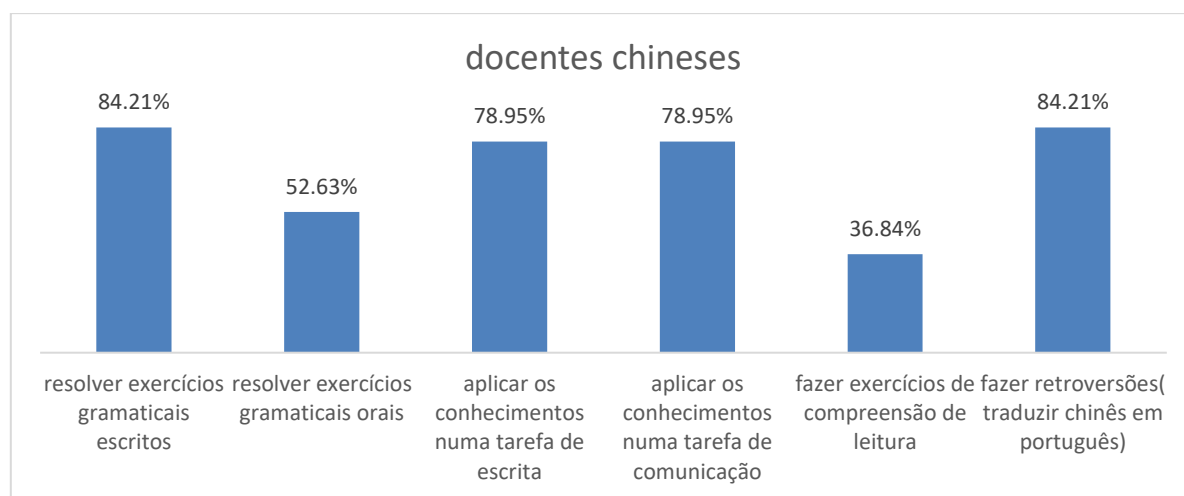
Os resultados dos docentes chineses e dos portugueses em questão são também muito divergentes. Os docentes chineses avaliam altamente a estratégia dedutiva, enquanto os docentes portugueses consideram a mesma estratégia pouco adequada. Além disso, relativamente às outras estratégias, todos os docentes portugueses as avaliam como positivas, enquanto alguns (10%-20%) dos professores chineses as consideram pouco adequadas. Além disso, um professor acrescenta: “Defendo o ensino da gramática em contextos de uso e,

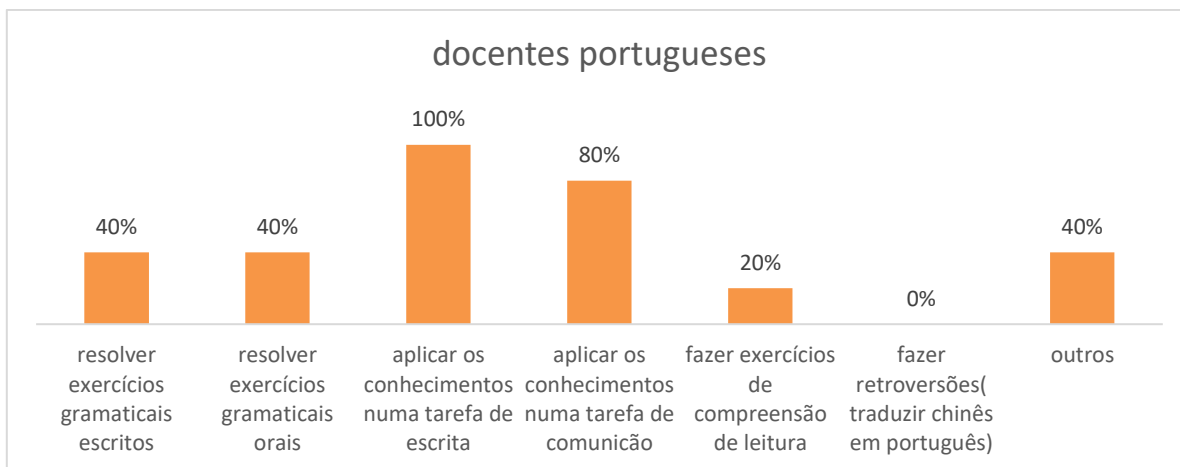
sempre que possível, de forma indutiva (esta abordagem, porém, nem sempre é a melhor para alguns aspetos gramaticais nem para os alunos chineses e exige muito tempo...)”.

Porém, é importante comparar os resultados das questões Q4 (utilização) e Q5 (adequação), porque estão estreitamente relacionadas. Encontra-se divergência entre ação e atitude perante as estratégias implícitas: 80% dos professores chineses consideram as estratégias implícitas “muito adequadas” ou “adequadas”; no entanto, quase 60% deles raramente ou nunca usam a estratégia implícita *text enhancement* e 40% deles raramente ou nunca usam a estratégia implícita *task-based*. Em resumo, os docentes chineses, embora considerem as estratégias implícitas adequadas, raramente as utilizam. Esta divergência entre teoria e prática vai continuar a ser discutida nos próximos subcapítulos.

#### **Q6. Além do trabalho na sala de aula, que outras tarefas sugere aos alunos para consolidação de conhecimentos? (pode selecionar mais que uma opção)**

Gráfico 9. Resultados da Q6



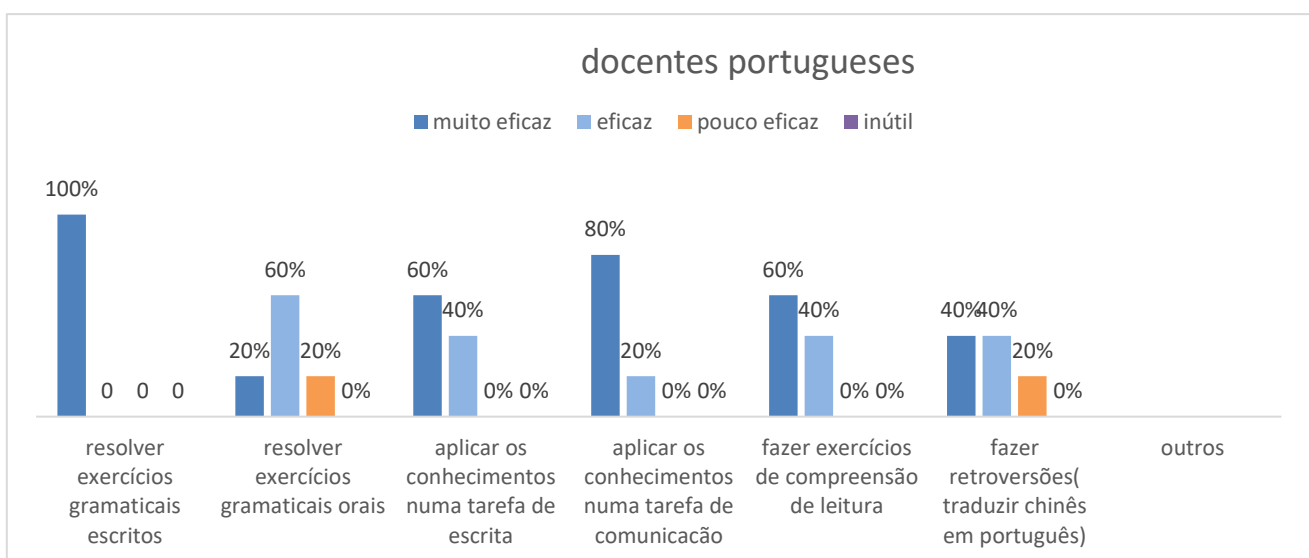
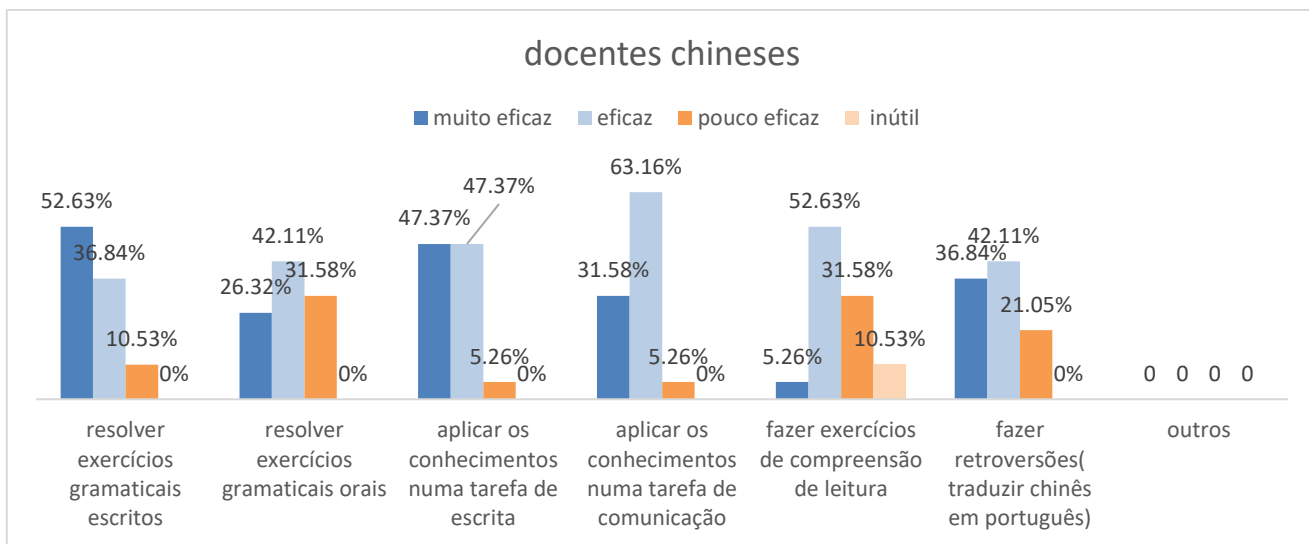


Relativamente às tarefas para a consolidação de conhecimentos, mostra-se os resultados na tabela acima. Os professores chineses gostam mais de “resolver exercícios gramaticais escritos” (84.21%). A aplicação dos conhecimentos numa tarefa, quer escrita quer oral, é muito popular (78.95%). A opção “fazer retroversões (traduzir chinês em português)” é útil, de acordo com os professores chineses; no entanto, nota-se que esta é a estratégia que só os professores chineses podem usar.

Por outro lado, os professores portugueses privilegiam a aplicação dos conhecimentos numa tarefa de escrita (100%) e de comunicação (80%) a exercícios gramaticais escritos (40%) e orais (40%). Há outras estratégias recomendadas, tais como “pedir aos alunos para uso interativo” e “transcrever textos orais autênticos”.

### **Q7. Entre os exercícios escolhidos, quais considera eficazes?**

Gráfico 10. Resultados da Q7



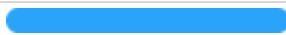
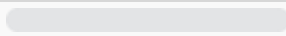
Os professores chineses consideram “resolver exercícios gramaticais escritos” o mais adequado. A aplicação dos conhecimentos numa tarefa, quer escrita quer oral, recebe pouca avaliação negativa. A opção “fazer retroversões (traduzir chinês em português)” é considerada adequada ou muito adequada por 80% dos informantes.

Por outro lado, tanto “resolver exercícios gramaticais escritos” quanto a aplicação dos conhecimentos numa tarefa, quer escrita quer oral, são adequados para todos os informantes portugueses.

Em geral, os resultados da Q6 e da Q7 são pertinentes, ou seja, há semelhanças entre teoria e prática quanto à utilização dos exercícios, e o grau de eficiência e o grau de utilização dos exercícios são correspondentes.

**Q8. Quando os alunos cometem um erro relacionado com o uso do artigo, corrige-o?**

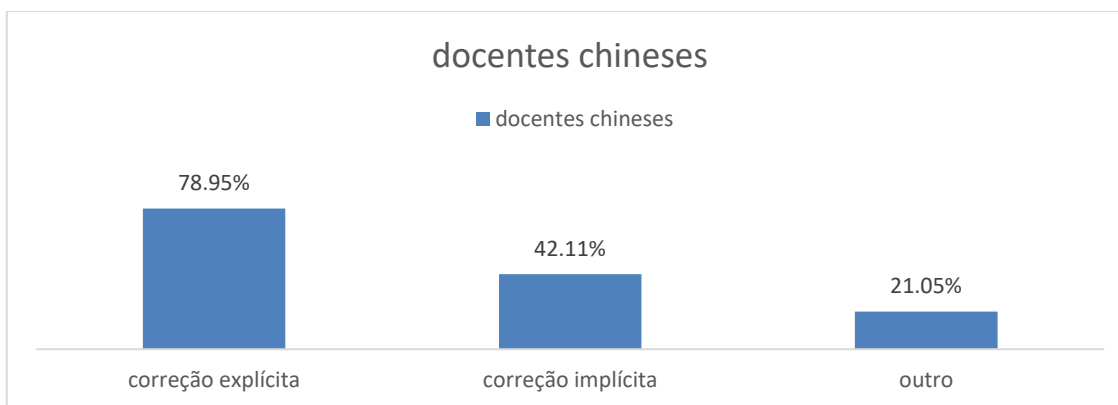
Tabela 4. Resultados da Q8

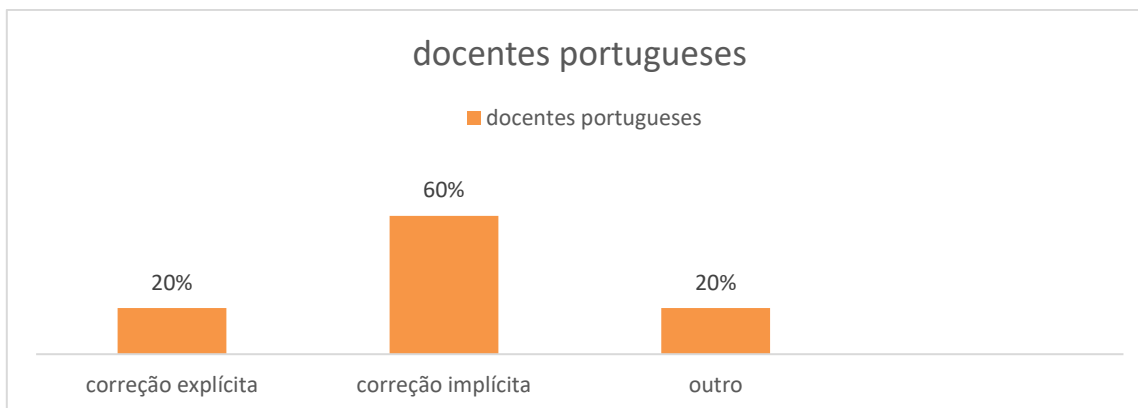
A. Sim.	23	 100%
B. Não.	0	 0%

Todos admitem corrigir erros no âmbito do uso do artigo. Como referimos anteriormente, os métodos de correção podem ser divididos em duas categorias segundo o grau de explicitação, ou seja, divide-se em correção explícita e correção implícita. A seguir, apresenta-se os resultados de preferência de métodos de correção.

**Q9. Escolha o método de correção. (pode escolher mais que uma opção)**

Gráfico 11. Resultados da Q9



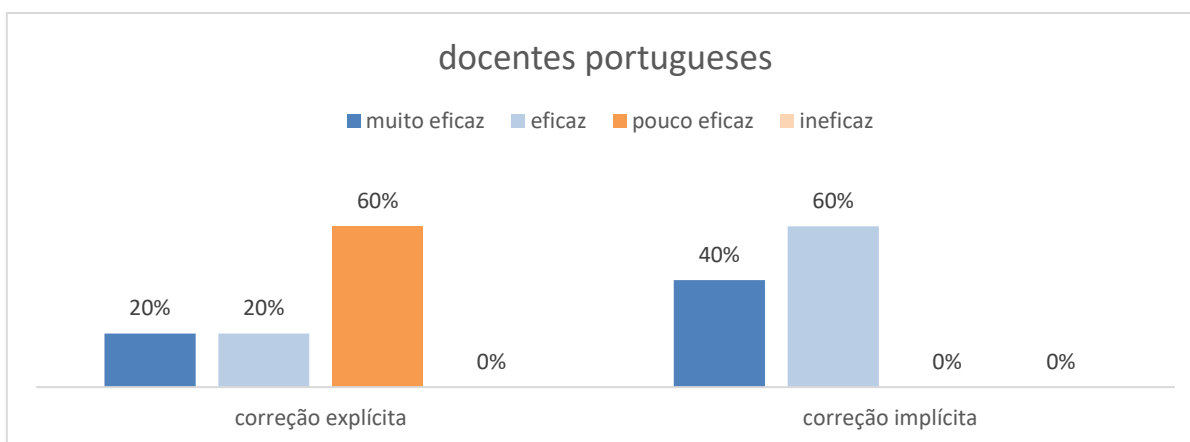
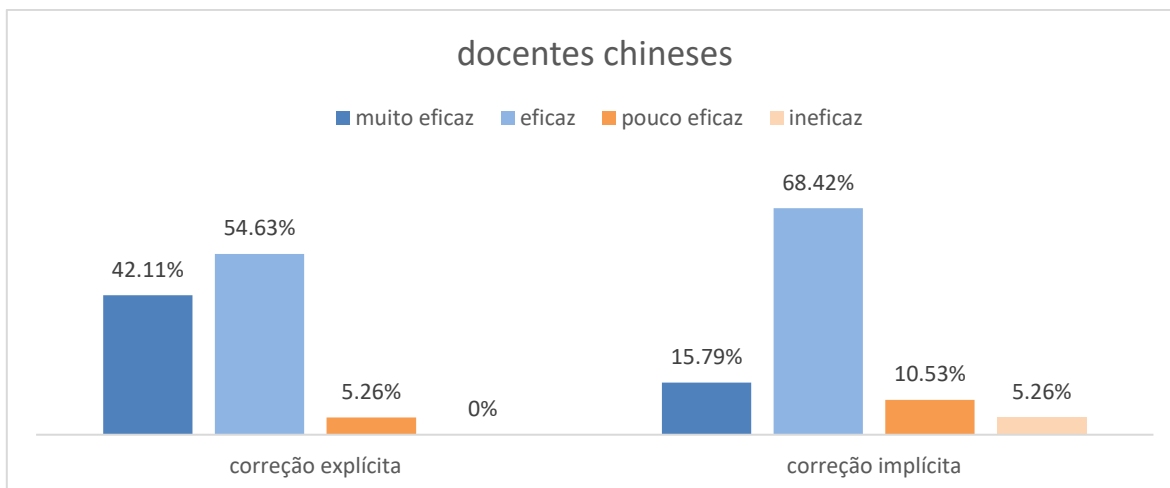


Segundo os gráficos apresentados acima, 78.95% dos professores chineses preferem a correção explícita e 42.11% preferem corrigir os erros de forma implícita. Quatro professores escolheram mais que uma opção, ou seja, usam tanto a correção explícita quanto a correção implícita. Um professor escolhe a opção “outro” e acrescenta que não vai corrigir todos os erros dos alunos, por exemplo, se um aluno cometer erros nas práticas orais, não o corrige imediatamente, porque é possível que os erros sejam corrigidos pelo próprio aluno ou por outros alunos. Além disso, dois professores preferem guiar os alunos até eles próprios poderem encontrar os erros. Em conclusão, os docentes chineses preferem a correção explícita. Ao contrário, os portugueses usam mais a correção implícita, sendo que 60% deles selecionam esta opção.

#### **Q10. O efeito da correção assinalada acima é:**

Relativamente ao grau de eficiência dos métodos de correção, a correção explícita é considerada mais eficaz, o que corresponde ao resultado da Questão 10. A diferença de escolha entre os chineses e os portugueses não é muito grande, conforme se pode ver no gráfico seguinte:

Gráfico 12. Resultados da Q10



#### 4.1.2 Discussão de resultados

A pergunta de partida com que foi iniciado este estudo é como é que os docentes de PLE na China ensinam o uso do artigo e que estratégias utilizam. Na discussão de resultados, tendo em conta o nosso espectro de análise, tentamos explicar os fenómenos observados, propondo hipóteses pertinentes. Uma vez que alguns fenómenos, apesar de interessantes para discussão, não correspondem ao nosso objetivo geral e não se relacionam com o tema principal, nesta parte, abordamos e discutimos apenas cinco questões. Elas são: a) o ensino do sistema de determinação é um dos pontos iniciais no ensino, b) divergência de escolhas entre docentes portugueses e chineses (livros de gramática e materiais autênticos), c) ordem de importância das estratégias, d) divergência perante a estratégia explícita dedutiva, e) divergência entre teoria e prática.

- **O ensino do sistema de determinação é um dos pontos iniciais no ensino.**

É bastante comum ensinar o uso do artigo desde a fase inicial do ensino-aprendizagem, ou seja, colocar o sistema da determinação como um dos pontos iniciais no ensino. Em primeiro lugar, os artigos combinam-se com um grupo nominal para produzir um sintagma nominal, eles são, em princípio, essenciais na construção de frase. Em segundo, Cook (2008, pp.23-28) indica que os morfemas gramaticais, inclusive o artigo, são aprendidos na aquisição inicial da gramática. O mesmo autor apresenta cinco elementos gramaticais comuns no início dos livros didáticos para aprendentes adultos de inglês língua estrangeira e o artigo fica em segundo lugar. Em terceiro, de acordo com o resumo de Ellis (2006), ensinar o artigo desde o início ajuda os aprendentes a formarem hábitos corretos, porque se os aprendentes adquirirem hábitos incorretos, será difícil erradicá-los e substituí-los por hábitos corretos. Aliás, Ellis (2006) refere que muitos docentes acreditam que os aprendentes de nível elementar não se podem envolver em atividades *meaning-centered*, porque lhes faltam os conhecimentos necessários de uma L2<sup>1</sup> para efetuar tarefas.

Segundo os resultados obtidos, a maioria dos docentes inquiridos ensina o artigo no 1º ano ou 1º e 2º ano, o que, de facto, aborda temas referidos por Ellis (2006), “When should we teach grammar” e “Should grammar teaching be massed or distributed”. Uma vez que estas questões não estão relacionadas com o objetivo e o tema principal da dissertação, não desenvolveremos mais este aspeto em concreto.

- **Divergência de escolhas entre docentes portugueses e chineses (livros de gramática e materiais autênticos)**

Todos os professores portugueses utilizam materiais autênticos, enquanto estes materiais são os menos utilizados pelos professores chineses. Quanto a livros de gramática, 88.2% dos professores chineses usam estes materiais, enquanto apenas 20% dos professores portugueses os usam em sala de aula.

Há várias hipóteses: 1) dificuldades dos docentes: sendo o português a língua não materna para a maioria dos docentes chineses, é mais difícil os docentes chineses arranjamem

---

<sup>1</sup> Como referimos no primeiro capítulo, neste caso, o termo L2, referido por Ellis (2006), é sinónimo de LE.

e selecionarem materiais autênticos de alta qualidade na China. Além disso, sendo a gramaticalização do artigo uma área equívoca, eles recorrem a livros de gramática para assegurar uma aula sem erros, 2) associada a costumes de docentes chineses: normalmente, o uso de materiais autênticos associa-se à utilização da estratégia indutiva. Entretanto, como se viu nos dados apresentados acima, esta estratégia não é muito utilizada por docentes chineses, por isso, os materiais autênticos não são necessários para eles e os livros de gramática, que contêm as regras determinadas do artigo, são normalmente imprescindíveis.

### ● **Ordem de importância das estratégias**

A ordem de importância das estratégias, apresentada anteriormente, corresponde ao esperado em função da parte teórica da dissertação. Concluímos que o uso do artigo definido português é muito difícil para os aprendentes chineses, dado que a determinação em chinês e em português é expressa de forma distinta. Por esta razão, ensinar os usos do artigo definido é a estratégia mais importante ao abordar o tema e a comparação com a língua chinesa é uma ferramenta relativamente ineficaz para ensinar a determinação.

O artigo indefinido português “um” e o determinante chinês “yi” têm, em geral, funções semelhantes; por isso, os professores dão menos importância aos usos do artigo indefinido. Aliás, é de salientar que a maioria dos professores, quer de nacionalidade chinesa quer de nacionalidade portuguesa, ordenam a estratégia “a comparação com a língua inglesa” em último lugar<sup>1</sup>, ou seja, consideram-na uma estratégia menos importante. Como sabemos, a língua chinesa e a língua inglesa são também distantes e, embora todos os alunos chineses aprendam o inglês desde a escola secundária, nem todos têm um bom domínio da língua inglesa. Por isso, apesar de, como referimos no capítulo anterior, o sistema de determinação do inglês e do português serem semelhantes, esta estratégia não desempenha um papel relevante no ensino dos usos do artigo.

### ● **Divergência perante a estratégia explícita dedutiva**

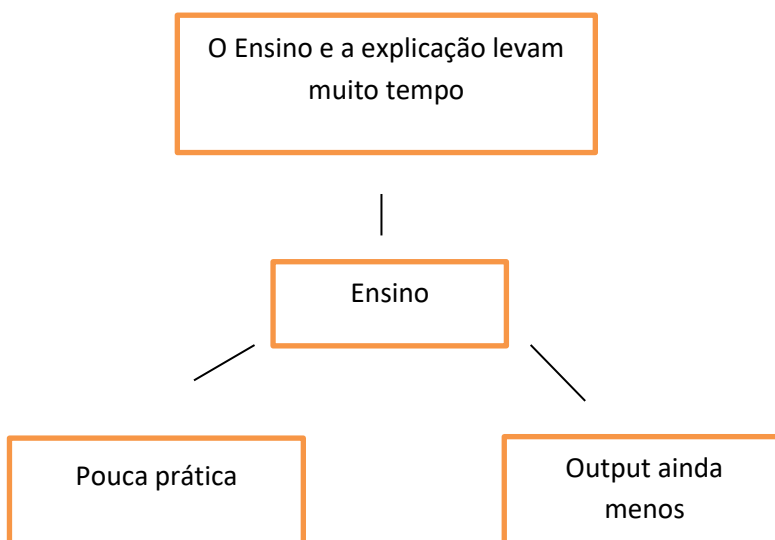
---

<sup>1</sup> De facto, uma vez que os docentes portugueses não sabem chinês, eles colocam “a comparação com a língua chinesa” em último lugar e colocam “a comparação com a língua inglesa” em penúltimo lugar. Neste caso, podemos considerar que a estratégia “a comparação com a língua inglesa” é a mais ineficaz para os portugueses.

De acordo com o resultado da Q5, existe uma divergência de escolha de estratégias entre os docentes chineses e portugueses, isto é, a estratégia explícita dedutiva é a mais usada por chineses e a menos usada por portugueses. Por isso, tentamos explicar, a seguir, razões pelas quais os docentes têm preferências tão diferentes.

Antes da discussão, temos que refletir um pouco sobre a realidade de docentes de PLE na China. Relembramo-nos de que, sendo os cursos de português ainda uma realidade relativamente recente na China em comparação com a longa história do ensino de outras línguas estrangeiras e apesar do aumento significativo do número de cursos de língua portuguesa nos últimos dez anos (Tang, 2015), não há dados empíricos sobre características do ambiente de aulas de PLE, por isso, recorreremos a pesquisas e resultados no âmbito do ensino de inglês em sala de aula no país.

Wang, Chen & Zhang (2016) apresentam a seguinte figura para descrever a sala de aula tradicional no ensino uma língua estrangeira na China.



De acordo com os autores, no ambiente tradicional de aulas da China, o professor é o centro e o protagonista da aula, sendo a explicação de conhecimentos de língua segundo livros didáticos a parte principal de uma aula. Embora existam práticas auxiliares, tais como a construção de frases, retroversões, perguntas e respostas, elas são poucas. Por isso, a aprendizagem de uma língua estrangeira pelos aprendentes chineses é realizada de forma

passiva e os aprendentes apenas estão a receber conhecimentos. Atividades de *output* e de aplicação de conhecimentos, tais como a produção escrita, discurso e debate, demoram muito tempo e precisam de muita preparação antes da aula, pelo que não se podem aplicar com frequência nas aulas.

Tendo em consideração os fatores mencionados, observa-se que os docentes chineses privilegiam a estratégia explícita dedutiva a outras estratégias. Embora o ensino de língua estrangeira em sala de aula se atualize permanentemente e os professores e investigadores chineses absorvam também conceitos mais recentes vindos de estrangeiro, esta tradição ainda tem um grande impacto na sala de aula atual.

É de notar que a discussão entre “dedução ou indução” e “explicitação ou não explicitação” está sempre presente, pelo que neste trabalho não temos intenção de criticar uma ou de elogiar outra. Não há uma estratégia de ensino melhor, estamos apenas a procurar explicações para este resultado e refletir sobre o ambiente de aulas na China.

- **Divergência entre teoria e prática**

Constatamos a existência de divergência entre teoria e prática a respeito das estratégias implícitas. Como referimos, a diferença fundamental entre estratégias explícitas e estratégias implícitas do ensino da gramática é se a gramática é aprendida com consciência. Estratégias implícitas do ensino da gramática salientam o contexto real de uma língua estrangeira. Porém, quando os aprendentes chineses de PLE estão numa aula de português na China, normalmente, eles não têm oportunidade de aprender a língua portuguesa num ambiente real. Por isso, a escolha de estratégias está sujeita a condições objetivas do ensino. Como se disse anteriormente, nas respostas ao inquérito, um professor referiu que nem sempre a estratégia que defende é a melhor para os alunos chineses. Esta divergência entre atitude e prática de docentes chineses, além de ser influenciada pelo ambiente de aulas, é também influenciada pelas características dos aprendentes chineses.

Gong e Lv (2012), através da comparação de ações dos estudantes universitários chineses com ações dos estudantes americanos em sala de aula, constataram que os alunos universitários americanos atuam melhor em “discussão em aulas e levantamento de ideias criativas”, enquanto os últimos fazem melhor no que diz “respeito a regulamentos de aula” e “atenção e concentração em aula”. Este fenómeno não é apenas observado na China, mas

também pode ser observado na Ásia em geral (Fukuyama, 1983). Tendo em conta as características de aprendentes chineses, eles não são influenciados por outros e podem refletir muito depois da aprendizagem sistemática; estas capacidades são úteis quando se usam estratégias explícitas. Zhao *et al.* (2015) relatam a sua experiência: na conversa, um americano diz que conhece muitos chineses que, apesar de nunca terem saído do país, falam muito bem inglês, se os estudantes americanos quiserem aprender o chinês, têm que ir à China.

Tendo em consideração as características do ambiente das aulas e dos estudantes universitários chineses, compreende-se porque alguns docentes, apesar de considerarem as estratégias implícitas adequadas, não as utilizam com frequência nas aulas. No entanto, além dos problemas mencionados, é possível que esta divergência entre teoria e prática tenha a ver com os próprios docentes chineses, pelo que tanto docentes chineses como docentes estrangeiros enfrentam o mesmo ambiente de aulas e ensinam aprendentes com mesmas características. Por isso, efetuou-se uma recolha de dados por entrevista como complemento dos dados quantitativos do questionário.

#### **4.2 Opiniões formuladas pelas entrevistas dos docentes**

Através da análise qualitativa das entrevistas, procuramos identificar as tendências de respostas. Apresentamos, segundo a ordem das perguntas, os resultados do inquérito por entrevista. Em todas as seções, apresentamos, primeiro, um breve resumo das respostas obtidas, depois, colocamos uma tabela com respostas originais. Por fim, fazemos análises relativas. A entrevista foi realizada em chinês; depois a entrevistadora traduziu as respostas obtidas para português.

##### **Q12 Que dificuldades encontra quando ensina o uso do artigo em sala de aula?**

Resumo de respostas

- Os alunos têm dificuldade na distinção entre o artigo definido e o artigo indefinido.
- Há muitas exceções para as regras. Para os professores, é difícil ensinar tudo. Para aprendentes, é difícil lembrar tudo.
- Concordância em género e em número é difícil para os alunos.
- Explicar “um/uma” no uso como artigo indefinido e como quantificador.

Tabela 5. Respostas originais da Q12

Docente	Resposta original
Docente 1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos de nível mais baixo têm dificuldade na distinção entre o artigo definido e o artigo indefinido.</li> <li>2. A omissão do artigo definido, especialmente nos casos especiais, como antes de estações, topónimo, entre outros, são uma dificuldade. É difícil para eles lembrarem-se de tantas exceções.</li> </ol>
Docente 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A diferença de “um/uma” no uso de artigo indefinido e de quantificador. Até para mim, é difícil.</li> <li>2. Concordância dos artigos definido/indefinido em género e em número.</li> </ol>
Docente 3	Distinção entre o artigo definido e indefinido. É difícil para os alunos escolherem corretamente o tipo de artigo segundo contextos diferentes.
Docente 4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A distinção entre o artigo definido e o artigo indefinido é difícil para os alunos.</li> <li>2. Os livros didáticos e livros de gramática atualmente usados englobam apenas regras simples, há muitas exceções relativamente ao uso do artigo.</li> </ol>

De acordo com as respostas originais transcritas, a maior dificuldade é que os alunos não conseguem distinguir a diferença entre o artigo definido e indefinido, o que corresponde ao resultado da Q3, a importância das estratégias ao abordar o tema. Os aprendentes de PLE de nível elementar sentem dificuldade na distinção entre o artigo definido e o artigo indefinido, esta dificuldade passa a ser a maior dificuldade dos docentes, porque é difícil ajudar os alunos a ultrapassar este problema. A questão também não pode ser conciliada através da estratégia explícita dedutiva, uma vez que há inúmeras regras associadas. Além disso, há também problemas relacionados com os materiais didáticos que usam, isto é, o resumo e a apresentação das regras são insuficientes e omitem alguns pontos importantes. O problema indica também a preferência da estratégia explícita dedutiva de docentes chineses, porque o docente entrevistado conta com as regras disponíveis nos materiais didáticos e mostra apenas estas regras aos alunos.

Em resumo, as dificuldades referidas acima têm a ver, de facto, com o uso frequente da estratégia explícita dedutiva e as desvantagens do seu uso em sala de aula, visto que esta estratégia não pode resolver as dificuldades dos alunos.

**Q13. Que critérios segue na escolha das estratégias para o ensino do uso do artigo?**

Resumo de respostas

- Seguir as secções dos livros didáticos.
- Escolher estratégia(s) mais adequada(s) tendo em conta as dificuldades e demandas dos alunos, para que eles possam dominar bem o uso do artigo.
- Usar estratégias que podem incentivar os alunos.

Tabela 6 Respostas originais da Q13

Docente	Respostas originais
Docente 1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uso mais do que uma estratégia. Escolho as estratégias que podem ajudar os alunos a distinguirem entre o artigo definido e o artigo indefinido.</li> <li>2. Nas minhas aulas, a estratégia dedutiva é usada quando ensino o artigo definido e o artigo indefinido. A sua desvantagem é: os alunos vão sentir-se aborrecidos, pois é difícil para eles absorverem as regras.</li> <li>3. Uso a estratégia dedutiva em conjunto com <i>task-based</i>, por exemplo, dar-lhes um exemplo, e a tarefa é fazer um resumo por eles próprios. Isto pode fazer com que os alunos compreendam melhor.</li> <li>4. Uso o <i>text enhancement</i> para salientar todas as dúvidas dos alunos, para os alunos compreenderem bem as regras gramaticais.</li> </ol>
Docente 2	Uso mais a estratégia explícita dedutiva, porque seguimos normalmente a ordem nas secções de gramática dos materiais didáticos, relacionados com os artigos.
Docente 3	Uso normalmente a estratégia dedutiva e <i>text enhancement</i> , tendo em conta o processo da aprendizagem e as dificuldades supostas dos alunos. Por exemplo, no primeiro contacto com os usos do artigo, uso a estratégia dedutiva para os alunos compreenderem rapidamente as regras principais. Sendo que os usos do artigo são

	difíceis e também importantes, quando dou exemplos, vou usar <i>text enhancement</i> , para os alunos perceberem as diferenças entre os exemplos.
Docente 4	Vou usar todas as estratégias mencionadas. Para diferentes questões opto por estratégias diferentes.

Os docentes inquiridos não descrevem um determinado critério, mas segundo as respostas deles, percebe-se que é difícil delimitar um certo critério na escolha das estratégias; no entanto, observa-se que usam mais que uma estratégia, ou seja, usam estratégias explícitas na fase inicial do ensino do uso do artigo e, depois, usam estratégias implícitas. Aliás, a escolha das estratégias, de facto, depende de dificuldades e demandas que enfrentam, os docentes inquiridos procuram estratégias mais adequadas para contextos diferentes. Mas é de salientar que a estratégia dedutiva é sempre usada em sala de aula.

**Q14. Quando usa a estratégia indutiva nas suas aulas, que problemas concretos encontra?**

Resumo de respostas

- Os exemplos são parciais.
- Os alunos não se adaptam bem a esta estratégia.
- Os alunos de português de nível mais baixo não têm capacidade de resumir as regras gramaticais segundo os exemplos apresentados.

Tabela 7. Respostas originais da Q14

Docente	Respostas originais
Docente 1	<p>1. Normalmente, uso os exemplos dos materiais autênticos, por exemplo, trazidos de notícias <i>online</i>, entrevistas, bem como de <i>sites</i> especializados em gramática. No entanto, os exemplos que apresentei aos alunos não podem englobar todas as regras relativas, ou seja, os exemplos podem apenas representar um lado e são parciais. Aliás, a escolha de materiais também depende de professores.</p> <p>2. O livro didático, em princípio, determina a forma de ensino, e costumo seguir as</p>

	secções dos livros didáticos. Por isso, como nos livros didáticos se usa mais a forma dedutiva, opto pela mesma estratégia.
Docente 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A estratégia indutiva leva muito tempo na fase de preparação de aula, por isso, o uso frequente desta estratégia é quase impossível.</li> <li>2. Os alunos não têm conhecimentos metalinguísticos e o chinês e o português são distintos, pois não é fácil para os alunos (chineses de PLE) resumirem regras gramaticais neste âmbito. Por isso, para nós, não é fácil aplicar a estratégia indutiva no ensino do uso do artigo.</li> <li>3. Os alunos chineses querem que os professores ensinem de uma forma mais simples possível, a tradição de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (por exemplo, o inglês) usa normalmente a estratégia de “os docentes falam e os alunos ouvem”, por isso, quando uso a estratégia indutiva, os alunos não se adaptam bem a esta estratégia.</li> </ol>
Docente 3	Uso raramente a estratégia indutiva, porque os alunos de português nível elementar (1º ano e 2º ano) sabem pouco sobre a gramática de português, ou seja, eles não têm capacidade de resumir as regras gramaticais através dos exemplos dados.
Docente 4	A dificuldade é que aos alunos falta a capacidade de análise, eles ficam confusos quando têm de resumir as regras e confundem-nas.

O maior problema consiste na capacidade dos alunos, isto é, o sistema de determinação é expresso de forma diferente em língua chinesa e os alunos de PLE, cujo português é de nível elementar, não têm conhecimentos metalinguísticos; por isso, é impossível para eles resumirem as regras de acordo com os exemplos dados. Por esta razão, a aplicação da estratégia indutiva em sala de aula é limitada. Além disso, por causa da cultura chinesa, os alunos não costumam usar a estratégia indutiva. Zhang *et al.* (2015) confessam que a cultura confucionista, mais precisamente o valor de “hierarchical line” (Cortazzi e Jin, 2001) influencia o relacionamento entre professor e alunos em sala de aula na China. Segundo a cultura tradicional chinesa, ao contrário da sociedade ocidental, na China, o professor é considerado como “chefe”, “autoridade” e “modelo” dos estudantes. Com o objetivo de manter a ordem e harmonia de aulas (o que, na verdade, é o reforço de “礼” na sociedade),

“ouvir o professor com atenção” e “expressar ideais com a permissão do professor” são considerados virtudes ao longo da história tradicional chinesa.

Além das limitações de alunos, os professores têm também dificuldades na escolha de exemplos, porque os exemplos escolhidos são parciais e não podem ensinar todas as regras e exceções relativas.

**Q15. Quando usa estratégias implícitas de ensino de gramática (*text enhancement e task-based*), que dificuldades sente?**

Resumo de respostas

- Requer altas capacidades de docentes.
- Não estou acostumado a estas estratégias.
- Não poder explicar com clareza. Às vezes, as estratégias não são eficazes e o resultado não é muito bom.
- Leva mais tempo e necessita de mais explicações e prática.
- Muitos professores não são formados em ensino, eles ensinam de acordo com a sua experiência, não levando em conta estas estratégias.

Tabela 8. Respostas originais da Q15

Docentes	Respostas originais
Docente 1	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Relativamente à estratégia <i>text enhancement</i>, os professores devem encontrar, por eles próprios, os pontos importantes para salientar, o que depende da experiência de professores, ou seja, às vezes, os professores não podem sublinhar os pontos pertinentes.</li><li>2. Relativamente à estratégia baseada em tarefas, não é fácil lançar tarefas pertinentes e, ao mesmo tempo, incentivar os alunos. Além disso, ao usar esta estratégia, não podemos lançar sempre uma mesma tarefa. As tarefas devem ser diversificadas e não sei qual é a melhor para os meus alunos.</li><li>3. Os professores não se sentem muito seguros ao usar esta estratégia. A aplicação da estratégia baseada em tarefas requer um nível de português bem alto, ou seja, os professores têm que dominar todos os usos do artigo e usar o artigo como nativos.</li></ol>

	Às vezes, as dúvidas dos alunos ultrapassam os conhecimentos e capacidades do professor. Sendo que os professores chineses aprendem também português como língua estrangeira, esta estratégia é mais adequada para os professores de português língua materna e menos adequadas para nós e para alunos de nível mais baixo.
Docente 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nós temos várias disciplinas. Nas disciplinas de compreensão oral, tradução, produção escrita (redação), usa-se mais as estratégias implícitas. No entanto, as disciplinas de português elementar, intermédio e avançado (leitura intensiva) são focadas mais na gramática. Os professores costumam seguir livros didáticos, por isso, ensinam primeiramente as regras gramaticais e depois dão exemplos.</li> <li>2. Uma vez que muitos professores não são formados em ensino, eles ensinam de acordo com a sua experiência e o objetivo geral de aula é explicar com clareza pontos gramaticais, sem ter em conta o desenvolvimento da capacidade de inovação e o da aprendizagem independente dos alunos.</li> </ol>
Docente 3	Quando uso a estratégia <i>text enhancement</i> , os alunos, às vezes, não têm consciência de que estou a salientar algo importante. Isto é o maior problema. Embora ela possa incentivar os alunos e o seu efeito seja excelente relativamente às estratégias implícitas referidas, não pode mostrar diretamente as semelhanças e diferenças entre as regras gramaticais, necessitando de mais explicações e práticas.
Docente 4	Uso estratégias implícitas, mas uso-as sempre em conjunto com a estratégia dedutiva. Se se usar apenas as formas implícitas, não se pode explicar claramente as regras gramaticais.

Em primeiro lugar, vale a pena apresentar as disciplinas principais no curso de português na China. Fan e Han (2016) dividem as disciplinas em dois tipos: disciplinas teóricas e disciplinas práticas. As primeiras consistem em ensinar literatura, história e conhecimentos gramaticais, enquanto a última visa a desenvolver a capacidade de produção oral, compreensão oral, produção escrita, compreensão escrita e tradução, de aprendentes. Entre todas as disciplinas, a disciplina Leitura Intensiva, mais precisamente, disciplina que visa ensinar os conhecimentos gramaticais, é a disciplina principal para os alunos de 1º ano e 2º ano. Os autores indicam que durante muito tempo, na disciplina Leitura Intensiva, os

docentes aplicam a forma tradicional do ensino, isto é, ensinar léxico → analisar e traduzir o texto → explicar a gramática → lançar exercícios. Os docentes de PLE sentem várias dificuldades em aplicar estratégias implícitas; uma das razões principais é que elas levam mais tempo e, mesmo assim, às vezes não têm efeitos consideráveis. Além disso, a escolha das estratégias implícitas está sujeita a condições subjetivas de docentes. Por exemplo, a estratégia baseada em tarefas exige que os docentes criem um ambiente real em que se fala português e possam resolver todas as dúvidas dos aprendentes e lidar com todas as situações. Sendo que os docentes chineses de PLE não podem falar e agir como nativos da língua portuguesa, é possível que eles não privilegiem esta estratégia.

● **Outros**

No final da entrevista, uma professora apresenta opiniões sobre o ensino do uso do artigo. Apresentamos, a seguir, o seu ponto de vista:

1. Os professores chineses estão a atualizar estratégias e conteúdos de aula.
2. Ao usar estratégias implícitas, às vezes, a aula está fora de controlo dos docentes, os docentes não se sentem seguros.

Tabela 9. Outras respostas

Respostas originais
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É verdade que os chineses gostariam de dar respostas concretas, mas os professores têm mudado muito, quer no âmbito de estratégias quer no âmbito de conteúdo de aulas, em resumo, eles tornam-se cada vez mais abertos. Existem estereótipos para professores chineses, em que eles são considerados “chefes” de aula. No entanto, é de salientar que os professores chineses tentam atualizar as estratégias de ensino, por exemplo, o ensino com várias línguas, fazer comparação com outras línguas, usar aplicativos no telemóvel para ajudar as aulas, entre outras.</li> <li>2. Além disso, quanto à correção, eu própria não me focalizo nos erros pequeninos. Aos alunos de nível mais baixo, exijo que usem corretamente o artigo em todos os casos. No entanto, para alunos de nível mais alto, focalizo-me mais na amplificação de conhecimentos, em vez do uso correto de um certo ponto de gramática.</li> </ol>

3. Na realidade, escolhemos estratégias de acordo com a nossa capacidade. Acho que a estratégia indutiva é muito boa, no entanto, ela requer materiais ricos, o que exige um grande trabalho de preparação de cada aula. Por isso, a estratégia dedutiva é mais fácil.
4. Tentamos formar os alunos, quem fala e escreve português como se fosse nativo, mas, tendo em conta a atualidade de sala de aula na China e a falta de contacto com o contexto real de português, a expectativa é quase impossível. Os materiais não são ricos, não podemos encontrar todas as dificuldades dos alunos, há muitas exceções no uso do artigo, tudo isto faz com que o ensino do uso do artigo tenha que ser desenvolvido. Por isso, o ideal é que um professor chinês resuma os pontos importantes e um leitor resolva dúvidas dos alunos. Neste caso, pode garantir um bom domínio do uso do artigo e, simultaneamente, resolver a impossibilidade de dar uma aula de gramática em português para aprendentes de nível elementar.

Os docentes chineses costumam explicar tudo com mais clareza, mas às vezes, é possível que isso prejudique o desenvolvimento das competências dos alunos. Entretanto, com o desenvolvimento das tecnologias e intercâmbios académicos entre os países, tendo em conta os seus limites, os professores chineses de PLE têm atualizado as estratégias de ensino. Tal como um docente entrevistado refere, além das estratégias tradicionais, o ensino com várias línguas, a comparação com outras línguas e o uso de aplicativos no telemóvel para ajudar as aulas são estratégias frequentemente usadas.

## **Considerações Finais**

A língua chinesa e a língua portuguesa são estruturalmente distintas e uma das maiores distinções entre elas consiste na expressão da determinação nominal, mais precisamente, os determinantes artigos são presentes na língua portuguesa, mas ausentes na língua chinesa. O sistema de determinação/indeterminação não é gramaticalizado em chinês, ao invés, ele é expresso pelo léxico, pela morfologia e pela posição das palavras.

Diante desse cenário, percebemos que a aprendizagem do artigo é difícil para os aprendentes chineses de PLE. Porém, na perspectiva de docentes, pela nossa experiência e pelas investigações associadas, acreditamos que o ensino de gramática pode ajudar à aquisição deste conhecimento e, conseqüentemente, a reduzir as dificuldades enfrentadas. Há várias metodologias do ensino da gramática, tais como estratégias explícitas e estratégias implícitas. Então, quais são usadas? Será que elas são adequadas?

Tendo em conta o enquadramento teórico em que se fala sobre diversas estratégias associadas ao ensino da gramática, a nossa intenção com este trabalho foi investigar, na prática, como é que os docentes chineses de PLE ensinam o uso do artigo em sala de aula e quais as estratégias que adotam. Optámos por começar a nossa investigação com um questionário a docentes de PLE, descrevendo as opções dos docentes inquiridos. Para aprofundar a nossa análise, realizou-se também uma entrevista como complemento do inquérito.

De forma geral, através dos resultados obtidos, concluímos que o ensino da determinação nominal é um dos pontos iniciais no ensino de PLE. Os docentes chineses usam principalmente livros didáticos, livros de gramática e livros de exercícios no ensino. Na aula, é importante ensinar o uso do artigo definido, a distinção entre o artigo definido e o artigo indefinido e o uso do artigo indefinido (por ordem de importância). Eles usam raramente a língua inglesa e a língua chinesa para comparar com a língua que ensinam. Quando os alunos cometem erros, todos os docentes vão corrigi-los e a maioria opta pela forma explícita de correção. Os professores sugerem também aos seus alunos a realização de exercícios para consolidação de conhecimentos; os exercícios mais recomendados são resolver exercícios gramaticais (escritos e/ou orais) e fazer retroversões. Quanto à aplicação de estratégias, todos

usam um conjunto de estratégias ao ensinar o uso do artigo, as estratégias explícitas são as mais usadas, mas apenas a estratégia explícita dedutiva é altamente avaliada. Porém, perante as estratégias implícitas, como *text enhancement* e *task-based*, são muito raramente usadas e nem sempre são consideradas adequadas. Tendo como objetivo analisar os dados recolhidos com uma visão mais objetiva, recolhemos um pequeno número de respostas de alguns dos leitores portugueses na China como referência e encontramos várias divergências entre os dois grupos (docentes chineses e portugueses), em especial na escolha de estratégias e atitudes perante elas. Optámos por aprofundar a análise com uma entrevista. Além de complementar dados qualitativos do questionário e fornecer uma visão mais qualitativa, a entrevista procurou também conhecer as dificuldades concretas sentidas na aplicação de estratégias para o ensino da gramática e justificar divergências observadas.

Observa-se que, ao ensinar o uso do artigo, as maiores dificuldades dos alunos passam a ser as maiores dificuldades dos docentes, o que significa que a presente medida do ensino, adotada pelos docentes, não pode resolver o problema. Por isso, têm de melhorar a estratégia para superar a dificuldade. Quanto às estratégias utilizadas, normalmente os professores selecionam estratégias que consideram mais adequadas; no entanto, a seleção de estratégias depende em grande medida da capacidade e da experiência dos professores. É claro que todos se sentem mais seguros e consideram ser mais fácil usar a estratégia explícita dedutiva, mas isto não é a única justificação. De acordo com os docentes entrevistados, percebemos que, na verdade, as outras estratégias têm mais limitações objetivas: a) A estratégia explícita indutiva requer o conhecimento metalinguístico dos alunos, o que para os alunos de nível baixo é quase impossível. Os exemplos dados são também parciais. b) As estratégias implícitas requerem alta capacidade dos docentes, e às vezes a aula está “fora de controlo”. Aliás, quando não podem explicar com clareza ou até não conseguem responder a perguntas levantadas, os docentes ficam nervosos e inseguros. Estas estratégias que levam também mais tempo de preparação e aplicação necessitam de mais explicações e práticas e não trazem efeitos muito significativos.

Concluimos que, além dos factos apresentados, a preferência pela estratégia explícita dedutiva tem a ver com a cultura, com a tradição de aulas de língua estrangeira na China. No entanto, os docentes têm que sair desta “zona de conforto”, porque, como observado, esta estratégia não pode resolver o problema. Como um professor entrevistado diz, a influência

da cultura e tradição é inevitável, agora, os docentes tentam recorrer às novas estratégias para aliviar o problema.

Lopes e Martins (2017, p. 15) sugerem que, no ensino dos artigos em PLE, as estratégias devem passar pela “exposição máxima a *input* nativo autêntico da LS, pela criação de oportunidades de *output* comunicativamente relevantes e pelo fornecimento de diferentes formas de *feedback* corretivo aos aprendentes”. Além disso, segundo os mesmo autores (2017, p. 16) o ensino dos usos dos artigos em PLE deve aproveitar oportunidades para “**explicitar o que é explicitável**”. Perante as realidades mencionadas, daremos, a seguir, algumas sugestões no que diz respeito ao ensino do uso do artigo e esperamos que as propostas possam contribuir para a redução das dificuldades atualmente enfrentadas.

### 1. **Explicitar o que é explicitável.**

Para os aprendentes de português nível elementar, regras explícitas podem ser úteis, porque a aprendizagem implícita de uma estrutura gramatical pouco saliente pode ser ineficaz sob a forte influência da língua materna (Larsen-Freeman, 2009). Porém, em comparação com explicar simplesmente regras aos alunos, há uma forma melhor, isto é, *consciousness-raising*, uma das estratégias explícitas indutivas. Recomendamos que os docentes usem a estratégia indutiva o mais possível; porém, para algumas regras complicadas que não podem ser resumidas por alunos, é melhor que se recorra a estratégias explícitas dedutivas.

Os aprendentes de nível médio ainda cometem erros no uso do artigo, para eles, o *corrective feedback* é imprescindível.

### 2. **É preciso o desenho de manuais específicos com materiais autênticos.**

Como referimos, uma das maiores dificuldades em usar a estratégia indutiva é que os docentes não têm exemplos adequados, o que requer a utilização de materiais autênticos bem selecionados. Além disso, pela nossa experiência, o desenho dos livros didáticos na China normalmente segue a estratégia dedutiva, constituindo este facto uma dificuldade para aplicar a estratégia indutiva. Por isso, sugerimos o desenho de manuais específicos que contenham materiais autênticos e exemplos bem selecionados, ou seja, pode-se elaborar um manual favorável ao ensino do uso do artigo com a estratégia indutiva.

### 3. **As estratégias implícitas são meios auxiliares.**

Não temos intenção de limitar as estratégias implícitas. A estratégia *text enhancement* pode servir como meio auxiliar em sala de aula. A estratégia baseada em tarefas pode ajudar muito na fase de *output* dos alunos.

Este trabalho teve como principal limitação o número limitado de informantes na entrevista e no questionário, o que de alguma forma condiciona a elaboração de descrição mais objetiva e concreta da realidade. Os docentes entrevistados são principalmente jovens; seria melhor ouvir também ideias dos professores chineses muito experientes; porém, por causa da limitação de tempo, não encontramos professores ideais com muita experiência.

Por causa da limitação de espaço e da complexidade do tema; no enquadramento teórico, só falamos do uso do artigo, a omissão do artigo não foi abordada. O sintagma nominal reduzido provoca confusões para aprendentes chineses e, conseqüentemente, constitui um desafio quando ensinar o artigo. O ensino associado com o SN reduzido seria um outro tema que mereceria destaque.

Além disso, a nossa intenção no Capítulo 1 foi destacar as diferenças do sistema de determinação/indeterminação entre a língua portuguesa e a língua chinesa, por isso, na apresentação do uso do artigo português, recorreremos principalmente ao trabalho de Miguel e Raposo (2013) e a relação entre artigos e substantivos, embora se enquadre no nosso tema, não foi abordada. Os temas que não foram abordados por limitações de espaço e tempo merecem uma atenção futura. O objetivo do trabalho no futuro seria ajudar os alunos a usar corretamente o artigo.

Porque o curso de português ainda é muito jovem na China, o ensino da língua portuguesa “imita” principalmente o ensino de outras línguas estrangeiras, por exemplo, a língua inglesa e a língua espanhola. Acreditamos que, com a crescente demanda de elites formadas em língua portuguesa e o crescente intercâmbio de acadêmicos entre a China e os países de língua portuguesa, estratégias do ensino do Português como Língua Estrangeira na China tornar-se-ão cada vez mais investigadas. Esperamos ter deixado aqui o nosso pequeno contributo para investigações futuras, mais profundas e completas.

## Bibliografia

- Azevedo, M. M. (2005). *Portuguese: A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511755057>
- Baldé, N. R. (2011). *A aquisição do artigo em português L2 por falantes de L1 russo*. Universidade de Lisboa. Retrieved from [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4137/1/ulfl096186\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4137/1/ulfl096186_tm.pdf)
- Brown, J. D. (2010). Research Methods for Applied Linguistics.pdf. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 467–497). Oxford: Blackwell Publishing.
- Chaer, G., Diniz, R. R. P., & Ribeiro, E. A. (2012). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7(7), 251–266. Retrieved from <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201>
- Chen, P. (2004). Identifiability and definiteness in Chinese. *Linguistics*, 42(6), 1129–1184. <https://doi.org/10.1515/ling.2004.42.6.1129>
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4th ed.). London: Hodder Education.
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–169.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2001). *Artigo. Nova Gramática do Português Contemporâneo* (3rd ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Dekeyser, R. M. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77(4), 501–514.
- Ellis, R. (1999). *The Study of Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar : An SLA Perspective. *TESOL QUARTERLY*, 40(1), 83–107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge, and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and Explicit*

- Knowledge in Second Language Learning, Testing, and Teaching* (pp. 3–25). Bristol: Multilingual Matters. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/5ec0/633509ac14ba2474bf1930a970e79ad2bf32.pdf>
- Ellis, R. (2014). Grammar Teaching for Language Learning. *Babylonia*, 2(14), 10–15.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339–368. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0272263106060141>
- Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87(2), 242–260. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00188>
- Fan, W. T., & Han, Y. (2017). 适用于中国葡语教学的教学法探讨 (Teaching Method Applied to Chinese Portuguese Language Teaching). *Journal of Higher Education*, 44, 110–112.
- Fu, H. Y. (2017). 慕课时代背景下的中国葡语教学前景 (The Prospect of Portuguese Teaching in China under the Background of MOOC) . *The Science Education Article Collects*, 4(C), 178–179. <https://doi.org/10.1610.16871/j.cnki.kjwhc.2017.04.076871/j.c10.16871/j.cnki.kjwhc.2017.04.076nki.kjwhc.2017.04.076>
- Fukuyama, M. A., & Greenfield, T. K. (1984). Dimension of Aggressiveness in an Asian-American Student Population. *Journal Ofcounseling Psychology*, 30, 429–432.
- Gaoyuan, Zhang; Jing, H. (2009). 英语语法教学：“PPP”模式以外 还有哪些问题有待厘清？ (English grammar teaching: What issues remain to be clarified beyond the “PPP” model?). *Crazy English Pro*, 3, 8–13.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. *Journal Of The American Medical Association* (6th ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005>
- Gong, F., & LV, L. (2012). The Comparison of Undergraduate Students’ Learning Engagement between Reaserch Universities in China and USA. *Journal of Higher Education*, 33(9), 90–99. Retrieved from <http://statics.scnu.edu.cn/pics/jwchshpg/2015/0916/1442370204822810.pdf>
- Grosso, M. J. dos R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61–77. Retrieved from [http://www.academia.edu/6956350/Língua\\_de\\_acolhimento\\_língua\\_de\\_integração](http://www.academia.edu/6956350/Língua_de_acolhimento_língua_de_integração)

- Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Housen, A., & Pierrard, M. (2005). Investigating Instructed Second Language Acquisition. In *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (pp. 1–27). Berlin: Walter de Gruyter.
- Kim, H. C. (2005). *Aquisição do artigo definido em português como segunda língua por aprendizes coreanos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Retrieved from <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3910/000450582.pdf?sequence=1>
- Kong, W. (2016). 大学英语教师显性教学信念构成研究 (Research on Construction of Overt Teaching Belief among College English Teachers) . *Journal of Guangxi University For Nationalities*, 38(6), 190–192.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pidginization and Creolization as language acquisition*. Oxford: Pergamon. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00554.x>
- Lee, S., & Huang, H. (2008). Visual input enhancement and grammar learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3), 307–331. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080479>
- Leiria, I. (1993). Português língua segunda e língua estrangeira : investigação e ensino. *1º Congresso Do Português Língua Não-Materna*, 1–11.
- Li, J. Y. (2002). 中国学生二语学习策略的观念与运用 (The Concept and Application of Chinese Students' L2 Learning Strategies). *Foreign Language Education*, 42–49.
- Lian, S. N. (2002). 论中西思维方式(Chinese and Western Ways of Thinking). *Foreign Languages and Their Teaching*, 2, 40–47.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 45–46). Amsterdam: John Benjamin.
- Long, M. H. (1988). *Instructed interlanguage development*. (L. Beebe, Ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House.
- Lopes, A. C. M., & Martins, C. (2017). Para o ensino dos usos dos artigos em PLE: por onde começar? *Portuguese Language Journal*, 11, 165–189. Retrieved from [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/47873/1/Para o ensino dos usos dos artigos em PLE\\_ por onde começar\\_final\\_out2017.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/47873/1/Para%20o%20ensino%20dos%20usos%20dos%20artigos%20em%20PLE_%20por%20onde%20come%C3%A7ar_final_out2017.pdf)
- Lu, W. (2015). The English Article System An Analysis of Learning Difficulty and Teaching Methods. *Journal of Language and Literature*, 10, 141–144.

- Lv, L. H., Zhang, H. X., Li, W. Q., & Wan, D. S. (2015). 中国学生的保守课堂学习行为及其与中庸思维、批判性思维等的关系 (Chinese students' conservative classroom learning behavior and its relationship with the mediocrity thinking, critical thinking, etc.). *Journal of Distance Education*, 5, 54–63. <https://doi.org/10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2015.05.007>
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000365>
- Miguel, M., & Raposo, E. B. P. (2013). Determinantes. In *Gramática do Português* (pp. 819–879). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Rebecca, L. O. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Abingdon: Routledge.
- Snape, N., Leung, Y. I., & Ting, H.-C. (2006). Comparing Chinese, Japanese and Spanish Speakers in L2 English Article Acquisition: Evidence against the Fluctuation Hypothesis? In J. M. G., Shea, C. & Archibald (Ed.), *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (pp. 132–139). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2013). Instructed Second Language Acquisition. *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, 319–327.
- Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, 1, 1–10. Retrieved from [www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144](http://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/download/3837/2144)
- Tang, S. J. (2015). *Aspirações e dificuldades: Livro didático como instrumento de Interação-professor e aluno*. Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.8.2015.tde-09102015-154057>
- Wang, X. L. (2016). *A aquisição dos artigos por alunos chineses de PLE*. Universidade de Aveiro.
- Yuan, S. (2014). *Ensino da Língua Portuguesa na China: Uma Análise de Alguns Planos Curriculares*. Universidade de Lisboa.

- Zhang, H. X., Lv, L. H., Li, W. Q., & Wan, D. S. (2015). Chinese students' conservative classroom learning behavior and its relationship with the mediocrity thinking, critical thinking, etc. *Journal of Distance Education*, 5, 54–63.  
<https://doi.org/10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2015.05.007>
- Zhang, J. (2010). *Aquisição do Sistema de Artigos por Aprendentes Chineses*. (M. J. Marçalo, M. C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. do C. Fonseca, O. Gonçalves, A. Luísa Vilela, & A. A. Silva, Eds.), *Actas do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa. Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (niversidad). Évora. Retrieved from  
<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slq24/06.pdf>
- Zhang, J. (2014). Comparação do sistema de determinação/Indeterminação entre a Língua Portuguesa e a Língua Chinesa. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (Eds.), *O Português na China: Ensino e Investigação* (pp. 55–86). Lisboa: LIDEL.
- Zobl, H. (1982). A Direction for Contrastive Analysis: The Comparative Study of Developmental Sequences. *TESOL Quarterly*, 16(2), 169–183.  
<https://doi.org/10.2307/3586790>

## Anexo 1. Uso do artigo em português e a sua manifestação equivalente em chinês

Exemplo em português e em chinês	Explicações em relação ao emprego do artigo na língua portuguesa	Situação em chinês	Explicações em relação ao emprego do artigo na língua chinês
Artigo definido			
Passa-me o livro. Ba Ø shu di gei wo yixia.	Uso situacional (objeto visível no momento)	sem determinante	“Ba +substantivo sem determinante” é a posição inclinada para a determinação.
O centro de Guimarães é lindíssimo Ø Jimaliangsi zhongxin feichang piaoliang	Uso situacional (Partilha de conhecimento específico pelos interlocutores)	Sem determinante	Posição de sujeito inclinada para a determinação
Uma enfermeira saiu do hospital às três da manhã. A enfermeira parecia muito casada porque já tinha trabalhado 24 horas sem parar. Yige (yi+CLA) hushi lingcheng sandian cong yiyuan likai. <b>Zhege</b> (zhe+CLA) hushi kanshangqu feichang lei yinwei yijing lianxu gongzuo le 24 xiaoshi.	Uso Anafórico fiel	Zhe (demonstrativo)+CLA	Recorre-se preferivelmente a demonstrativo <i>zhe</i> para determinar o referente que foi introduzido.
A economia do país está em crise e os economistas acreditam que a situação não melhora no próximo ano.	Uso anafórico infiel	Zhe (demonstrativo)+CLA	Recorre-se preferivelmente a <i>zhe</i> para determinar o referente que foi introduzido.

Guojia zhengzai jingli jingjiwei, jingjixuejia men renwei <b>zhege</b> qingkuang mingnian buhui haozhan.			
Ontem jantei num restaurante excelente com <b>os</b> meus amigos, <b>a</b> comida era deliciosa. Zuotian wo he wode pengyou zai yijia henbang de canting chiwanfan, shiwu hen haoshi.	(“os” meus amigos )  Valor possessivo  (“a”comida )  Uso anafórico associativo	Sem determinante	Os substantivos (amigos, comida) estão na posição do sujeito, a posição inclinada para a determinação.
1.o melhor aluno da turma não participa nesta atividade.  Quanban zuihao de Ø xuesheng meiyou canjia zheci huodong	Uso antecipatório (satisfaz a condição de unicidade)	Sem determinante	O substantivo é desacompanhado de determinante.
O Ricardo é o único professor desta escola.  Ø heikaduo shi zhesuo xuexiao weiyi de Ø laoshi.	Valor predicativo	Sem determinante	O substantivo é desacompanhado de determinante.
1. A água é um recurso renovável. Ø shui shi yizhong kezaisheng ziyuan	Valor referencial genérico	Sem determinante	Na leitura genérica, o substantivo é desacompanhado de determinante. (Zhang, 2014,p.84)

<p>2. Os pandas-gigantes já não são considerados uma espécie ameaçada.</p> <p>Ø daxiongmao bu zai bei shizuo pinwei dongwu.</p>			
Artigo indefinido			
<p><i>um golfinho</i> é um mamífero.</p> <p>Ø Haitun shi yizhong dongwu.</p>	(“um golfinho”) generalizador	Sem determinante	A posição do sujeito indica a indeterminação do substantivo.
<p><b>Uma</b> enfermeira saiu do hospital às três da manhã. A enfermeira parecia muito casada porque já tinha trabalhado 24 horas sem parar.</p> <p><b>Yige</b> (yi+CLA) hushi lingcheng sandian cong yiyuan likai. Zhege(zhe+CLA) hushi kanshangqu feichang lei yinwei yijing lianxu gongzuo le 24 xiaoshi.</p>	Introdução de uma nova entidade	Yi+ classificador	yi+CLA é empregado antes do substantivo “enfermeira” para indicar a indeterminação.
<p>Um dos alunos pediu para ir à casa de banho</p> <p>tamen zhong de <b>yige</b> xuesheng shenqing qu cesuo.</p>	Introdução da construção partitiva	Yi+ classificador	Yi+ classificador é uma forma de exprimir a indeterminação.
<p>a minha vizinha, uma mulher forte, não se deixou amedrontar pelo a ladrão,</p> <p>wo de lingju, <b>yige</b> qiangzhuang de nvren, meiyou bei xiaotong konghe dao.</p>	Especificador do SN predicativo	Yi+ classificador	yi +classificador indica a indeterminação.

--	--	--	--

## Anexo 2. Questionário

### 关于葡语冠词的教学情况调查 Inquérito do ensino do uso do artigo a aprendentes chineses

您好，这份调查问卷旨在调查葡萄牙语冠词教学的现状。问卷采用不记名形式，且所有数据仅用于本人研究生论文“中国葡语冠词教学”中。本论文由里斯本大学文学院 Catarina Gaspar 博士与 Margarita Correia 博士共同指导。问卷共有 15 个选择题，只需花费您 3 分钟填写，非常感谢您的合作！

Este inquérito por questionário foi elaborado no âmbito da minha dissertação de mestrado, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com o tema “ensino da determinação a estudantes chineses de português como língua estrangeira”, orientada pelas Professoras Doutoradas Catarina Gaspar e Margarita Correia.

O inquérito é anónimo e os dados recolhidos só se destinam ao meu trabalho. Este inquérito tem apenas 12 perguntas e demora três minutos a preencher.

Agradeço a sua colaboração e disponibilidade !

1. 您对大学几年级的学生讲授冠词的用法?(可多选) Quando ensina o uso do artigo? (pode seleccionar mais que uma opção) [多选题] \*

- A. 一年级 no 1º ano
- B. 二年级 no 2º ano
- C. 三年级 no 3º ano
- D. 四年级 no 4º ano

2. 请问下列哪些资料您会在教授冠词的过程中使用? (可多选) Quais os materiais que usa para ensinar o uso do artigo? (pode selecionar mais que uma opção) [多选题] \*

- A. 教科书 livros didáticos
- B. 练习册 livros de exercícios
- C. 语法书 livros de gramática
- D. 报纸、杂志文章、海报等原版材料 materiais autênticos (jornais, revistas, folhetos, etc.)
- E. 教辅材料 materiais de apoio
- F. 其他 outros \_\_\_\_\_

3. 请您根据重要程度对冠词教学侧重点排序 Ao abordar o tema, que estratégia considera mais importante. Ordene por ordem de importância. [排序题, 请在中括号内依次填入数字] \*

- [ ]定冠词的用法 os usos do artigo definido
- [ ]不定冠词的用法 os usos do artigo indefinido
- [ ]定冠词、不定冠词的区分 a distinção entre o artigo definido e o artigo indefinido
- [ ]与中文相对比 a comparação com a língua chinesa
- [ ]与英文相对比 a comparação com a língua inglesa

4. 如果您认为还有其他重要的板块,请您写在下方。 Se considera que existe(m) outra(s) estratégia(s) importante(s), escreva-a(s) abaixo. [填空题]

\_\_\_\_\_

5. 在课堂上教授冠词用法时,您使用以下策略的频率分别为 Ao ensinar o uso do artigo, qual(is) a(s) estratégia(s) que usa na sala de aula: [矩阵单选题] \*

	经常使用 muito frequente	使用 frequente	偶尔使用 pouco frequente	不用 não uso
演绎法 (先解释语法规则，再举例、练习) Dedutiva (primeiro, explicar a regra gramatical, depois dar exemplos e fazer exercícios)	○	○	○	○
归纳法(先给出大量例句，再总结语法规则) Indutiva (primeiro, dar exemplos, depois, sistematizar a	○	○	○	○

regra gramatical)				
<p>文字性加强: 在教学中高频率使用冠词或用加黑、放慢语速等手段凸显冠词,但不直接教授语法规则.</p> <p>Text-enhancement:</p> <p>sublinhar o artigo no texto (ou de forma oral) ou dar muitos exemplos; no entanto, não ensinar diretamente a regra gramatical</p>	○	○	○	○

durante o processo				
任务教学法 Baseada em tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.您认为上一题中的这些教学法适用吗? Considera as estratégias referidas adequadas?[矩阵单选题] \*

	非常适用 muito adequada	适用 adequada	不太适用 pouco adequada	完全不适用 inadequada
演绎法 Dedutiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
归纳法 Indutiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
文字性加强 Text-enhancement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
任务教学法 Baseada em tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 除了教学外,您还让学生做哪些练习来巩固冠词的用法呢? (可多选) Além do trabalho na sala de aula, que outras tarefas sugere aos alunos para consolidação de conhecimentos. (pode seleccionar mais que uma opção) [多选题] \*

- A. 做书面的冠词专项练习 resolver exercícios gramaticais escritos
- B. 做口头的冠词专项练习 resolver exercícios gramaticais orais
- C. 在写作任务中运用冠词 aplicar os conhecimentos numa tarefa de escrita
- D. 在交际任务中运用冠词 aplicar os conhecimentos numa tarefa de comunicação
- E. 做阅读理解题 fazer exercícios de compreensão de leitura
- D. 翻译 (葡翻中) fazer retroversões (traduzir chinês em português)
- G. 其他 Outros \_\_\_\_\_

8. 您认为这些练习有效吗? Entre os exercícios escolhidos, quais considera eficazes? [矩阵单选题] \*

	非常有效 muito eficaz	有效 eficaz	不太有效 pouco eficaz	完全没用 inútil
做书面的冠词专项练习 resolver exercícios gramaticais escritos	○	○	○	○

做口头的冠词专项练习 resolver exercícios gramaticais orais	○	○	○	○
在写作任务中运用冠词 aplicar os conhecimentos numa tarefa de escrita	○	○	○	○
在交际任务中运用冠词 aplicar os conhecimentos numa tarefa de comunicação	○	○	○	○
做阅读理解题 fazer exercícios de	○	○	○	○

compreens ão de leitura				
翻译 (葡翻 中) fazer retroversõ es (traduzir chinês em português)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 如果您发现学生冠词使用错误,您会纠正吗? Quando os alunos cometem um erro relacionado com o uso do artigo, corrige-o? [单选题] \*

A. 我会纠正。 Sim.

B. 我不会纠正。 Não.

10. 请问您用下列哪种方法进行纠正? Escolha o método de correção. [多选题] \*

A. 显性纠错: 明确指出学生表达中的错误, 纠正和 (或) 概括性解释语法规则。  
 Uso correção explícita: aponto o erro diretamente, forneço correção e(ou) fundamentação metalinguística. .

B. 隐性纠错: 不直接指出错误,通过重复或对话纠正。 Uso correção implícita: não corrijo diretamente o erro, vou corrigi-lo através da conversa ou vou repetir o erro do aluno até que ele perceber e corrigir por si próprio.

E. 其他 Outro \_\_\_\_\_

您认为这些方法有效吗 O efeito da correção assinalada acima é:[矩阵单选题] \*

	非常有效 muito eficaz	有效 eficaz	不太有效 pouco eficaz	无效 inútil
<p>显性纠错：明确指出学生表达中的错误，纠正和（或）概括性解释语法规则。Usó correção explícita: aponto o erro diretamente, forneço correção e(ou) fundamentação metalinguística .</p>	○	○	○	○
<p>隐性纠错：不直接指出错误,例如通</p>	○	○	○	○

<p>过重复或 对话纠 正。 Uso correção implícita: não corrijo diretament e o erro, vou corrigi- lo através da conversa ou vou repetir o erro do aluno até que ele perceber e corrigir por si próprio.</p>				
--	--	--	--	--

12. 您的年龄是 Indique a sua idade: \_\_\_\_\_ [填空题] \*

13. 您教授葡语的教龄为 Há quantos anos ensina português como língua estrangeira: \_\_\_\_\_  
[填空题] \*

14. 您的国籍为 Indique a sua nacionalidade: \_\_\_\_\_ [填空题] \*

15. 如果您还有任何想要补充的问题或者对问卷的建议请写在下方。非常感谢！ Quer deixar alguns conselhos ou comentário abaixo? Muito obrigada! [填空题]

---