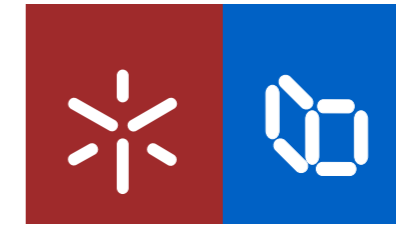




Sun Weiyang
A Análise dos Erros de Alunos de Língua Materna Chinesa na Aprendizagem dos Conjuntivos do Português e o Discurso Metodológico do Ensino

UMinho | 2012

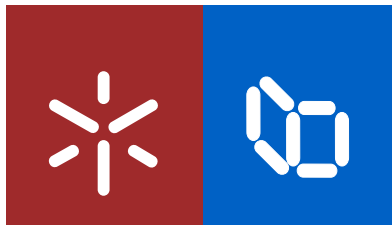


Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Sun Weiyang

A Análise dos Erros de Alunos de Língua Materna Chinesa na Aprendizagem dos Conjuntivos do Português e o Discurso Metodológico do Ensino

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Sun Weiyang

**A Análise dos Erros de Alunos de Língua
Materna Chinesa na Aprendizagem dos
Conjuntivos do Português e o Discurso
Metodológico do Ensino**

Dissertação de Mestrado em Estudos Interculturais
Português-Chinês: Tradução, Formação e
Comunicação Empresarial

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Anabela Leal de Barros

Declaração

SUN Weiyang

Endereço Eletrónico: azureculture@hotmail.com

Telefone: 924169851

Número do Passaporte: G34391863

Título da Tese: **A Análise dos Erros de Alunos de Língua Materna Chinesa na Aprendizagem dos Conjuntivos do Português e o Discurso Metodológico do Ensino**

Orientadora: Professora Doutora Anabela Leal de Barros

Ramo de Conhecimento: Formação em Português Língua Estrangeira

É autorizada a reprodução integral desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 22/10/2012

Assinatura: _____

**AOS MEUS PAIS
QUE MERECEM ESTE TRABALHO**

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de expressar sinceros agradecimentos a todas as pessoas que me têm ajudado ao longo do tempo. Nunca teria feito este trabalho sem elas.

Agradeço à Professora Anabela Leal de Barros, orientadora da dissertação, pela sua partilha generosa dos conhecimentos, pelos seus conselhos valiosos, pela sua grande paciência e compreensão, que me estimula o interesse pela vida académica e que me ajuda a superar os meus limites.

À Professora Sun Lam, diretora do curso, por me ter oferecido a oportunidade de experienciar um novo ambiente, pelas suas lições ricas de sabedoria de vida, pela sua ajuda em todos os aspetos durante estes dois anos.

Ao Mestre Luís Cabral, pela sua grande gentileza e amizade, pelas suas sugestões e ajuda no que diz respeito à dissertação.

Aos meus pais, por me amarem tanto e me apoiarem sempre incondicionalmente, por confiarem em mim mais do que ninguém.

Ao Marco Magarelli, pelo seu profundo amor e carinho, que me encoraja a lutar contra desafios e dificuldades, que me ensina como ser uma pessoa melhor e que me faz companhia na viagem da vida.

Aos meus colegas de mestrado, pela sua amizade e pela ajuda que me dão sempre que necessário, em particular a Liu Cong, o Xiong Qiangqiang e o Song Haoyan.

Aos grandes amigos Rui da Silva, Ania Castedo, Bruna Patrícia Cardoso Peixoto e Andrea Portelinha, pela sua amizade e carinho, tanto no estudo como na vida.

Aos professores do Departamento de Português da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU), pela ajuda generosa e pelas contribuições para o trabalho.

Às minhas duas colegas da SISU, Shen Lu e Fu Hanyu, por compartilharem comigo recursos e ideias sem reservas .

A todos os alunos e professores que foram entrevistados, obrigada pela paciência e cooperação nas pesquisas.

À Professora Dong Shuhui da Universidade de Nankai, pelo esclarecimento das minhas dúvidas e pelos seus conselhos úteis.

À Professora Zhen Shanpei da Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjing, pela sua cooperação na entrevista e pelas suas sugestões.

À minha grande amiga Huang Ouwen, que me conforta e inspira sempre com a sua calma e sabedoria, ajudando-me a sair das dificuldades.

Ao Instituto de Letras e Ciências Humanas da UM, pela oportunidade de formação acadêmica no Programa de Mestrado.

Resumo

O ensino da língua portuguesa nas universidades chinesas, com uma história de apenas 40 e poucos anos, está longe de ser sistemático por falta de experiência e normalização em comparação com o ensino do inglês. Originário da família linguística indo-europeia, o português difere muito do chinês, que pertence ao ramo sino-tibetano, especialmente em relação ao modo conjuntivo, que não tem correspondência concreta no chinês. Por isso, o modo conjuntivo constitui sempre uma grande dificuldade na aprendizagem dos alunos de língua materna chinesa, sendo difícil transferir o dito conceito e o respetivo uso.

Nesta tese, faz-se primeiro uma breve apresentação relativamente à análise do erro para que os leitores tenham uma ideia geral do seu processo e funções. Apresenta-se depois um conjunto dos erros típicos de alunos de língua materna chinesa na aprendizagem dos conjuntivos do português, investigando os possíveis fatores que os causam, a fim de perceber o porquê dos mesmos.

Analisam-se ainda os manuais e métodos de ensino dos conjuntivos do português atualmente utilizados na China, revelando tanto os seus pontos fortes como os fracos. Quanto à prática, apresentam-se sugestões que pretendem completar os ditos métodos para que correspondam melhor às características dos alunos chineses, tornando as aulas mais profícuas.

摘要

作为国内一门新兴的小语种，葡语的教学远未达到系统教学的要求。教学经验相对缺乏，也无统一教材及教学方法。且葡语本身源于印欧语族中的拉丁语系，与汉语相差甚大——尤其是虚拟式在汉语中无对应的语法范畴，对中国学生来说难以有直观概念，是葡语学习中的一大难点。

本文先介绍了语言学习中的一种重要手段：错误分析。随后，通过分析若干中国学生学习葡语虚拟时的典型错误，力图找出可能导致错误的原因，从根本上理解错误。

本文亦分析了国内虚拟式教学中现有的教材与方法，指出其优点及不足之处，并从实用的角度提出一些改进的方法，力求使虚拟式教学更切合中国学生的学习与心理特点，达到更好的课堂教学效果。

Abstract

Compared to English teaching, Portuguese teaching is relatively new in China and lacks relevant experience and uniformity of pedagogical methods, thus can hardly be considered systematic. Originated from Indo-European linguistic family, Portuguese differs greatly from Chinese (belonging to Sino-Tibetan branches), especially in relation to conjunctive mode, which has no concrete correspondence in Chinese. Therefore, conjunctive mode has always been a great obstacle for Chinese-speaking students, with difficulty to transfer the mentioned concept.

The essay starts with a brief introduction of error analysis in order that the readers can have a general idea of its function and process. Then, by analyzing a group of typical errors made by Chinese students in conjunctive learning, the essay tries to investigate possible factors that cause these errors.

The dissertation also analyzes pedagogical materials and methods currently used in conjunctive teaching in China, intending to reveal their advantages as well as disadvantages. Some suggestions are brought up at the same time, which aim to improve the conjunctive teaching and make it more correspondent to characteristics of Chinese students.

Índice

Introdução	1
Capítulo I: Breve história e apresentação da Análise do Erro	5
1.1 A Análise Contrastiva.....	6
1.2 O papel da Análise do Erro	8
1.3 Preliminares da descrição dos erros	9
1.4 Processos da Análise do Erro	12
1.4.1 Recolher dados.....	12
1.4.2 Discriminar erros	12
1.4.3 Categorizar os erros discriminados	15
1.4.3.1 Classificação quanto à categoria linguística	16
1.4.3.2 Taxonomia de Estrutura de Superfície	16
1.4.4 Fornecer explicações acerca do erro	19
1.4.4.1 Influência da língua materna: Erros interlinguísticos	19
1.4.4.2 Causas relacionadas com a Língua-Alvo: Erros intralinguísticos.....	20
1.4.4.3 Erros induzidos	21
1.4.4.4 Outros erros.....	23
1.4.5 Avaliação dos erros	23
Capítulo II: Análise dos erros típicos dos alunos chineses na aprendizagem dos conjuntivos do Português	25
2.1 Preliminares das diferenças linguísticas entre o Chinês e o Português ...	27
2.2 Percepções do nível geral dos alunos chineses no que respeita ao conjuntivo	30
2.3 Análise dos erros típicos e Diagnose do uso dos conjuntivos na escrita ...	34
2.3.1 Presente do Conjuntivo	34
2.3.1.1 Presente do Conjuntivo — Construções impessoais	34
2.3.1.2 Presente do Conjuntivo — Orações subordinadas relativas...	38

2.3.2 Futuro do Conjuntivo (Futuro Imperfeito do Conjuntivo).....	40
2.3.2.1 Futuro do Conjuntivo — Conjunções e Locuções	
Conjuncionais Temporais.....	40
2.3.2.2 Futuro do Conjuntivo — em Orações Relativas	43
2.3.2.3 Futuro Composto do Conjuntivo (Futuro Perfeito do	
Conjuntivo)	45
2.3.3 Pretérito Imperfeito do Conjuntivo.....	48
2.3.3.1 Pretérito Imperfeito do Conjuntivo — Conjunções e Locuções	
Conjuncionais	48
2.3.3.2 Pretérito Imperfeito do Conjuntivo — Frases Exclamativas de	
Desejo/Comparativas Irreais	50
2.3.4 Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo vs. Pretérito	
Mais-que-perfeito Composto do Conjuntivo	52
2.3.4.1 Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo.....	52
2.3.4.2 Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Conjuntivo	54
2.4 Erros nos conjuntivos na oralidade	58
Capítulo III: A situação atual do ensino-aprendizagem dos conjuntivos do	
português na China e o discurso metodológico	61
3.1 Definição de método	62
3.2 A função do método.....	62
3.3 A situação atual do ensino-aprendizagem dos conjuntivos do português na	
China	64
3.3.1 Características dos alunos de língua materna chinesa	64
3.3.2 A utilização do método gramatical em sala de aula	65
3.3.3 Professores e manuais	66
3.4 A avaliação dos manuais no contexto do ensino-aprendizagem dos	
conjuntivos e o discurso metodológico.....	68
3.4.1 Avaliação geral dos manuais	68
3.4.2 Manuais publicados na China	70
3.4.3 O discurso metodológico do ensino dos conjuntivos aos alunos	

chineses	71
3.4.3.1 Método dedutivo e método indutivo	71
3.4.3.2 Sugestões de atividades.....	73
Conclusão	77
Referências Bibliográficas	80
Anexos	83
Anexo I: Questionário aos alunos	84
Anexo II: Entrevista aos professores	87
Anexo III: Teste dos conjuntivos	88

Índice de Gráficos

1. Gráfico I.....	15
2. Gráfico II.....	30
3. Gráfico III.....	31
4. Gráfico IV.....	31
5. Gráfico V.....	32
6. Gráfico VI.....	32
7. Gráfico VII.....	33

Introdução

Em comparação com o ensino do inglês, o ensino da língua portuguesa nas universidades chinesas tem pouca história, e assim, está longe de ser sistemático por falta de experiência e normalização. Originário da família linguística indo-europeia, do ramo itálico, e mais especificamente sendo uma das línguas românicas ou novilatinas (ou seja, resultantes da transformação do latim falado nas diversas províncias do Império Romano), o português difere muito do chinês, que pertence ao ramo sino-tibetano, especialmente em relação ao modo conjuntivo, que não tem correspondência concreta na gramática chinesa. Por isso, o modo conjuntivo oferece sempre uma grande dificuldade durante a aprendizagem por parte dos alunos de língua materna chinesa, sendo difícil transferir o dito conceito e aplicar cada forma com a devida correção, sabendo que existe certa variação no âmbito da oralidade e da escrita, as quais ainda implicam certas possibilidades apenas em registos formais ou informais.

Torna-se assim relevante, a meu ver, proceder a um trabalho que pretende contribuir para resolver problemas encontrados na aprendizagem dos conjuntivos dos alunos de língua materna chinesa, a fim de aumentar a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem deste aspeto gramatical, mas do qual é indissociável também a cultura e a evolução da língua oral e escrita.

Decidi realizar uma análise dos erros típicos dos alunos chineses na aprendizagem dos conjuntivos do português, sendo facto que o erro é uma parte inevitável e omnipresente no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Analisando-os, teremos acesso a uma fonte importante de informações sobre a natureza do conhecimento dos alunos da língua-alvo, fazendo com que os professores possam avaliar quão eficiente é o processo de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo, fazer alterações adequadas aos manuais e métodos para que correspondam melhor às características dos alunos, da(s) sua(s) língua(s) materna(s) e mesmo das restantes línguas que conhecem, todas elas influenciando de algum modo a aquisição da nova língua.

Assim, são os seguintes os objetivos gerais deste trabalho:

- identificar os erros típicos de alunos de língua materna chinesa na aprendizagem de conjuntivos do português;
- investigar os fatores que provocam esses erros e perceber claramente alguns dos motivos que se acham na sua origem;
- analisar a situação atual do ensino-aprendizagem dos conjuntivos na China;
- discutir os manuais e métodos pedagógicos no seu conjunto e propor algumas sugestões para melhorá-los.

A fim de recolher as informações necessárias, elaborei vários instrumentos de investigação no contexto dos alunos de várias universidades chinesas com curso de Língua Portuguesa, incluindo um questionário destinado a conhecer a percepção geral dos alunos no que respeita à aquisição dos conjuntivos, ao seu nível de preparação nesse âmbito e às dificuldades na utilização das formas corretas, participação em aulas de gramática para apreciar o seu funcionamento, entrevista a certos professores e alunos sobre os manuais e métodos utilizados no ensino-aprendizagem dos conjuntivos, etc.

Com vista à realização dos objetivos acima enunciados, dividiu-se este trabalho em três capítulos.

No Capítulo I apresenta-se brevemente a história e bases teóricas da análise do erro (incluindo a sua função, seus processos, etc.), e apresentam-se e discutem-se termos específicos e essenciais, como o de erro interlinguístico/intralinguístico, de modo a aclarar junto do leitor, mas essencialmente do investigador as questões e problemas que se abordam nos capítulos seguintes.

No Capítulo II descrevem-se as diferenças básicas, em termos linguísticos, entre o chinês e o português, assim se põe em evidência o grande obstáculo que constitui para os alunos chineses o domínio do modo conjuntivo em português, o que logo à

partida se verifica de acordo com os resultados de um inquérito elaborado sobre percepções gerais dos alunos quanto ao seu nível no tocante aos conjuntivos. Em seguida, apresenta-se um conjunto de erros típicos dos alunos chineses na aprendizagem dos conjuntivos, juntamente com as explicações e possíveis causas de cada um, o que pretende contribuir para se perceber melhor a natureza desses erros.

No Capítulo III descreve-se brevemente, em vários aspetos, a situação atual do ensino-aprendizagem dos conjuntivos do português na China, destacando-se a avaliação dos manuais pedagógicos e alguma reflexão relativamente aos métodos usados em sala de aula, sugerindo atividades alternativas ou complementares para alcançar um ensino-aprendizagem mais preciso e eficaz.

Em termos gerais, os erros podem advir de vários fatores, linguísticos, socioculturais, etc., mas também estão ligados aos processos de ensino-aprendizagem, o que é normalmente ignorado no caso dos erros no uso dos conjuntivos por parte dos alunos de língua materna chinesa. Relativamente a isso, a dissertação defende um ensino-aprendizagem multiforme, construtivo e motivador, no sentido de que se devem combinar variados métodos, materiais e atividades, ajudando os alunos a aprender coisas desconhecidas e reaprender as conhecidas de uma forma sistemática ao longo do tempo, estimulando-os a assumir um papel mais positivo e ativo durante o processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo I

Breve história e apresentação da Análise do Erro

1.1. A Análise Contrastiva

Toda a gente comete erros. Isso não se limita aos aprendentes de uma língua estrangeira. Todos nós cometemos erros, até quando falamos a própria língua materna. Porém, neste caso, como falantes nativos, conseguimos habitualmente reconhecer de forma profunda que tipo de erros são e sabemos como corrigi-los, o que não é igual no caso de um aprendente de um idioma enquanto língua estrangeira. Falta-lhe competência para perceber os erros e às vezes, mesmo que tente a corrigi-los, comete mais erros ainda, sendo estes linguisticamente bastante distintos dos cometidos por um falante nativo.

Para investigar os fatores que causam os erros de um aprendente, usava-se extensivamente a análise contrastiva na área de aquisição de uma língua estrangeira na década de sessenta do século XX, tendo os seus fundamentos teóricos sido formulados por Robert Lado¹ em *Linguistics Across Cultures*, em 1957. Segundo a sua teoria, a aprendizagem de uma língua corresponde à formação de um novo hábito, que se pode reforçar ou impedir devido a hábitos já existentes. Portanto, a dificuldade em dominar certas estruturas numa língua estrangeira depende das diferenças entre este e a língua materna, ou seja, os erros na aprendizagem de uma língua estrangeira principalmente advêm da interferência da língua materna.

...those elements which are similar to [the learner's] native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.... (Lado, 1957: 2)

A partir deste ponto de vista, Robert Lado propõe um conjunto sistemático de procedimentos técnicos para o estudo linguístico contrastivo, que inclui a descrição da língua materna e da língua-alvo, a seleção e a comparação de certas estruturas das duas línguas, com a predição dos erros possíveis a fim de evitá-los.

¹ Robert Lado (31 de Maio, 1915 – 11 de Dezembro, 1995) é um linguístico americano considerado como um dos fundadores de linguística contrastiva moderna. *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers* é a obra mais influente dele.

Contudo, com o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras na década de setenta, investigadores docentes chegaram à conclusão de que a análise contrastiva tem o seu limite. Os pontos fracos são essencialmente os seguintes:

- Por um lado, alguns erros preditos não chegavam a ser, inexplicavelmente, encontrados na realidade com os aprendentes; por outro lado, surgiram outros erros que não tinham a ver com a língua materna, o que indica que a análise contrastiva não pode prever todas as dificuldades na aprendizagem da língua segunda.
- Conforme a teoria da análise contrastiva, quanto maior é a diferença entre a língua materna e a língua-alvo, maiores serão as dificuldades e mais facilmente cometerá erros o aprendente. Porém, “difícil” não passa de ser um conceito psicológico, que não se relaciona necessariamente com a diferença. De facto, também as semelhanças superficiais entre as línguas podem causar confusão e erros na aprendizagem. Por exemplo, podemos assumir que seria mais fácil para um português falar bem o inglês do que o espanhol, porque não há tantas semelhanças que o impeçam de pensar corretamente na língua-alvo.
- Muitas análises contrastivas limitam-se às comparações dos sistemas fonético ou sintático entre a língua materna e a língua-alvo, sem prestar atenção à comparação das dimensões culturais, que assumem um papel tão importante como a comparação linguística, de acordo com Robert Lado (embora tenha feito referência a esta preocupação na sua obra de 1957, este investigador ignorou na mesma obra, o estudo da comparação cultural)². Na realidade, muitos erros cometidos pelos aprendentes na aprendizagem de língua estrangeira têm algo a ver com a diferença entre a sua própria cultura e a cultura da língua-alvo.

Assim, na década de sessenta, Stephen Pit Corder³ e os seus colegas discípulos

² <http://www.thjy.org/sunwenlian/Article/633106265916406250.aspx>

³ Stephen Pit Corder (1918–1990), especialista de linguística aplicada. O seu trabalho inspirou muitos outros linguístas.

lançaram as bases da análise do erro na aquisição de uma língua estrangeira, como uma alternativa à análise contrastiva, a fim de estudar erros de forma sistemática.

1.2. O Papel da Análise do Erro

Embora a natureza dos erros não forneça nenhuma medida direta do nível de aprendizagem de um aprendente, é muito provavelmente, a fonte mais importante das informações sobre a natureza do seu conhecimento da língua-alvo. Através da descrição e classificação dos erros em termos linguísticos, formamos uma imagem das características da língua original que acarreta esses erros.

...In this respect the information we get is similar to that provided by contrastive analysis... (Corder, 1973:257)

Neste sentido, a análise do erro, como alternativa da análise contrastiva, permite a inspeção das predições decorrentes da comparação entre as duas línguas. Para além disso, os erros são provas que ajudam os professores a conhecer o processo de aquisição dos aprendentes, que desvendam em que etapa de aprendizagem está o aprendente e o que lhe falta aprender; assim, constituem uma fonte adicional de informações para a seleção dos assuntos a incorporar no programa e na planificação mais flexível e a curto prazo das aulas, pois os erros podem mostrar quão eficientes são os manuais e metodologias adoptados, e, ao mesmo tempo, indicar aos professores que parte da sua planificação poder áhaver sido ensinada ou aprendida inadequadamente.

Mas também para os aprendentes, a análise do erro é fundamental. Podemos considerá-la como um método utilizado pelos aprendentes para verificarem as suas hipóteses sobre as regras da língua-alvo, no âmbito dos vários subcódigos que compõem o sistema linguístico, sem esquecer os inter-relacionados aspetos semântico, pragmático e cultural.

1.3. Preliminares da descrição dos erros

É a natureza sistémica das línguas que faz a comunicação possível. Assumimos, então, que a língua dos aprendentes seja sistémica porque estes usam uma linguagem espontânea com a intenção de comunicar (se o conseguem ou não é outra coisa). A hipótese subjacente à descrição dos erros é que estes são provas da existência e funcionamento de um sistema, não o sistema da língua-alvo, mas o de uma outra “língua”. Descrever aquela outra “língua” é o objetivo teórico da análise do erro.

De acordo com Corder, podemos dar o nome de Dialeto Idiossincrático a essa dita “língua”, para enfatizar o facto de que é um código que não pertence necessariamente a qualquer grupo social. Contudo, é possível que os aprendentes, entre si, partilhem um código semelhante.

...it could be called an “idiosyncratic” dialect, a peculiar personal code of the learner. If communication, or intention to communicate, implies a systematic code then the evidence for that code should be drawn from data which were produced with the intention of communicating. (Corder, 1973: 268)

Uma característica notável dessa “língua” é a sua instabilidade – pelo menos desde que o aprendente continue a estudar. É por isso que o linguista americano Larry Selinker⁴ utiliza outro termo, “interlíngua”, para indicar esse estado intermédio entre a língua materna e a língua alvo.⁵

Portanto, a chave para a análise do erro é a natureza sistémica da língua e, consequentemente, a sistematicidade dos erros. Isso não quer dizer que todos os erros sejam sistemáticos, contudo, não há nenhuma maneira de descrever algo que não seja sistemático. Temos de ter em conta também que às vezes algo parece assistemático só

⁴ Larry Selinker, um dos fundadores e colaboradores originais na aquisição de segunda língua.

⁵ Selinker primeiro fez a introdução ao conceito *interlíngua* na sua obra, *International Review of Applied Linguistics*, 10:209-231

porque não conseguimos apreender a sua regularidade. Obviamente, a ocorrência única de um erro é insuficiente para estabelecer qualquer hipótese no âmbito de um sistema. Precisamos, em vez disso, de uma quantidade razoável de dados.

Um aprendente comete erros sistemáticos numa área particular por um período limitado. É provável que, por fim, ele consiga corrigi-los todos, mas a transição de errado para correto não é repentina, leva bastante tempo e implica fases intermédias, nas quais se nos apresentam sistemas peculiares.

- Fase Pré-sistemática: O aprendente comete erros na maior parte do tempo. Só ocasionalmente é que está certo, como se fosse por acaso. É uma fase de adivinhação das regras da língua-alvo, sendo incorreta na maioria das vezes. Nesta fase, o aprendente acha-se apenas vagamente consciente de que há algo para aprender e de que a língua-alvo tem um sistema particular.
- Fase Sistemática: Verificando várias hipóteses suas, o aprendente tenta investigar como funciona o sistema da língua-alvo. Diferente da fase pré-sistemática, durante a qual o aprendente não sabe nenhuma regra e somente experimenta algo acima do seu nível, a fase sistemática implica algum conhecimento das regras, o qual é porém, incompleto.
- Fase Pós-sistemática (Fase Prática): O aprendente vai descobrindo regras corretas, mas revela-se insequente ao aplicar o que sabe. Comete erros de vez em quando. Contudo, quando lhe dizemos que há um problema, é capaz de fazer auto-correção. Digamos então que as regras descobertas ainda não se tornaram parte do sistema automático de língua à disposição do aprendente.

A tabela seguinte pode resumir o essencial do que se acabou de referir:⁶

⁶ Esta tabela foi retirada de Corder (1973: 272).

Tipos de Erro	Correção Possível	Explicação Possível
Pré-Sistemática	Não	Não
Sistemática	Não	Sim
Pós-Sistemática	Sim	Sim

Quando um aprendente comete um erro e precisa de corrigi-lo, haverá obviamente duas possibilidades: ou consegue ou não consegue. Se lhe perguntamos por que é que comete esse erro ou o que pretendia fazer, pode ser que consiga dar uma razão ou que não consiga, o que pressupõe que tem conceitos disponíveis (seja da sua língua materna ou da língua-alvo), ou seja, algum conhecimento linguístico para falar sobre o que está a fazer.

Na fase pré-sistemática, como o aprendente ainda não percebe que existe um sistema ou o qual é a sua função, não pode corrigir o erro nem saber qual é o seu problema. Na fase sistemática, apesar de não conseguir corrigir os seus erros, o aprendente consegue dar uma explicação acerca do que pretendia fazer, sendo assim mais fácil para o professor a resolução do problema. Na fase pós-sistemática, o aprendente consegue corrigir os erros bem como explicá-los, quer dizer que simplesmente se tinha esquecido de aplicar uma regra já conhecida, o que lhe causa os ditos erros.

Um aprendente pode estar em várias fases de aprendizagem no que diz respeito a todos os sistemas diferentes da língua-alvo. E considerando a tese de Saussure⁷ de que a língua é um sistema autónomo no qual todas as partes estão inter-relacionadas, isso explica por que razão a aprendizagem de uma nova regra exige reaprendizagem de outras já aprendidas; ou seja, quando são introduzidos novos aspetos da língua, o aprendente poderá ter que retroceder à fase pré-sistemática e ter que reestruturar o que já sabia.

⁷ Ferdinand de Saussure foi um linguista suíço cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística, sendo considerado um dos pais da linguística do século XX.

1.4. Processos da Análise do Erro

De acordo com Corder, a análise do erro inclui os seguintes cinco passos:

1.4.1. Recolher dados

Os dados utilizados para análise do erro vêm majoritariamente dos aprendentes de língua estrangeira. Podem recolher-se por várias vias, da produção oral, de exercícios escritos, inquéritos, entrevistas, etc.

1.4.2. Discriminar erros

Não podemos descrever uma realidade se estamos inconscientes da sua existência. Portanto, um passo necessário nos processos de descrição da natureza linguística dos erros será identificá-los entre os dados recolhidos.

A identificação dos erros oferece alguma analogia com a identificação de um suspeito na investigação criminal (é claro, no entanto, que cometer erros não é uma ação igualmente culpável!). Reunimos um conjunto de frases produzidas pelos aprendentes e pedimos a uma “testemunha” ou um informante para identificar aquilo que lhe parecesse suspeito, ou seja, o que era potencialmente errôneo.

Neste caso, o termo que podemos usar é “discriminação”, ato durante a qual só é preciso tomar uma decisão simples de “sim” ou “não” diante da pergunta “A frase é errônea?”. Quando se diz sim, discriminamos então um erro e ficamos conscientes da sua presença.

Uma testemunha ainda pode apontar o suspeito diretamente para identificá-lo, o que também se pode aplicar aos erros na aprendizagem, ato que consiste na localização dos erros. Segue um exemplo.

O Li é*de*⁸ China.

Podemos apontar para a preposição *de* e dizer que o erro se encontra mesmo aí porque falta o artigo definido *a*.

No entanto, nem todos os erros se podem localizar de uma maneira tão simples, pois alguns envolvem toda a frase ou é uma maior unidade do texto que os contém. São conhecidos como erros globais.⁹ A frase não contém simplesmente um erro; é errônea ou defeituosa no seu conjunto.

Para além disso, a discriminação dos erros é difícil também porque o que parece perfeitamente aceitável pode inesperadamente conter erros.

Por um lado, em muitos casos uma frase não é aceitável de forma nenhuma, pois não se acha superficialmente bem formada em termos da gramática da língua-alvo, sendo por isso, abertamente errada ou claramente errônea.

Por outro lado, algumas frases estão superficialmente bem formadas mas o seu significado não é aquele que o aprendente tencionou dar-lhes, por discrepância socioculturais e interlinguísticas, elas não são adequadas ao seu contexto específico, ou seja, não são relevantes nem inteligíveis contextualmente. São dissimuladamente errôneas ou estão encobertamente erradas; a sua identificação implica necessariamente a interpretação no contexto.

E como é que se faz uma interpretação assim? Se o aprendente está disponível, podemos pedir-lhe para exprimir a intenção na sua língua materna e depois traduzir as palavras para a língua-alvo, utilizando qualquer informação que recolhemos do seu

⁸ Neste trabalho usa-se * para indicar um componente errôneo.

⁹ Os linguistas M. Burt e C. Kiparsky categorizam os erros em dois grupos: erros globais e erros locais. Erros globais são aqueles que afetam a organização global de uma frase e que dificultam a compreensão.

intento original como guia para chegar àquilo que pretendia. O processo é uma reconstrução autoritária numa forma aceitável, cuja adequação é garantida pela tradução.

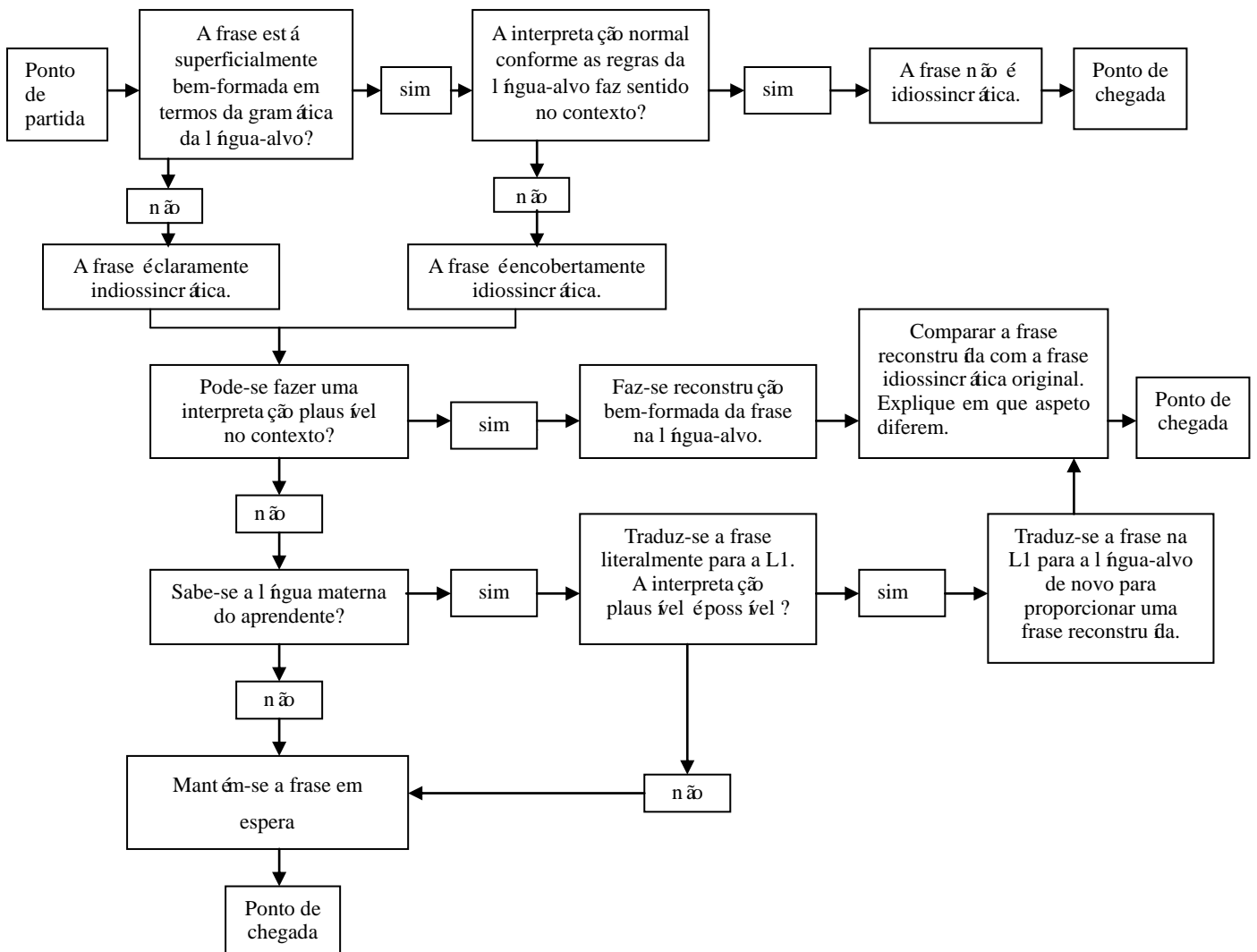
O problema será maior se o aprendiz está ausente. Devemos tentar o mais possível inferir a sua intenção a partir da frase original, do contexto, do seu conhecimento da língua-alvo, e de tudo o que sabemos do aprendiz. Esta interpretação é então, somente plausível, e a reconstrução correspondente chama-se *reconstrução plausível*, a qual naturalmente não é tão fidedel como a outra, em que podemos consultar o próprio aprendiz.

Há também frases que são tão incoerentes que nenhum tipo de interpretação se pode alcançar, ou são ambíguas e podem existir várias interpretações possíveis no mesmo contexto. Neste caso, os dados têm de considerar-se inúteis até conseguirmos saber mais sobre a língua do aprendiz.

Seja a interpretação autoritária ou plausível, acabamos com uma frase errónea emparelhada com a reconstrução na língua-alvo, que é uma tradução equivalente ou sinónima no contexto. São dados finais para a análise do erro.

O processo que acabei de descrever é resumido na GRÁFICO I (Corder, 1973: 276):

GRÁFICO I



1.4.3. Categorizar os erros discriminados

Há duas maneiras de categorizar erros. Uma é prever problemas comuns aos aprendentes, estabelecer categorias de erros e depois classificar os erros obtidos através dos dados conforme as mesmas categorias. Esta estratégia é mais simples de levar a cabo e exige menos tempo, mas como as categorias são projetadas com antecedência, não se pode, evidentemente, cobrir todos os tipos de erros.

A outra forma é primeiramente recolher erros e dividi-los em vários grupos, segundo categorias gramaticais e semânticas. Assim, com mais divisões, os erros categorizam-se por si mesmos.

Quanto aos sistemas classificatórios na análise do erro, existem vários, propostos por diferentes linguistas. Aqui, vamos apresentar principalmente duas taxonomias.

1.4.3.1. Classificação quanto à categoria linguística¹⁰

Este tipo de taxonomia faz a especificação dos erros em termos de categorias linguísticas. Primeiro, indica em que nível (ou em que componente) de língua é que um erro se localiza: fonética, gramática (morfologia e sintaxe), léxico, texto ou discurso.

Depois de estabelecer o nível do erro, temos de saber a sua classe. Dado que é um erro gramatical, será que implica a classes do substantivo, verbo, adjetivo, advérbio, preposição, conjunção, etc.? Por fim, devemos especificar o sistema gramatical que o erro afeta: tempo, número, voz, transitividade, etc.

Exemplo:

Eu *estou* ocupado nos últimos dias.

Para indicar um estado que dura por certo tempo e se prolonga até agora, o aprendente devia usar o pretérito perfeito composto do indicativo “tenho estado”. Usa, no entanto, o presente do indicativo “estou”, o que provavelmente vem de um conhecimento equivocado de que “nos últimos dias” indica o presente geral. Então, trata-se de um erro de nível gramatical, que envolve a classe do verbo e o sistema modo temporal.

1.4.3.2. Taxonomia de Estrutura de Superfície

É outro tipo de taxonomia proposta por Dulay, Burt e Krashen. De acordo com estes linguistas, esta taxonomia baseia-se na maneira como são modificadas as estruturas de

¹⁰ Proposta por Heidi C. Dulay, Marina K. Burt e Stephen D. Krashen, em *Language Two*, Oxford University Press, 1982

superfície (Dulay, Burt e Krashen, 1982: 150). No entanto, Carl James¹¹ defende que a etiqueta descritiva mais aceitável para isso é a de Taxonomia de Modificação de Objetivo, pois se baseia no modo como a versão errônea de um aprendente difere da versão presumida do objetivo.

- **Omissão**

Devemos distinguir esta da omissão conhecida como *ellipse*, que é uma figura permitida pela gramática, enquanto a omissão a que aqui nos referimos é gramaticalmente errada.

O tempo em Xangai é melhor do que ✓ em Pequim. (Elipse)

O tempo em Xangai é melhor do que *Pequim*. (Omissão)

- **Adição ou acrescentamento**

Dulay, Burt e Krashen propõem que este tipo de erros seja “*result of all-too-faithful use of certain rules*” (Dulay, Burt e Krashen, 1982: 156) e distinguem subtipos.

- a) Regularização

O aprendente ignora exceções e estende regras a domínios nos quais não se podem aplicar. Por exemplo, a produção regular **trazeu* de pretérito perfeito para o verbo irregular *trazer* (por *trouxe*).

- b) Marca dupla

Define-se como falha ao eliminar certos itens que são requeridos em algumas construções linguísticas mas não em outras. Um exemplo típico é uma frase simples com dois marcadores do tempo em vez de um só

Eles começaram a trabalhar*em.

A frase contém um elemento redundante, *em* no verbo *trabalhar*. É redundante

¹¹ Carl James, professor do Departamento de Linguística da Universidade de Wales, autor de *Contrastive Analysis*.

porque *começar* já leva a marca da terceira pessoa do plural, igualmente presente no pronome pessoal-sujeito.

- **Forma çãõ incorreta ou má forma çãõ (*Misformation*)**

É a terceira categoria de Dulay, Burt e Krashen, os quais definem a forma çãõ incorreta como uso de forma errada, de uma estrutura ou morfema, dando os exemplos seguintes:

I *seen her yesterday. (Eu *visto*-a ontem)

I read that book*s. (Eu li aquele livro*s)

É óbvio que aqui “seen” em vez de “saw” (conjugação para tempo passado) e “books” em vez de “book” (forma singular) são usos de forma errada. Também se podem chamar “*miselection error*” (James, 1998: 108), ou seja, erro de seleção, pois o aprendente escolhe a forma errada e assim comete o erro.

- **Ordena çãõ incorreta (*Misordering*)**

Para além de escolher formas corretas para usar no contexto adequado, uma parte da competência linguística consiste em ordená-las de forma correta. Em português, certos tipos de palavras parecem muito sensíveis à ordenação incorreta, como os adjetivos, os pronomes pessoais na forma de complemento direto, etc. Seguem dois exemplos.

Ela é uma bonita menina. / ✓ Ela é uma menina bonita.

Me dizes as horas?/ ✓ Dizes-me as horas?

Conforme a observação de Dulay, Burt e Krashen, a ordenação incorreta decorre muitas vezes do facto de os aprendentes realizarem uma tradução palavra por palavra, tendo origem nas estruturas superficiais da sua língua materna. Podemos dizer, então, que o primeiro exemplo vem provavelmente de um aluno chinês ou inglês (她是一个漂亮的女孩 / She is a beautiful girl), e o segundo de um aluno espanhol ou italiano (Me dices la hora?/ Mi dici l’ora?), sendo uma tradução muito

literal da sua própria língua materna.

- **Mistura (*Blend*)**

Esta categoria é proposta por Carl James para complementar a Taxonomia de Modificação de Objetivo. Existem dois objetivos definidos para exprimir a mesma ideia, mas o aprendente fica indeciso sobre qual é que pretende alcançar e, por isso, mistura os dois.

Exemplo: * de acordo com a opinião da Maria *

Neste caso, temos duas formas alternativas, “de acordo com a Maria” e “na opinião da Maria”, para exprimir a mesma coisa, contudo, o aprendente combina as duas e produz uma mistura que é redundante e, desse ponto de vista, gramaticalmente incorreta.

Outros exemplos muito frequentes são as frases do tipo "Tenho um amigo meu que estuda lá", estrutura que faz a fusão entre "Tenho um amigo que estuda lá" e "Um amigo meu estuda lá".

1.4.4. Fornecer explicações acerca do erro

Feita a categorização, é preciso explicar os erros, quer dizer, investigar os fatores que os causam. De acordo com os presentes estudos, existem três tipos de erros com diferentes causas.

1.4.4.1. Influência da língua materna: Erros interlinguísticos

Os erros interlinguísticos advêm principalmente da interferência da língua materna ou de outras línguas dominadas pelo aprendente. É um subconjunto significativo de erros.

Na aprendizagem de uma língua segunda ou estrangeira, o aprendente vê-se confrontado com a necessidade de comunicar nessa língua, o que invariavelmente lhe

exige conhecimentos superiores àqueles que possui. Neste caso, o aprendente tem três possibilidades: ficar em silêncio, usar métodos paralinguísticos de comunicação (gestos) ou usar a sua língua materna; destes os primeiros dois normalmente não são permitidos no ambiente da sala de aula. Por isso, o aprendente ficar-se-á com uma “mistura” da língua materna e da língua-alvo (ou qualquer outra língua que saiba). O aprendente compensa as suas deficiências na língua-alvo através dos recursos de certas partes da língua materna, transferindo hábitos e regras da mesma para a língua-alvo.

A interferência da língua materna pode-se refletir a vários níveis, na fonética, léxico, gramática, cultura, etc. Seguem alguns exemplos de aprendentes de língua materna chinesa na aprendizagem do inglês e do português.

- Léxico
the *public* medical fare
(Correção: the free medical fare¹²)
- Gramática
* My work is very busy *.
(Correção: I am very busy with my work.)¹³
- Cultura
- Não foste ao cinema?
-* Sim *, não fui ao cinema.
(Correção: Não, não fui ao cinema.)¹⁴

1.4.4.2. Causas relacionadas com a língua-alvo: Erros intralinguísticos

¹² <http://www.chinaqing.com/%D4%AD%B4%B4D7%F7%C6%B7/2009/48722.html>
Este erro é a tradução literal de chinês 公共医疗费.

¹³ Em chinês diz-se 我的工作很忙 para indicar que alguém tem muito trabalho, o que se traduz literalmente como “O meu trabalho é muito ocupado.”

¹⁴ De acordo com a minha experiência como docente de inglês e de português, os alunos chineses têm grande dificuldade em responder a perguntas disjuntivas e a frases interrogativas negativas, por causa da sua maneira de pensar. Quando se responde a uma interrogação negativa em chinês, se a resposta for negativa, diz-se primeiro “sim” para enfatizar que o que a pergunta refere é verdade: “你没去电影院吗?” “对, 我没去电影院。”

Nem todos os erros são causados pela interferência da língua materna. Os erros intralinguísticos têm origem numa aprendizagem parcial ou defeituosa da língua-alvo, independentemente da língua-materna.

Um aprendente adquire o seu conhecimento de uma língua segunda ou estrangeira e o seu uso através de exemplos, ou seja, expressões com que se depara ao longo do tempo. Os exemplos podem ou não ser acompanhados por comentários ou explicações, cuja intenção é ajudar o aprendente a processá-las eficientemente.

O ensino, que se pode controlar e manipular de várias maneiras, depende sempre de dados e do modo de os apresentar. Contudo, nenhum aprendente ou um professor consegue manipular ou controlar completamente os processos de ensino-aprendizagem. Para além disso, o ensino não pode tornar todos os dados disponíveis simultaneamente, nem o aprendente pode processá-los todos de uma só vez. Alguns erros advêm do conhecimento parcial porque o processo de ensino-aprendizagem se estende ao longo do tempo.

Por exemplo, o particípio passado do inglês é normalmente marcado com o sufixo *-ed*, contudo, existem exceções como *known, met, bought, etc.* Quando o aprendente não está consciente desta regra, vai produzir formas erradas como *knowed, meeted, buyed*, o que é um erro sem nada a ver com a sua língua materna.

Segundo Carl James (1998: 186), os erros intralinguísticos decorrem das estratégias de aprendizagem. As causas são várias: falsa analogia (*false analogy*), análise incorreta ou equivocada (*misanalysis*), aplicação incompleta ou parcial de regras (*incomplete rule application*), etc.

1.4.4.3. Erros induzidos

Durante o processo de ensino, não é improvável que o docente organize e apresente

alguns dados de um modo menos eficiente, o que aumenta as dificuldades do aprendiz. Ao mesmo tempo, também o processo de aprendizagem carece de total eficácia. Temos uma designação para esses erros, *Erros induzidos*, peimeiro utilizada por Nancy Stenson.¹⁵

....that result more from the classroom situation than from either the students' incomplete competence in English grammar (intralingual errors) or first language interference (interlingual errors), for instance, by the way a teacher gives definitions, explanations or arrange practice opportunities... (Stenson, 1986: 256)

Os erros induzidos distinguem-se dos erros “espontâneos”, pelos quais os próprios aprendentes são responsáveis. A seguir, apresentam-se várias causas possíveis dos erros induzidos.

- **Erros induzidos por materiais**

É provável que alguns materiais pedagógicos, sem revisão rigorosa, sejam imprecisos e enganadores.

- **Erros induzidos por professores**

Uma das funções dos professores é fornecer exemplos corretos da língua-alvo em aulas. Contudo, é possível que os professores não sejam modelos normalizados no que respeita ao falar ou escrever, especialmente se eles não forem falantes nativos da língua-alvo. E os assim erros cometidos pelos professores serão, muito provavelmente, adotados e reproduzidos pelos alunos.

...as for NNS¹⁶ teachers of a language, their own command of the TL¹⁷ is often a cause for grave concern, and in many places young trainee's expertise in

¹⁵ Nancy Stenson é professora do Departamento de Linguística da Universidade do Minnesota e tem publicado trabalhos relevantes sobre a diversidade linguística, o contato entre línguas e a linguística irlandesa.
<http://www.amazon.com/Basic-Irish-Grammar-Workbook-Workbooks/dp/041541041X>

¹⁶ NNS: non native speaker (falantes não nativos)

¹⁷ TL: target language (língua-alvo)

up-to-date methodology is far in excess of their command of the TL itself...(James, 1998: 191)

Para além disso, Stenson refere que a insegurança em relação às atividades e habilidades linguísticas adequadas ao papel de um professor pode resultar na produção de erros, e assim induzir erros nos alunos. Quanto aos erros gramaticais, as explicações insuficientes ou defeituosas dos professores são mais uma causa potencial. (Stenson, 1983: 258)

1.4.4.4. Outros erros

Na aplicação e na aprendizagem atual de uma língua, as pessoas não possuem a mesma inteligência ou memória, nem são igualmente motivadas. Podem estar mal dispostas, cansadas, comovidas ou distraídas, sendo alguns deles fatores fora de controlo enquanto outros fazem parte dos problemas normais ao aprender qualquer coisa.

Desta forma, os erros cometidos são teoricamente redundantes, que não precisavam de ocorrer.

1.4.5. Avaliação dos erros

O objetivo principal da avaliação dos erros é estabelecermos prioridades corretas. Não é necessário sermos demasiado analíticos, revelando tudo, até aos erros mais diminutos. Do que devemos tratar é de prevenir a obsessão com erros banais e dar prioridade àqueles que realmente importam.

O que é, então, um erro banal? Carl James deu uma explicação concreta: *It is a form upon which native speakers cannot agree as to whether it is or it is not erroneous.* (James, 1998: 205)

Quer dizer, o estudo da aceitação dos falantes nativos não deve ser uma parte da análise do erro, pois os falantes nativos podem ter opiniões diferentes em certos aspectos. Temos que limitar a nossa atenção às formas reconhecidas como desviadas e tentar estabelecer graus de gravidade de acordo com vários critérios.

- **Gramaticalidade**

Um critério primordial para aferir da gravidade dos erros é o critério linguístico, neste caso, a gramaticalidade (se o elemento se acha bem-formado na língua-alvo). Contudo, não existe uma resposta única para certas perguntas. Por exemplo, qual será mais grave, um erro gramatical ou um erro lexical? Qual é o âmbito de um erro local e de um erro global?

- **Frequência**

A frequência é uma medida quantitativa para avaliar os erros.

- a) Frequência de Produção: indica quantas vezes um aprendente particular comete o mesmo erro.
- b) Densidade dos Erros: indica quantos erros distintos ocorrem por unidade de texto, o que se distingue da frequência de produção. Uma alta densidade de erros mostra uma maior dificuldade por parte do aprendente, pois cada erro novo, surgindo sucessivamente apresenta um problema novo, ao qual não se pode aplicar a mesma solução dos casos prévios.

- **Compreensibilidade**

Nos últimos vinte anos, o foco da metodologia de ensino de uma língua estrangeira tem mudado até à competência funcional comunicativa, assim prestando mais importância à *compreensibilidade*, o termo geral para referir todos os aspectos do acesso ao contexto (em oposição à forma).

A *compreensibilidade* exige o sucesso do produtor do texto bem como o sucesso do receptor. Inclui a inteligibilidade, que é a acessibilidade ao significado básico e literal, e a comunicatividade, que é uma noção mais ambiciosa, envolvendo o acesso às dimensões pragmáticas, às implicações e conotações.

Capítulo II

Análise dos erros típicos dos alunos chineses na aprendizagem dos conjuntivos do Português

2.1. Preliminares das diferenças linguísticas entre o Chinês e o Português

No Ocidente, quando um discurso é incompreensível dizem que se trata de chinês. A partir daí podemos ver como é difícil o chinês para os ocidentais. Mas, de facto, em comparação com a pronúncia e a escrita do chinês, a sua gramática não é nada difícil, ou, pelo menos, é muito mais fácil do que a gramática portuguesa ou a gramática de outras línguas europeias.¹⁸

Todos nós sabemos que o chinês e o português são muito diferentes, sendo o primeiro do ramo linguístico sino-tibetano e o segundo das línguas indo-europeias. De acordo com a tipologia linguística, o chinês é uma língua analítica, na qual existe uma tendência para as palavras serem monofórmicas e não sofrerem processos derivacionais ou flexionais, de modo que as palavras ou estruturas complexas são quase sempre resultado de composição, enquanto o português (como o inglês, até certo ponto) pertence ao grupo das línguas sintéticas, que, do ponto de vista da classificação morfológica, apresentam vários morfemas nas suas palavras. Um exemplo típico disso é o verbo.

...one thing that distinguishes Chinese verbs from English ones is that English verbs conjugate to show different tenses, whereas Chinese verbs, having no conjugations whatsoever, depend upon adverbs to mark the tense... (Ke, 2008: 125)

Em português ou inglês precisamos mesmo de conjugar um verbo para indicar as pessoas, tempos ou modos, como uma regra obrigatória. Contudo, o chinês só usa advérbios ou conjunções, mantendo sempre a mesma forma do verbo em todos os casos. Para melhor explicar o fenómeno, seguem alguns exemplos do verbo chinês 做, que é equivalente ao “fazer” português.

¹⁸ Na entrevista que fiz a alguns alunos estrangeiros (incluindo portugueses, espanhóis, italianos, franceses etc.) que estudam chinês, quase todos concordaram que a escrita do chinês é a parte mais difícil na sua aprendizagem, sendo a pronúncia a seguinte, enquanto a gramática custa pouco a dominar por causa da sua natureza.

Primeiro, vamos tratar das formas verbais correspondentes às diferentes pessoas gramaticais. Em português, “fazer” é apenas o infinitivo do verbo e conjuga-se conforme o sujeito. Nunca se pode dizer “ eu fazer”, “nós fazer”, “ela fazer”..., mas sim “(eu)faço”, “(nós)fazemos”, “(ela)faz”... sempre numa forma conjugada de acordo com a pessoa gramatical. No entanto, em chinês basta juntar o verbo 做 ao termo que representa o sujeito.

Exemplos:

- Eu **faço** exerc ícios.
我做练习。
- Tu **fazes** exerc ícios.
你做练习。
- Ele/Ela/Você **faz** exerc ícios.
他/她/您做练习。
- Nós **fazemos** exerc ícios.
我们做练习。
- Vós **fazeis** exerc ícios.
你们做练习。
- Eles/Elas/Vocês **fazem** exerc ícios.
他们/她们/你们做练习。

Em português, os verbos também se conjugam segundo os tempos e os modos. Os tempos indicam o momento da realização da ação do dito verbo. Tomemos exemplos com a segunda pessoa do singular. Quando a ação de “fazer” é realizada no presente, diz-se “fazes”; quando é realizada anteriormente ao presente, diz-se “fizeste”; quando é posterior ao presente, diz-se “farás”.

Exemplos:

- Ontem **fizeste** muitos exerc ícios.
昨天你做了很多练习。
- **Fazes** muitos exerc ícios todos os dias.
你每天做很多练习。
- **Farás** muitos exerc ícios amanhã
你明天会做很多练习。

Em chinês, seja no passado, no presente ou no futuro, o verbo 做 não se tem de conjugar em forma nenhuma. Nos exemplos anteriores, a indicação do tempo é dada pelos advérbios ou complementos circunstanciais de tempo 昨天(ontem), 每天(todas as semanas), 明天(amanhã) e pelas conjunções 了, 会.

Quanto aos modos no português, indicam a atitude do sujeito ou do falante relativamente ao facto enunciado. Usa-se o indicativo para apresentar o facto real. Usa-se o imperativo para exprimir uma ordem ou pedido. Usa-se o conjuntivo para apresentar uma ação como uma possibilidade, eventualidade ou desejo. Comparemos um conjunto de frases em português com as versões em chinês.

- Indicativo
Fazes exerc ícios todos os dias.
你每天做练习。
- Imperativo
Faz exerc ícios!
做练习!
- Conjuntivo
Quero que **faças** exerc ícios.
我要你做练习。

A partir dos exemplos dados anteriormente, podemos perceber que os verbos chineses são invariáveis. Então não é difícil imaginar que não atrapalhado ficará um aluno chinês

perante a conjugação do verbo português (além de contar com as formas do gerúndio e do particípio, têm de conjugá-lo em várias pessoas gramaticais, em todos os modos, com mais de vinte tempos e formas). Portanto, é muito frequente os alunos chineses cometerem erros com as conjugações, trocando as formas de pessoas gramaticais diferentes, ignorando a diferença entre os tempos e modos, confundindo as conjugações de verbos semelhantes, etc.

Entre todas as formas verbais e a sua utilização, a dificuldade relativamente ao uso do conjuntivo destaca-se. Porquê? Teremos que ter em conta a mencionada natureza do chinês. Como se usa o mesmo verbo em todos e quaisquer casos sem nenhuma alteração, os diferentes modos não se podem distinguir de forma tão direta como em português. Determinar qual é o modo depende mais do contexto e dos advérbios envolvidos.

Para ser mais específica, em chinês, de facto, não existe um conceito concreto de “conjuntivo”. É mais um aspeto sintático que, em certa medida, tem correspondência com os conjuntivos do português, através de locuções conjuncionais (concessivas, hipotéticas, etc., e às vezes até sem a presença de locuções).

Exemplo:

如果 我 是 你 , 我 不 会 这么 做。
Tradução literal: Se eu ser tu, eu não ↓ assim fazer
(advérbio, exprime possibilidade)

Tradução correta: Se eu *fosse* tu, não faria assim.

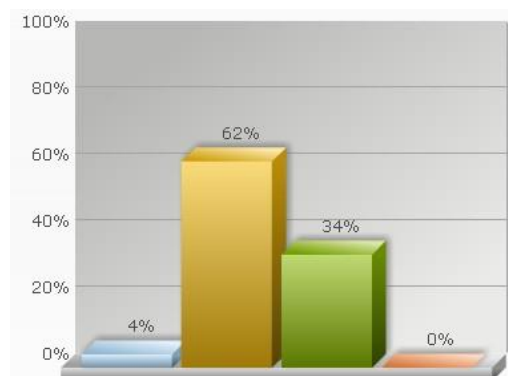
Sendo um item gramatical essencial em português, o modo conjuntivo tem um âmbito sintático muito maior do que o "conjuntivo" em chinês. Para além da hipótese e da concessão, ainda pode expressar desejo, vontade, opinião na forma negativa, sentimento, necessidade, obrigação, ordem, sugestão, pedido, exigência, etc.

É exatamente por causa da natureza muito distinta das duas línguas que, tanto quanto sei, a maioria dos alunos de língua materna chinesa (incluindo eu) sente bastante dificuldade na aprendizagem dos conjuntivos do português. Os erros são comuns e às vezes, alguns alunos até tentam evitar o uso de conjuntivo, o que reflete uma atitude bastante negativa. Contudo, o estudo da língua portuguesa seria incompleto sem o domínio dos conjuntivos. Por isso mesmo decidi desenvolver este tema, com a intenção de esclarecer os problemas envolvidos no ensino e na aprendizagem do modo conjuntivo, procurando assim ajudar-me e ajudar os alunos chineses a aprendê-lo mais eficientemente.

2.2. Percepções do nível geral dos alunos chineses no que respeita ao conjuntivo

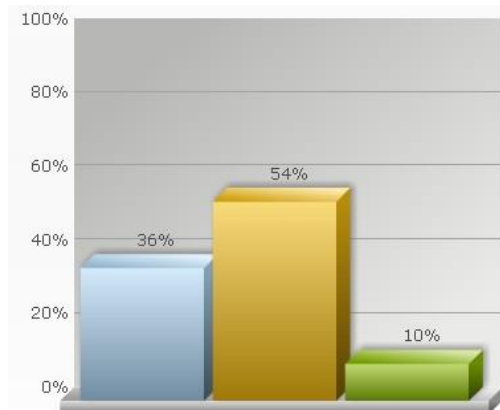
Como parte da minha investigação, pedi a alguns alunos que estudam português nas várias universidades chinesas com cursos de línguas para responderem a um questionário que elaborei, a fim de conhecer as suas percepções quanto ao seu nível geral dos seus conhecimentos sobre o conjuntivo. Dos 50 entrevistados, quase todos revelam dificuldades na aprendizagem dos conjuntivos (Gráfico II); mais de 60% não sabem de memória todas as conjugações do conjuntivo (Gráfico III); cerca de 80% não conseguem utilizar conjuntivos com facilidade na escrita (Gráfico IV), e na oralidade a situação agrava-se mais ainda (Gráfico V).

GRÁFICO II - Durante a sua aprendizagem do português, achou ou tem achado o modo conjuntivo difícil?



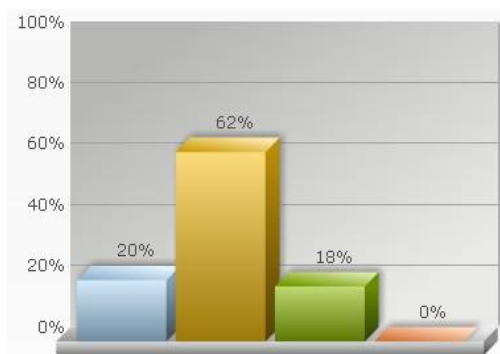
- A. Não, nada difícil.
- B. Um pouco, mas conheço-o bem de forma geral.
- C. Bastante. Custou-me muito e ainda me impõe grandes dificuldades.
- D. Impossível de aprender.

GRÁFICO III - Sabe de cor as conjugações do conjuntivo (presente, pretérito, futuro)?



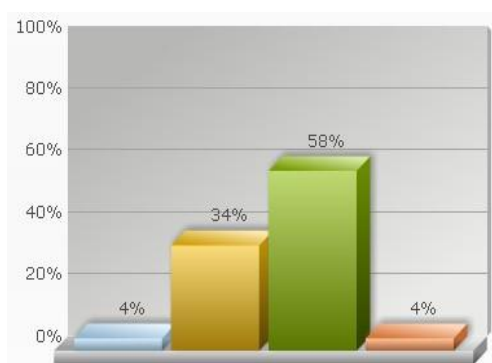
- A. Sim.
- B. Mais ou menos.
- C. Não.

GRÁFICO IV - Usa muito o conjuntivo na sua escrita?



- A. Sim, consigo usá-lo à vontade.
- B. Tento, mas às vezes tenho dificuldades em relacionar o conjuntivo com a correspondente conjunção ou locução conjuncional.
- C. Pouco. Sempre que posso, uso o indicativo em vez do conjuntivo.
- D. Nunca. Uso sempre indicativos, mesmo nos casos errados.

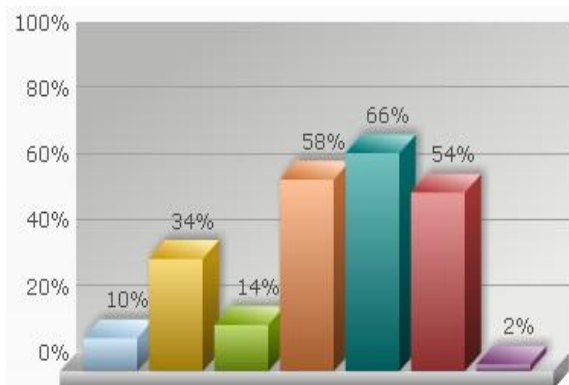
GRÁFICO V - Usa muito o conjuntivo na sua oralidade?



- A. Sim, consigo usá-lo à vontade.
- B. Tento, mas às vezes cometo erros por falta de prática.
- C. Pouco. Sempre que puder, uso o indicativo em vez do conjuntivo.
- D. Nunca. Uso sempre indicativos mesmo, em casos errados.

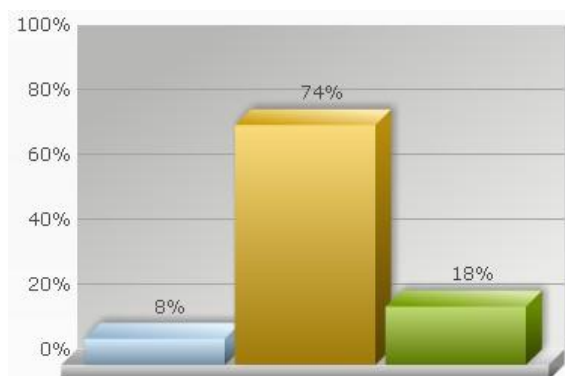
Com base nos dados mostrados nos gráficos, chegamos à conclusão de que, em geral, os alunos de língua materna chinesa têm problemas com os conjuntivos, mesmo quando estudam português há bastante tempo (todos os entrevistados estudam português há pelo menos três anos). Quanto aos conjuntivos que lhes parecem mais difíceis, os conjuntivos compostos ocupam os primeiros três lugares (Gráfico VI). Para além disso, a maioria dos entrevistados faz confusão entre o pretérito imperfeito do conjuntivo, o pretérito perfeito composto do conjuntivo e o pretérito Mais-que-perfeito composto do conjuntivo (Gráfico VII).

GRÁFICO VI – Com que conjuntivo é que tem mais dificuldade? (resposta de escolha múltipla)



- A. Presente do conjuntivo
- B. Pretérito imperfeito do conjuntivo
- C. Futuro do conjuntivo
- D. Pretérito perfeito composto do conjuntivo
- E. Pretérito Mais-que-perfeito composto do conjuntivo
- F. Futuro composto do conjuntivo
- G. Não faço ideia.

GRÁFICO VII - Consegue distinguir o pretérito imperfeito do conjuntivo, o pretérito perfeito composto do conjuntivo e o pretérito Mais-que-perfeito composto do conjuntivo?



- A. Sim, conheço bem a definição e a utilização de cada um.
- B. Mais ou menos. A utilização pode ser confusa às vezes.
- C. Não. Confundo-me.

Tendo estes dados como base, elaborei um teste destinado a verificar os problemas globalmente reconhecidos por cada um nas respostas ao questionário, e que pudesse proporcionar exemplos concretos para a análise dos erros típicos dos alunos chineses. Porém, entre as respostas recolhidas de 24 alunos, além de certos erros já previstos (como a confusão entre pretérito imperfeito do conjuntivo, pretérito perfeito composto do conjuntivo e pretérito Mais-que-perfeito composto do conjuntivo, a falha na utilização dos conjuntivos correspondentes às distintas locuções conjuncionais, etc.), surgiram, outros erros perfeitamente inesperados. A seguir, vou apresentar alguns erros

e dúvidas frequentes no dito teste, analisando a sua natureza e causas.

2.3. Análise dos erros típicos e Diagnose do uso dos conjuntivos na escrita

Quando se fala de classificação, os erros cometidos pelos alunos chineses na aprendizagem dos conjuntivos localizam-se, por natureza, ao nível da gramática, envolvendo a classe do verbo e o sistema de tempo.

2.3.1. Presente do Conjuntivo

2.3.1.1. Presente do Conjuntivo — Construções impessoais

- É provável que ✓ **fiquemos** em casa amanhã
É provável que ***ficamos*** em casa amanhã
É provável que ***ficarmos*** em casa amanhã
- É importante que ele ✓ **conheça** novos amigos.
É importante que ele ***conhece*** novos amigos.

Temos nestes casos uma construção impessoal (ser + adjetivo + que) que exprime um julgamento de valor ou uma ação hipotética. Usamos habitualmente conjuntivo depois deste tipo de construção. Neste caso, como o verbo da construção impessoal está no presente do indicativo, então o verbo da oração subordinada deverá estar no presente do conjuntivo. Embora sejam igualmente aceitáveis e se encontrem em uso estruturas do tipo “Ficarmos em casa é provável”, sendo no segundo caso bastante frequente a alternativa “É importante conhecermos novos amigos”, nenhuma delas exige a conciliação da hipótese ou julgamento de valor, impessoal, com a presença da conjunção integrante.

Muitos alunos chineses, apesar de já terem aprendido construções impessoais na sala de aula, ainda usam indicativo nas orações subordinadas, pois em chinês não existe

uma estrutura equivalente, pelo que não têm um conceito concreto sobre a ligação entre construções impessoais e conjuntivos no português. O erro é então, resultado de transferência negativa da língua materna dos alunos.

Seguem dois exemplos, que são versões chinesas das frases anteriormente enunciadas.

明天 我们 可能 呆 在 家。

Tradução literal: amanhã nós provavelmente ficar em casa

Traduzindo palavra por palavra, a versão chinesa exprime a mesma ideia de possibilidade. Porém, em chinês usa-se somente o advérbio 可能 para exprimir a hipótese. A frase não precisa de conter uma oração subordinada e o verbo 呆 é monoforme, correspondendo em português ao infinitivo “ficar”. Assim, quando tentam exprimir a mesma ideia em português, é muito provável que os alunos chineses igualem a construção “é possível que” e o advérbio 可能 pelo seu significado, ignorando a utilização do conjuntivo.

Em relação ao uso do Futuro do Conjuntivo, como mostrado na terceira frase acima, não é um erro tão comum como o prévio (apenas dois dos entrevistados o escolhem, enquanto quase metade usa o Presente do Indicativo). Contudo, quando lhes perguntei porque é que fizeram essa escolha, deram a mesma resposta. Uns e outros sabem que com essa construção impessoal se deve usar o modo conjuntivo, e de acordo com eles, como a ação se realiza no futuro (*amanhã*), convém adotar o Futuro do Conjuntivo, que é o correspondente em termos de tempo¹⁹.

Neste caso, os alunos não têm consciência de que a presença de um advérbio de tempo, às vezes não indicam a forma verbal tão diretamente como parece. O conteúdo principal dessa frase é a possibilidade da ação, sendo um julgamento feito no momento

¹⁹ Apresenta-se o Futuro do Conjuntivo seguidamente, no ponto 2.3.2.

(agora mesmo) pelo falante, ainda que a ação referida ainda não se tenha realizado.

对于 他, 认识 新 朋友 是 很 重要的。

Tradução literal: para ele conhecer novo amigo ser muito importante

Aqui, a partir da estrutura de superflúe, vê-se obviamente que é uma frase simples, na qual a ação 认识新朋友 (conhecer novos amigos) funciona como substantivo e o verbo 认识, como sempre, não se conjuga em forma nenhuma. Para além do mais, o julgamento de valor percebe-se não graças à estrutura, mas somente devido ao próprio contexto.

Assim, quando os alunos chineses se deparam com “é importante que” (bem como com outras construções com julgamentos de valor), eventualmente não saberão utilizar o conjuntivo correspondente porque na sua língua materna a expressão não inclui uma oração subordinada e está mesmo no modo indicativo.

No entanto, é possível transformar a subordinada “que + Conjuntivo” em oração infinitiva, que é mais próxima do chinês em certa medida.

Ser + adjetivo + que + Modo Conjuntivo	Ser + adjetivo + Infinitivo Pessoal
Construções impessoais + que + Presente do Conjuntivo	Construções impessoais + Infinitivo Pessoal
Exemplo: É importante que estudes português.	Exemplo: É importante estudares português.

Nota:

- a) Em alguns casos, podemos substituir esta construção impessoal por “achar / parecer-me / considerar + adjetivo + que ” para fazer um julgamento de valor. Os verbos da oração principal aparecem mais frequentemente na primeira pessoa do indicativo (do singular, mas também do plural), enquanto o verbo na oração subordinada está no conjuntivo.

Exemplos:

Acho importante que ele **conheça** novos amigos.

Considero essencial que **chegues** a tempo.

- b) Casos especiais nas construções impessoais — Quando os verbos das orações principais exprimem um facto ou uma certeza na forma afirmativa, o verbo da oração subordinada aparece no modo indicativo. Mas se os verbos da oração principal aparecem na forma negativa, o verbo da oração subordinada surge no modo conjuntivo. Por exemplo:

É certo que ele **vem** amanhã (certeza)

Não é certo que ele **venha** amanhã (incerteza)

Em chinês, porém, não existe essa distinção verbal entre a forma afirmativa ou a forma negativa; a certeza e a incerteza exprimem-se através dos advérbios e o verbo aparece sempre na mesma forma. Por exemplo:

明天 他 一定 来。

Tradução literal: amanhã ele certamente vir

Tradução correta: É certo que ele vem amanhã

明天 他 不 一定 来。

Tradução literal: amanhã ele não certamente vir

Tradução correta: Não é certo que ele venha amanhã

Sendo assim, é bem possível que os alunos chineses façam confusão no caso do português, o que exige atenção redobrada.

2.3.1.2. Presente do Conjuntivo — Orações subordinadas relativas

- Vamos a uma mercearia que \checkmark **vende** produtos italianos.
Vamos a uma mercearia que \checkmark **venda** produtos italianos.

Nesta oração subordinada relativa, a maioria dos alunos chineses decide usar o modo indicativo, sem perceber que, neste caso, o Presente do Conjuntivo também é aplicável e que as duas respostas têm significados distintos²⁰. Com o Indicativo, fala-se de um objeto específico. O falante já sabe a que mercearia vai ou não, ou seja, tem a certeza de que existe uma mercearia assim. Se a oração, porém, está com antecedente indeterminado (ainda não se encontrou uma mercearia assim, ou seja, o falante pode ir a uma mercearia qualquer, contanto que venda produtos italianos), devemos usar conjuntivo a fim de exprimir valor irreal. Nesse caso, como o verbo da oração principal está no Presente do Indicativo, o verbo da oração subordinada relativa ocorre então no Presente do Conjuntivo.

Para além disso, usa-se o Presente do Indicativo mais para informar de um facto, enquanto se usa o Presente do Conjuntivo para fazer uma proposta. Façamos a comparação entre as duas alternativas.

- Vamos a uma mercearia que vende produtos italianos.

Informar:

A mercearia aonde/a que vamos vende produtos italianos.

Vamos mesmo àquela mercearia / lá/ ali.

- Vamos a uma mercearia que venda produtos italianos.

Propôr:

Ainda não conheço nenhuma mercearia assim, ou conheço muitas, mas vamos a uma qualquer.

²⁰ Pedi aos alunos que usaram o modo indicativo para explicarem a sua escolha e quase todos só conseguiram responder “Porque é assim”. Deram a resposta sem pensar.

Os alunos chineses têm tendência para fazer a escolha errada (*misselection*) da forma verbal nas orações subordinadas relativas, ou não conseguem distinguir contextos sintáticos expressos pelos dois modos porque em chinês não existe diferença formal entre orações subordinadas com antecedente indeterminado e determinado. Seguem dois exemplos.

- Em português: Eu quero comprar **um** carro que **tenha** ar condicionado.

(Ou seja, posso comprar um carro qualquer com ar condicionado.)

Em Chinês: 我 想 买 一 辆 带 空调 的 车。

Tradução literal: eu querer comprar **um** ↓ **ter** ar condicionado ↓ carro
(classificador) (partícula estrutural)

- Em português: Eu quero comprar aquele carro que **tem** ar condicionado.

(É mesmo aquele carro com ar condicionado que quero comprar.)

Em Chinês: 我 想 买 那 辆 带 空调 的 车。

Tradução literal: eu querer comprar **aquele** ↓ **ter** ar condicionado ↓ carro
(classificador) (partícula estrutural)

Nestas duas frases em chinês com significados distintos, uma expressando valor irreal e a outra indicando um objeto específico, a única diferença é entre o artigo indefinido 一 (*um*) e o pronome 那 (*aquele*), enquanto o verbo 带 não sofre nenhuma variação.

De facto, os chineses nem consideram a primeira frase com valor irreal. Na sua maneira de pensar, “ter ar condicionado” é uma definição determinada e em comparação com 我想买一辆车 (Quero comprar um carro.), já se sabe que tipo de carro é que se compra e o âmbito sintático é mais concreto. A partir daí vê-se a diferença entre a mente de um português e a do chinês: enquanto os Portugueses pensam de um modo mais direto e racional, de acordo com o qual as coisas só existem em dois extremos (se existe, tem valor real; se não, tem valor irreal), os Chineses

tendem para uma visão relativa e moderada, onde tudo se julga através de comparação. Isso é mesmo consentâneo com a sua maneira de ser.

Conhecer esta distinção a respeito da cultura ajuda certamente a perceber de forma mais aprofundada o porquê dos erros cometidos pelos alunos chineses nas orações subordinadas relativas do português.

2.3.2. Futuro do Conjuntivo (Futuro Imperfeito do Conjuntivo)

2.3.2.1. Futuro do Conjuntivo — Conjunções e Locuções Conjuncionais

Temporais

- Quando ✓ souberes o resultado do teste, diz-me.
Quando *sabes* o resultado do teste, diz-me.
Quando *saibas* o resultado do teste, diz-me.

Com alguns elementos conjuncionais temporais usa-se o Futuro do Conjuntivo em orações subordinadas para marcar uma eventualidade no futuro. Trata-se dos seguintes indicadores temporais: enquanto / quando / assim que / logo que / sempre que.

O verbo da oração subordinante pode estar no Imperativo, no Futuro do Indicativo ou no Presente do Indicativo, mas indicando sempre uma ideia de futuro impreciso e longínquo.

Exemplos:

- Quando **souberes** o resultado do teste, **avisa**-me.
- Quando **souberes** o resultado do teste, **ficarás** mais tranquilo.
- Quando **souberes** o resultado do teste, **vamos** de férias.

Como se referiu anteriormente, o erro mais comum dos alunos chineses é o uso do Presente do Indicativo na oração subordinada, o que é absolutamente incorreto. Por um lado, podemos considerar as ditas respostas como resultado da transferência negativa da monoforma verbal do chinês; por outro lado, a imprecisão também pode advir da transferência negativa da língua inglesa nas orações subordinadas adverbiais temporais (*adverbial clause of time*).

Em inglês, as orações subordinadas adverbiais temporais iniciam-se com conjunções e locuções conjuncionais como *when, while, as, as soon as* etc. Normalmente, em termos de tempo, é necessário que mantenham a igualdade das formas verbais na oração principal e na oração subordinada. Contudo, se a oração principal está no futuro, o verbo da oração subordinada ocorre sempre no presente, mesmo que a ação se realize no futuro.

Exemplo:

When you **know** the result of the exam, you **will feel** released.

O verbo da oração principal pode também ocorrer no imperativo e a oração subordinada continuar no presente, indicando, porém, uma ação ainda não realizada.

Exemplo:

When you **know** the result of the exam, **tell** me.

Em geral, os alunos universitários chineses estudam inglês durante cerca de dez anos, o que é quase três vezes o tempo durante o qual aprendem português. O seu domínio da gramática inglesa é sem dúvida, muito melhor e mais sofisticado. Sendo assim, quando os alunos se encontram diante de uma estrutura gramatical do português semelhante àquela que já conhecem do inglês, é normal que transfiram a dita regra

dominada e a apliquem ao português, sem ter em conta que as duas línguas não se podem igualar a cem por cento.

Neste caso, podemos considerar que o uso do Presente do Indicativo vem provavelmente da transferência negativa do inglês, nas orações subordinadas adverbiais temporais.

A única possibilidade de manter o indicativo numa frase de conteúdo próximo ao desta seria apresentá-la como um conselho geral: “Quando sabes o resultado do teste, deves comunicá-lo” (ou seja, depois de saber; “quando já sabes”). Neste caso, “quando sabes” indica apenas uma possibilidade mas relativamente a algo que habitualmente costuma acontecer, que é suposto ocorrer com frequência. (uma estrutura de género de “Quando tens acesso a coisas boas, deves partilhá-las.)

Há contudo, que distinguir entre estas frases e as semelhantes, mas com indicativo na oração subordinada temporal para indicar ações presentes ou futuras gerais, que é suposto realizarem-se habitualmente, ou seja, correspondentes é uma oração condicional, iniciada por *se*. Por exemplo:

Quando / Se tens dúvidas, pergunta.

Quando / Se vens às compras, deves trazer a carteira.

Quando / Se está sol, convém levar chapéu.

Comparemos, para maior evidência, os seguintes exemplos:

- Quando / Sempre que chover, leva guarda-chuva.
- Quando / Sempre que chove, leva guarda-chuva.

Trata-se, apenas, de uma diferença de perspetiva: no primeiro caso, apenas se coloca a hipótese de chover. No segundo, assume-se que habitualmente chove, que

forçosamente vai chover algum dia, ou seja, o facto é desde logo assinalado com um indicativo generalizador, que, além disso, ser ácondição para a ação expressa na oração principal (Tendo dúvidas, pergunta; Vindo às compras, debes trazer a carteira; Estando sol, convém levar chapéu; Estando a chover, leva guarda-chuva).

Aspetos gramaticais como este, que até é entre os próprios nativos causam discussão e discordância, não são os de maior interesse num trabalho deste tipo, dado que muitas vezes todas as estruturas são admissíveis na prática ou admitidas pelo menos por alguns dos falantes, sem quaisquer ruídos na comunicação, não obstante, é através da problematização destes aspetos mais finos que podemos atingir maior conhecimento da língua em toda a sua variedade.

Em relação ao uso do Presente do Conjuntivo (em vez do Futuro do Conjuntivo), pode-se considerar como um erro de mistura (*blend*) feito pelos aprendentes, porque ficam indecisos entre os dois elementos que exprimem uma ideia parecida, uma possibilidade ou uma ação ainda não realizada — são conscientes de que convém utilizar o modo conjuntivo com essas conjunções e locuções conjuncionais temporais, ao mesmo tempo, porém, confundem-se com o tempo do presente adotado no modo indicativo na presença das mesmas conjunções e locuções conjuncionais temporais.

Neste sentido, podemos também classificar o dito erro como erro intralinguístico, constituindo a sua causa a aplicação incompleta das regras gramaticais da língua-alvo.

2.3.2.2. Futuro do Conjuntivo — em Orações Relativas

- Quem ✓ souber onde começa o rio Nilo, responda.
Quem ✓ sabe onde começa o rio Nilo, responda.
Quem * saiba * onde começa o rio Nilo, responda.

Nas orações subordinadas relativas, usa-se o Futuro do Conjuntivo a fim de expressar

uma ideia de eventualidade no futuro. As orações podem conter os pronomes relativos *quem* e *onde*, que são invariáveis e não são precedidos de antecedente (Oliveira e Coelho, 2007: 52), como se mostra nos exemplos acima, bem como *que* (sendo invariável e precedido de antecedente).

A partir desta breve apresentação, percebemos que o Futuro do Conjuntivo é sem dúvida, a resposta ideal nessa frase iniciada com o pronome relativo *quem*. Contudo, o Presente do Indicativo também é aplicável e gramaticalmente correto, como mostrado no segundo exemplo. Então, será que os dois modos querem dizer a mesma coisa?

Já referimos que o Presente do Indicativo se usa para indicar um facto ou uma acção habitual. Neste caso, portanto, serve mais como uma afirmação (é agora que devem levantar a mão e o falante pressupõe que alguém sabe a resposta), enquanto o Futuro do Conjuntivo pretende expressar uma hipótese futura (o falante só pode saber se alguém tem a resposta quando lhe responderem, num momento futuro).

Depois de distinguir estes dois modos, passemos à terceira frase acima, com Presente do Indicativo, que é absolutamente errónea.

Bastantes alunos escolhem o Presente do Conjuntivo aqui, pensando que, como o falante está a pedir a resposta nesse preciso momento, deve prevalecer somente a ideia do presente. No entanto, temos que ter em conta que, sendo uma acção a efetuar posteriormente ao pedido (o falante está a perguntar / pedir agora mesmo, mas os ouvintes vão fazer o que ele pede só depois do seu pedido, mesmo que seja “já” também), considerar-se-á sempre um futuro (depois da solicitação feita pelo falante, levantará a mão quem souber, nesse momento futuro). Isto, que é absolutamente evidente para um falante nativo, exige bastante mentalização e atenção por parte de um não nativo, particularmente o de língua materna de distinta família linguística.

O Futuro do Conjuntivo também se pode usar nas orações subordinadas relativas que

incluem o pronome relativo *que*, com a mesma função de expressar uma situação eventual no futuro. Neste caso, pode ser confundível com orações relativas com o Presente do Conjuntivo.

- Quero visitar o país que *for* mais barato.
- Quero visitar o país que *seja* mais barato.

Aqui, ambas as frases são gramaticalmente corretas. Por um lado, parece que em ambos os casos o antecedente está indeterminado e tem valor irreal (não se sabe ainda que país é que o falante vai visitar), o que é a definição que referimos para o Presente do Conjuntivo; por outro lado, as duas frases parecem expressar a mesma ideia de eventualidade (a ação ainda não se realizou), o que corresponde à função do Futuro do Conjuntivo. Serão que os dois casos são perfeitamente equivalentes?

Para podermos perceber melhor, no primeiro caso, usa-se o Futuro do Conjuntivo mais na perspectiva de que o falante ainda não visitou o país, logo, isso será mesmo feito no “futuro”. Contudo, também podemos usar o Presente do Conjuntivo, como no segundo caso, ignorando a ação de “visitar” e centrando-nos no facto de que o falante quer e vai escolher o país que neste momento, presente (para depois visitar), seja mais barato (cuja viagem já custe menos neste momento).

2.3.2.3. Futuro Composto do Conjuntivo (Futuro Perfeito do Conjuntivo)

- Se o João já ✓ tiver vendido o carro no próximo mês, iremos de comboio.
Se o João já* vender * o carro no próximo mês, iremos de comboio.

O Futuro Composto do Conjuntivo forma-se com o Futuro do Conjuntivo do verbo auxiliar *ter* e o particípio passado do verbo principal. Usamo-lo em construções com conjunções e locuções conjuncionais temporais (*quando, enquanto, assim que, logo que, no momento em que*) e conjunção condicional (*se*).

Usa-se o Futuro Composto do Conjuntivo a fim de exprimir uma ação já concluída em relação a outra também futura. Ou seja, a ação na oração subordinante será realizada posteriormente à da oração subordinada, sendo ambas no futuro.

É por isso que no exemplo dado acima, o Futuro Composto do Conjuntivo é a única opção aplicável, pois a ação de “ir de comboio” ocorre após a venda do carro (só depois de o João vender o carro estaremos sem véculos, e assim teremos de ir de comboio). Com o Futuro Composto do Conjuntivo, vê-se claramente que as duas ações são realizadas uma anteriormente à outra, e mantém-se a lógica de que a consequência (ir de comboio) resultará necessariamente da validação da condição (o carro ser vendido).

Quanto aos alunos que usam o Futuro do Conjuntivo simples nessa frase, é muito provável que façam uma análise incorreta da presença da conjunção condicional *se* juntamente com a locução temporal *no próximo mês*, pensando que a oração quer expressar somente uma eventualidade no futuro, sem refletir na relação entre as duas ações.

No entanto, existem outros casos em que se pode considerar que os dois verbos exprimem ações tanto simultâneas como assíncronas. Tudo depende do conteúdo dos verbos.

Por exemplo:

- Quando *tiveres falado* com o Pedro, compreenderás melhor o problema dele.
- Quando *falares* com o Pedro, compreenderás melhor o problema dele.

Aqui, as duas formas são aplicáveis em termos de gramática, mas apresentam posicionamentos distintos com respeito à ordem cronológica das ações de *falar* e

compreender: No primeiro caso, o ouvinte é mais específico e preocupado com a questão temporal, pois verdadeiramente supõe que só se pode compreender o problema do Pedro depois de se ter falado com ele, ou seja, essa ação já deverá estar terminada para que se possa chegar à compreensão do seu problema; no segundo caso, porém, não se frisa a necessidade de terminar a conversa, não se põe a tónica no momento específico em que essa compreensão terá lugar, no início, meio ou fim da conversa com o Pedro, mas no próprio ato ou momento de conversar, que se supõe que irá acontecer.

Segue a explicitação do conteúdo alternativo de cada uma das frases:

- Quando tiveres falado com o Pedro, compreenderás melhor o problema dele.
(Depois de o Pedro ter contado tudo e de a vossa conversa acabar, vais finalmente compreender melhor o problema dele.)
- Quando falares com o Pedro, compreenderás melhor o problema dele.
(Durante a tua conversa com o Pedro, ele vai contando e assim compreenderás melhor ao longo desse processo.)

Um grande número de alunos chineses tem dificuldade em distinguir o uso do Futuro Composto do Conjuntivo e o do Futuro do Conjuntivo, em consequência das limitadas explicações dadas pelos professores e manuais utilizados na China.

Sendo um aspeto gramatical enquadrável no nível C1 (Oliveira e Coelho: 2007), o Futuro Composto do Conjuntivo discute-se muito pouco nos livros de gramática destinados aos alunos chineses. Do modo geral, apresenta-se apenas a definição básica e um exemplo, sem nenhuma explicação que possa ajudar a distinguir o Futuro Composto do Conjuntivo e o Futuro do Conjuntivo. Ao mesmo tempo, pensando que os alunos podem confundir-se, ou que é inútil dominarem de imediato a gramática de C1, os professores não costumam fornecer explicações suplementares em sala de aula, o que pode ser outra causa da confusão dos alunos no uso dos dois modos.

2.3.3. Pretérito Imperfeito do Conjuntivo

2.3.3.1. Pretérito Imperfeito do Conjuntivo — Conjunções e Locuções

Conjuncionais

- Era justo que eles \surd **recebessem** o prêmio, uma vez que foram os melhores.

Era justo que eles * **recebam** * o prêmio, uma vez que foram os melhores.

Usa-se o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo depois de conjunções e locuções conjuncionais (concessivas, finais, condicionais, temporais, etc., as mesmas que acompanham o Presente do Conjuntivo) quando o verbo da oração subordinante está no tempo passado. Normalmente, encontra-se esse tempo/modo numa situação transposta do presente para o passado, e em muitos casos do discurso direto para o indireto.

Tomemos a frase acima como exemplo.

- Quando a ação ocorre no presente

É justo que eles **recebam** o prêmio, uma vez que **são** os melhores.

(O falante está a referir-se a uma ação atual. Eles merecem receber o prêmio, no presente ou no futuro.)

- Quando a ação ocorre no passado:

Era justo que eles **recebessem** o prêmio, uma vez que **foram** os melhores.

(Mesmo que o falante esteja a falar agora, a ação de “receber o prêmio” já se realizou e por isso, a opinião dada é sobre um assunto passado.)

Os alunos que escolheram a resposta errada, por um lado, estão indubitavelmente cientes do uso do modo conjuntivo com a estrutura “ser + adjetivo...que...”, que pretende expressar um julgamento de valor; por outro lado, falham no momento de

prestar atenção à correspondência das formas verbais na oração, empregando o Presente do Conjuntivo. Sendo assim, trata-se de outro erro intralinguístico que resulta do conhecimento parcial das regras da gramática portuguesa.

Tendo isto em conta, vamos passar a frase seguinte para o discurso indireto:

O João *disse*: “Talvez eles *possam* ir à montanha.”

- a) O João *disse* que talvez eles *✓pudessem* ir à montanha.
- b) O João *disse* que talvez eles **possam** ir à montanha.

Nesta oração subordinada com conjunção dubitativa, como o verbo na oração principal está no tempo passado, deve-se empregar o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo quando tudo aquilo que se refere é já passado, quando já nada se acha em vigor ou constitui ainda uma possibilidade. Assim, em a), no momento da enunciação já tudo é dado como liquidado (o João já falou e a ida à montanha já não está a ser considerada, tendo-se realizado ou não, mas em tempo agora também já passado); em b), contudo, o João já falou, mas a possibilidade de ida à montanha continua em vigor, ainda é futura. Digamos que, num exercício ideal, simplificando a questão e considerando que tudo foi dito num tempo já relativamente distante, o aprendente erra porque ainda assim pensa ser possível a expressão de a) através da estrutura b) (“O João disse que talvez eles **possam** ir à montanha” teria para eles o valor de “O João disse que talvez eles *pudessem* ir à montanha”). Isso torna-se evidente quando a frase contém elementos aclaradores:

- a) Há cinco anos o João disse que eles talvez *pudessem* ir à montanha nesse verão.
- b) Há cinco minutos o João disse que eles talvez *possam* ir à montanha neste verão.

2.3.3.2. Pretérito Imperfeito do Conjuntivo — Frases Exclamativas de Desejo / Comparativas Irreais

- Eles são inteligentes, mas muitas vezes respondem como se não ✓ *compreendessem* nada.

Eles são inteligentes, mas muitas vezes respondem como se não **compreendem** nada.

Em português usa-se a expressão *como se* para fazer comparações irreais ou hipotéticas, com as quais é obrigatório empregar o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo, para indicar que o facto expresso na oração comparativa não passa de uma hipótese.

Voltemos ao exemplo acima. Sendo inteligentes, supõe-se que eles compreendem bem e também que sabem responder às perguntas. Mas de acordo com a maneira como o fazem, parece que não compreendem ou compreenderam nada, o que é mesmo o contrário da situação real.

A respeito da falha em escolher o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo, os alunos provavelmente não conhecem a dita regra e não tomam no seu conjunto as duas formas, *como se* (centram-se na comparação e esquecem a conjunção condicional *se*), pelo que não se apercebem da introdução de uma comparativa irreal (confundem a estrutura com a de simples *como*, que é uma conjunção para fazer comparações comuns e reais), sem perceber bem o conteúdo semântico.

- Quem me dera que eu ✓ *fosse* um pássaro!
Quem me dera que eu **seja** um pássaro!

Em frases exclamativas de desejo, podem usar-se o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo ou o Presente do Conjuntivo. Contudo, o conteúdo semântico de cada um é muito diverso. Emprega-se o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo a fim de expressar a vontade

ou sonho de concretizar um desejo que é quase impossível, ou em comparativas irrealis, enquanto o Presente do Conjuntivo exprime um desejo que tem grande possibilidade de se realizar no presente ou no futuro.

Exemplos:

- Oxalá o petróleo não **acabasse** nunca!
(O petróleo vai acabar mais cedo ou mais tarde. O desejo do falante é impossível de concretizar.)
- Oxalá a minha equipa **ganhe** o jogo de futebol!
(É possível que a minha equipa ganhe. O desejo pode-se realizar.)

Portanto, na frase enunciada anteriormente, como o desejo de ser um pássaro não tem hipótese de se concretizar de forma alguma, é obrigatório usar o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo.

A mesma diferença quanto à possibilidade de realização mantém-se com orações condicionais introduzidas pela conjunção *se*. Quando se quer exprimir uma condição contrária à realidade ou impossível de se concretizar, usa-se o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo em oração subordinada²¹; quando se quer dar realce à maior possibilidade de a condição se realizar, usa-se o Futuro do Conjuntivo.

Exemplos:

- Se eu **fosse** muito rico, comprava uma casa de três andares.
(Gostava de ser muito rico, mas na realidade, não sou. Portanto, não posso comprar uma casa de três andares. O desejo não se pode realizar.)
- Se **tiver** tempo, vou visitar a minha professora.

²¹ Neste caso, o verbo na oração subordinante encontra-se ou no Imperfeito do Indicativo (linguagem corrente) ou em Condicional (linguagem formal).

(É provável que tenha tempo. A condição pode-se realizar.)

Utilizando um mesmo contexto, poderemos distinguir entre as seguintes formulações alternativas e distintas:

- Se **receber** o subsídio de Natal, vou a Paris.
(Há alguma probabilidade de que o receba.)
- Se **recebesse** o subsídio de Natal, iria a Paris.
(Não existem possibilidades de o receber.)

2.3.4. Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo vs. Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Conjuntivo

2.3.4.1. Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo

- Já saíram os resultados. Lamento que não **✓ tenhas passado** no exame.
Já saíram os resultados. Lamento que não *** passes *** no exame.

O Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo forma-se com o Presente do Conjuntivo do verbo auxiliar *ter* e o particípio passado do verbo principal. Usa-se depois das mesmas estruturas e expressões que acompanham o Presente do Conjuntivo. Serve para exprimir anterioridade em relação a uma ação já realizada no passado (ex.1), a decorrer no presente (ex.2) ou a acontecer no futuro (ex.3):

(1) Embora ele **tenha estudado** muito, não passou no exame.

Estudar → ação anterior a **passar no exame**

(2) Agradeço que me **tenham ajudado** a resolver o problema.

Ajudar → ação anterior a **agradecer**

(3) Amanhã a professora começará a aula às nove. Oxalá a essa hora os alunos já *tenham chegado* à escola.

Chegar → ação anterior a *começar a aula*

Façamos a análise da frase dada no início:

Já saíram os resultados. Lamento que não _____ (passar) no exame.

Lamento → agora

Passar → no exame que já acabou

Sendo *passar no exame* uma ação anterior a *lamentar*, que decorre no presente, deve-se usar o Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo. Todavia, como alguns alunos são mais familiares com o uso do Presente do Conjuntivo em orações completivas (nas quais o verbo na oração principal exprime desejo, vontade, ordem, dúvida, sentimento, etc., e é seguido pela conjunção *que*), empregam-no neste caso também, sem perceber a anterioridade que existe. Normalmente, o Presente do Conjuntivo expressa uma ação habitual ou a decorrer no presente a) ou no futuro próximo b).

Exemplos:

a) Lamento que não *possam* ficar aqui.

b) Receio que *comece* a chover.

Em frases como a b), o verbo da oração subordinante não tem necessariamente que achar-se no Presente do Indicativo, uma vez que na subordinada o Presente do Conjuntivo pode exprimir ação futura. Consideremos uma alternativa a a), equivalente em termos gramaticais à frase b):

a) Lamentarei que não *possam* ficar aqui.

(Ou seja, que venham eventualmente a deixar de poder ficar)

De um modo geral, não é difícil distinguir o Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo do Presente do Conjuntivo, mesmo que em ambos os casos o verbo na oração principal esteja num dos tempos do grupo do presente (com o Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo, também pode estar no Pretérito Perfeito Simples do Indicativo ou no Futuro) e as expressões e verbos que determinam o uso do Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo sejam os mesmos do Presente do Conjuntivo. Em muitos casos, temos que empregar o primeiro por razões semânticas.

2.3.4.2. Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Conjuntivo

- Se ele *√ tivesse encontrado* a chave, não teria dormido na rua.
Se ele ** encontrasse ** a chave, não teria dormido na rua.

O Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Conjuntivo forma-se com o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo do verbo auxiliar *ter* e o particípio passado do verbo principal. Serve para exprimir uma ideia de anterioridade (uma ação concluída) em relação a outra ação passada (ex.1) ou uma ação irreal, concluída mas não realizada/realizável no passado (ex.2).

(1) Gostei que ele *tivesse ido* cortar o cabelo na semana anterior ao Natal .

Gostei que ele *tivesse ido* à festa na semana passada.

Anterioridade:

gostar → então, naquele momento

ir → na semana anterior ao Natal / na semana passada

Neste contexto, é comum o uso alternativo do Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo (Gostei que ele *tenha ido* à festa na semana passada), com valor que, para muitos nativos, “presentifica” a ação expressa na oração subordinada. Ou seja, embora situando-se num momento anterior à ação do verbo da oração principal, o

Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo aproxima-se mais do momento e da situação em que se acha o emissor; não é contudo, improvável que seja mais uma simplificação gramatical tendendo para uma forma mais utilizada, tal como aquela que leva a substituição do condicional por um imperfeito do indicativo (Se eu fosse rico, *comprava* um carro/ Se eu fosse rico, *compraria* um carro).

(2) O Pedro foi reprovado no exame. Oxalá *átivesse passado!*

Realidade:

O Pedro não passou no exame.

Em geral, emprega-se o Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Conjuntivo depois das mesmas conjunções e locuções com as quais usamos o Presente do Conjuntivo, mas o verbo da oração principal ocorre, diferentemente, num dos tempos do grupo do passado (Pretérito Imperfeito, Pretérito Perfeito Simples, Pretérito Mais-que-perfeito, Condicional).

Em muitos casos, no entanto, mesmo que o verbo da oração principal esteja num tempo passado, podemos empregar o Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo em vez do Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Conjuntivo, pois a ação está a ser contada ou tem relevância no tempo presente, sendo impossível substituir o Pretérito Perfeito Composto do Conjuntivo por razões semânticas.

Por exemplo:

Embora *tenha corrido*, o João não conseguiu alcançar o pai.

Quando na oração subordinante temos um pretérito perfeito simples, podemos utilizar um pretérito perfeito composto do conjuntivo na oração subordinada concessiva para indicar um facto já passado e supostamente concluído.

Presentificando o momento da enunciação, referem-se ações passadas, seja num passado muito recente ou distante. Podemos mesmo estar a referir-nos a algo acontecido há muito tempo, mas perspetivando-o a partir do momento em que estamos a narrá-lo; assim, não temos forçosamente que utilizar um pretérito Mais-que-perfeito do conjuntivo na subordinada, podendo selecionar um pretérito perfeito composto ou um pretérito mais-que-perfeito: "Embora ele tenha corrido, não conseguiu alcançar o pai" ou "Embora ele tivesse corrido, não conseguiu/tinha conseguido alcançar o pai"; "Ele contou-me que, embora tivesse corrido, não tinha conseguido alcançar o pai", ou "Ele contou-me que, embora tenha corrido, não tinha conseguido alcançar o pai". Tal acontece porque o inusitado de tais formas, sobretudo na oralidade, acaba por tornar indistintos os seus valores.

Além das mesmas estruturas e expressões usadas com o Presente do Conjuntivo, o Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Conjuntivo também se pode aplicar às orações subordinadas adverbiais comparativas com *como se* e condicionais com *se*.

- **Comparativa**

Exprime uma situação irreal ou hipotética em relação a um tempo do passado.

Exemplo:

Ele conhecia Xangai como se *tivesse nascido* aqui.

(Na realidade, ele não nasceu em Xangai.)

- **Condicional**

Exprime uma condição irreal ou hipotética que não se concretizou no passado, sendo contrafactual. O verbo da oração principal pode-se encontrar em dois modos.

Ora ção Subordinada (pr ófase)	Ora ção Subordinante (ap ódose)
Se + Pret érito Perfeito Composto do Conjuntivo	Pret érito Mais-que-perfeito do Indicativo ou Condicional Composto ²²

Exemplo:

Se ele *tivesse estudado* mais, tinha / teria passado no exame.

(Ele não estudou muito e não passou no exame.)

Voltemos agora ao exemplo dado no início:

Se ele _____ (encontrar) a chave, não teria dormido na rua.

Não é difícil perceber que aqui se fala de uma condição não concretizada no passado, pois na realidade ele não encontrou a chave e conseqüentemente dormiu na rua. Para além disso, o verbo na oração principal está no condicional composto, o que é mais um indicador do uso do Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Conjuntivo. Sendo assim, usamo-lo pela razão semântica e por imposição gramatical.

Este modo do conjuntivo pertence ao nível avançado e normalmente não se discute muito em sala de aula, pelo que muitos alunos chineses não estão familiarizados com o seu emprego. Não conseguem distingui-lo do Imperfeito do Conjuntivo, seja em termos do conteúdo semântico, seja com as formas verbais em orações subordinantes, o que exige mais atenção dos professores, bem como dos alunos.

²² Na linguagem corrente usa-se o Pretérito Mais-que-perfeito Composto do Indicativo, enquanto o Condicional Composto se usa na linguagem formal.

2.4. Os Erros nos Conjuntivos na Oralidade

A partir do questionário destinado aos alunos chineses, percebe-se que a maioria deles tem mais dificuldades com o uso dos conjuntivos na oralidade. Por muitas vezes, falham na aplicação da forma conjuntiva adequada, tendo em conta as conjunções e locuções conjuncionais presentes na frase, pois na oralidade têm de dizer tudo num instante e conseqüentemente não há tempo para reapreciações. Até tentam evitar os conjuntivos e usar outras estruturas equivalentes, se puderem.

A fim de verificar isso, pediu-se aos alunos entrevistados para traduzirem oralmente certas frases para português, de forma a que o fizessem instintivamente, sem o tempo de reflexão que a escrita permite. A parte interessante é que depois de o fazerem na oralidade, foi-lhes pedido, num segundo momento, que apresentassem a tradução por escrito, o que pretendia verificar que aspetos variam entre a oralidade e a escrita. Em geral, custa bastante esforço aos alunos à interpretação no momento. Porquê? Ao longo da sua aprendizagem dos conjuntivos, costumam fazer somente exercícios escritos (principalmente preenchendo espaços em branco) para memorizar as formas verbais e o seu uso, sendo uma ação mecânica e repetitiva. Por isso, os alunos não estão habituados a pensar e a comunicar através do modo conjuntivo, por falta de prática, ou melhor, a gramática que aprendem nas aulas ainda não se tornou numa parte do seu conhecimento que se pode aplicar à vontade.

De acordo com as respostas recolhidas, são essencialmente as seguintes as características da produção oral dos alunos chineses:

- Revelam tendência para evitar o uso dos conjuntivos. Preferem usar outras expressões ou estruturas como advérbios (ex.1), infinitivos pessoais (simples / composto) (ex. 2, 3), etc., para não terem que conjugar o verbo de uma maneira tão

complicada²³.

(1) É provável que **fiquemos** em casa hoje.

Se calhar / Provavelmente **ficamos** em casa hoje.

(2) Tenho medo de que n ão **consigas** apanhar o avi ão.

Tenho medo de n ão **conseguires** apanhar o avi ão.

(3) Embora ele n ão **tenha visto** o filme, conhece-o bem.

Apesar de ele n ão **ter visto** o filme, conhece-o bem

- Por causa do conhecimento parcial e do tempo insuficiente para refletir, empregam o modo indicativo onde n ão deviam, o que normalmente n ão acontece no caso da produ ção escrita.

Embora ele n ão ✓ **tenha visto** o filme, conhece-o bem.

Embora ele n ão * **viu** * o filme, conhece-o bem.

Caso ele ✓ **venha**, diz-me.

Caso ele * **vem** *, diz-me.

- Em rela ção ao uso dos conjuntivos compostos, a taxa de erros na produ ção oral é muito mais alta do que na escrita. Quando se fala do passado, empregam mais o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo, sem prestar aten ção ao conte údo sem ântico.

✓ Se ele **tivesse encontrado** a chave ontem, n ão **teria dormido** na rua.

* Se ele **encontrasse** a chave ontem, n ão **dormiria** na rua

✓ Embora ele n ão **tenha visto** o filme, fala dele como se o **tivesse visto**.

²³ Esta foi a razão dada por todos os entrevistados que escolheram usar alternativas ao modo conjuntivo.

* Embora ele não *visse* o filme, fala dele como se o *visse*.

Em conclusão, os alunos chineses demonstram diversos níveis de domínio dos conjuntivos na oralidade e na escrita, o que provavelmente advém do método tradicional de ensino em sala de aula que envolve somente exercícios escritos e memorização mecânica. Por um lado, é necessário aos alunos conhecer as regras gramaticais, sendo os exercícios uma forma útil de o conseguir; por outro lado, temos de estar cientes de que o objetivo essencial de aprender uma língua é a comunicação livre, seja por escrito ou na oralidade. Por isso, através da análise e alteração dos métodos de ensino dos conjuntivos, pretende-se elevar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que os alunos possam empregá-los sem dificuldades.

Capítulo III

A situação atual do ensino-aprendizagem dos conjuntivos do português na China e o discurso metodológico

3.1. A definição de método

Existem várias definições de método. Segundo Galisson e Coste²⁴ (1983:471), é “a soma de etapas lógicas baseadas num conjunto coerente de princípios ou de hipóteses linguísticas, psicológicas, pedagógicas e que respondem a um objetivo determinado”. Na perspectiva de Christian Puren²⁵ (Puren, 1988:16), o método é “un ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés”. Quanto à metodologia, refere-se-lhe da seguinte forma (Puren, 1988: 17):

...un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement /apprentissage induites.

Digamos que a metodologia corresponde a mais do que um simples conjunto de métodos.

De qualquer forma, a escolha de um método de ensino relaciona-se bastante com o sucesso da didática, seja por parte dos professores, seja dos alunos. É mesmo por isso que têm surgido diversos métodos ao longo da história da didática das línguas, a fim de facilitar a aprendizagem e torná-la mais eficaz.

3.2. A função do método

Os métodos de ensino-aprendizagem são o reflexo do desenvolvimento científico e

²⁴ Robert Galisson, professor emérito da Universidade da Sorbonne Nouvelle, linguista. O primeiro investigador francês de metodologia consistente no ensino-aprendizagem de línguas e culturas.

Daniel Coste, linguista e pedagogo francês. Diretor do CREDIF (Centro de Investigação e Estudos para a Divulgação do Francês).

²⁵ Christian Puren, linguista francês, especialista em didática e pedagogia aplicadas ao ensino-aprendizagem das línguas modernas.

social de cada época e são concebidos de acordo com determinados objetivos a atingir (Grosso, 2007: 81). Em geral, tentam dar resposta às três perguntas essenciais: Quem aprende? Por que aprende? Como aprende?

- **Quem aprende?**

Qual é a conceção em relação ao sujeito que aprende? Tomemos o conceito proposto por Galisson (1980: 12), de acordo com o qual existem dois tipos de aprendentes:

L'apprenant captif – c'est l'élève ou l'enseignant qui reçoit un enseignement imposé par l'institution. Il s'agit le plus souvent d'adolescent scolaire, donc public contraint et captif. Tand que l'apprenant non captif c'est le sujet qui participe à l'élaboration du projet d'éducation le concernant, et qui s'attache à prendre en charge l'apprentissage du savoir-faire visé. C'est souvent un adulte en formation continue, public non contraint et non captif.

Digamos que um aprendente cativo é um sujeito-recipiente do ensino imposto por uma instituição e, por isso, a sua aprendizagem é forçada e passiva, como no caso do que acontece na China relativamente às crianças (independentemente de em muitos países ocidentais, a escola moderna conseguir que desde os primeiros anos, as crianças também participem ativamente na sua aprendizagem, o que fica, pois, mais dependente do tipo de posicionamento das escolas e professores do que da idade dos alunos), enquanto um aprendente não cativo, normalmente adulto, toma iniciativas para participar no processo de ensino-aprendizagem e assume mais responsabilidade, achando-se em formação contínua.

No caso dos alunos de língua materna chinesa que aprendem português, mesmo que sejam adultos, a maioria deles pode considerar-se como aprendente cativo, pois costuma deixar-se reger por princípios tradicionais e fazer o que lhe dizem os professores.

- **Por que aprende?**

Esta pergunta relaciona-se com as metas que se pretendem alcançar com a aprendizagem de uma língua estrangeira. No início e até meados do século XX, por exemplo, usava-se extensivamente o método tradicional/gramatical, que defendia a aprendizagem do sistema linguístico e privilegiava a matéria, porque o objetivo era somente compreender e produzir conteúdos gramaticais. Contudo, acabou por concluir-se que saber uma língua envolve não só o domínio da gramática, mas também a capacidade de comunicar em todas as circunstâncias, quer oralmente quer por escrito, sendo essa a melhor e mais útil forma de demonstrar a aquisição da competência linguística. É exatamente por isso que surgiu a abordagem comunicativa, na qual para atingir uma comunicação efetiva, é preciso interagir, entender e fazer-se entender em qualquer tipo de situação; fica assim enfatizado o valor prático e funcional da aprendizagem de uma língua estrangeira, o que difere do método gramatical.

A razão pela qual aprendemos os conjuntivos do português, aspecto da gramática essencial na língua portuguesa, é para nos aproximarmos o mais possível da competência linguística de um falante nativo, ou seja, para evitarmos tanto quanto possível os obstáculos na comunicação, quer como recetores quer como emissores.

- **Como se aprende?**

O tempo de ensino-aprendizagem e a forma como se organiza variam bastante nos diferentes métodos. Geralmente, o método tradicional/gramatical prevê períodos mais longos, obedecendo a níveis progressivos (do mais fácil para o mais difícil). Ao invés, na abordagem comunicativa, a aprendizagem demora menos, (variando de acordo com as necessidades dos aprendentes).

3.3. A situação atual do ensino-aprendizagem dos conjuntivos do português na China

3.3.1. Características dos alunos de língua materna chinesa

Em comparação com os alunos ocidentais, os alunos chineses tendem a ser menos extrovertidos e mais apreensivos em situações públicas, pois na mentalidade chinesa tradicional dá-se muito valor ao ser modesto, o que indica falar menos e não se exhibir. Sendo assim, os alunos chineses, desde pequenos, estão habituados a uma sala de aula passiva e dominada pelos professores. Na maior parte do tempo, mantêm-se silenciosos para demonstrar respeito aos professores e só falam quando lhes dizem para falarem.

São exatamente essa passividade e obediência que causam certos problemas na aprendizagem dos alunos chineses: falta-lhes espírito criativo, pois costumam reproduzir apenas aquilo que o professor acha importante, pensando, conseqüentemente, que há sempre um determinado modelo a imitar (enquanto um aprendente estrangeiro quer saber como se usa ou como se diz alguma coisa, um aluno da língua materna chinesa pretende decorar as regras); como estão habituados a um comportamento do qual a mobilidade está ausente, falta-lhes ainda a competência de interagir na comunicação como emissores e assim, ficam calados para evitar conflitos e confrontos em sala de aula, o que não é igual ao que acontece na vida real.

3.3.2. A utilização do método gramatical em sala de aula

Sendo o método com uma história mais longa e o mais usado na China no ensino das línguas estrangeiras, o método gramatical ou tradicional usa-se extensivamente nas aulas para alunos chineses, especialmente quando se ensina o modo conjuntivo. O professor explica, na língua materna dos alunos, a partir dos manuais, cujas lições são normalmente constituídas por duas componentes fundamentais: apresentação das regras gramaticais e sua aplicação em textos, seguida de um conjunto de exercícios escritos como preenchimento de espaços em branco, reescrita de frases, etc. Desta forma, os alunos assumem um papel passivo no processo do ensino-aprendizagem, pois não se estimula a comunicação entre estes e os professores.

Por um lado, os alunos adquirem sólidos conhecimentos das regras gramaticais através das explicações fornecidas e dos exercícios repetitivos; por outro lado, como se dá importância exclusiva à gramática e à produção escrita, é como ensinar uma língua morta que os alunos não sabem usar na realidade; para além do mais, o ambiente didático é pouco motivador e não ajuda a despertar o interesse dos alunos, fazendo com que não tomem iniciativas no processo de ensino-aprendizagem.

Temos de ter em conta que conhecer exclusivamente as regras gramaticais não é a condição suficiente para se usar corretamente uma língua de acordo com todas as ocasiões de comunicação. É inegável que o método gramatical é eficiente para a aprendizagem dos conjuntivos do português (especialmente para alunos mais motivados), contudo, também tem os seus limites por natureza. É importante considerar procedimentos suplementares a fim de atingir um ensino-aprendizagem mais eficaz e completo.

3.3.3. Professores e manuais

Neste momento, existem mais de dez universidades que oferecem licenciaturas em língua portuguesa na China e outras mais estão a preparar-se para criar o curso, havendo, assim, uma grande necessidade de professores qualificados. Contudo, há poucos cursos de mestrado ou de doutoramento nesta área na China, o que implica que uma grande parte dos professores recrutados seja apenas constituída por licenciados. Em comparação com um mestre ou doutor, é muito provável que um licenciado não tenha o mesmo domínio da língua. Para além disso, como todos os professores recrutados se graduaram no curso de língua portuguesa, não têm praticamente nenhum conhecimento de Psicologia, Pedagogia ou Linguística, o que lhes causa dificuldade em escolher um método adequado para um ensino-aprendizagem ideal. Normalmente, adotam o mesmo método que os seus professores usaram em sala de aula, o método tradicional, sem investigarem alternativas possíveis para aperfeiçoar o ensino.

No ensino-aprendizagem dos conjuntivos, bem como dos outros aspetos gramaticais, costumam usar-se manuais nas aulas, sendo facto que os alunos chineses estão habituados a aprender de uma forma rigorosamente organizada e orientada, no sentido de que tudo aquilo que se trata nas aulas já se acha enquadrado nos manuais, fazendo com que estes tenham sempre uma norma para seguirem e assim não se sintam perdidos ao longo do ensino-aprendizagem. Aliás, os professores, maioritariamente não nativos, usam manuais como uma referência para a planificação das aulas, o que pode facilitar o seu trabalho e evitar erros.

Por um lado, há poucos manuais publicados na China destinados ao ensino do português, e a maioria deles é antiga, o que faz com que um manual se possa usar durante vinte anos sem nenhuma alteração; por outro lado, como não existe um manual uniformizado para o ensino-aprendizagem do português, ou um material reconhecidamente de maior autoridade, mais testado, ou ainda obras que reúnam consenso entre universidades, cada universidade escolhe o seu manual (publicado na China, em Portugal, ou muitas vezes redigido pelos próprios professores), sendo difícil avaliar esse ensino a um nível geral. De acordo com as conversas que tive com alunos de várias universidades da China, por norma é adoptado um único manual pelos vários docentes da mesma universidade, para uma disciplina específica, e esse manual costuma ser seguido em todas as aulas, sem deixar grande espaço para uma produção de material autónoma e mais flexível (de acordo com a progressão e as dificuldades dos alunos).

Além disso, sendo o português uma língua relativamente menos ensinada e aprendida na China, não existem documentos programáticos unificados e sistemáticos na área do ensino da língua portuguesa.

Do anteriormente exposto não se deve traduzir que a autora defenda que no ensino superior é preciso adotar um manual, ou que diversos docentes devam convergir para a adoção de um único manual, já que essa seria uma posição muito contestável nos dias

de hoje. Temos que convir que um manual não permite a mesma flexibilidade e adaptação à progressão e dificuldades dos alunos como quando o próprio professor vai selecionando e criando material ao longo do seu curso. Tratando-se de investigadores da área da sua docência, estão na melhor posição para construir material adequado às necessidades de cada turma específica, material esse que, eventualmente, poderá vir a constituir em data futura um manual de referência. Idealmente, todo o material utilizado para a planificação de um curso, e todo aquele que se lhe vai acrescentando ao longo da sua execução e reformulação (a todo o momento em que tal se revele necessário) deverão ter diversas proveniências, tendo em conta toda a bibliografia existente nessa área científica e ainda todos os recursos de que dispõe o próprio docente.

3.4. A avaliação dos manuais no contexto do ensino-aprendizagem dos conjuntivos e o discurso metodológico

3.4.1. Avaliação geral dos manuais

Já se referiu anteriormente que, na China, como não existem manuais normalizados para o ensino do português, cada universidade usa diversos manuais, quer publicados na China quer em Portugal (na maioria das universidades a norma adotada é portuguesa, pelo que não costumam seguir-se manuais brasileiros para o ensino da gramática). Em relação ao ensino dos conjuntivos, usam-se essencialmente os seguintes:

Manuais Publicados na China			
Título	Autor	Editora	Ano
Gramática da Língua Portuguesa	WANG e LU	Editora de Ensino de Línguas Estrangeiras de Xangai	1999
Lições de Português Elementar	WANG	Instituto Cultural de Macau	1988
Português para o Ensino Universitário	YE	Foreign Language Teaching and Research Press	2009
Manuais publicados em Portugal			
Português XXI	TAVARES	Lidel	2006
Aprender Português	OLIVEIRA, BALLMANN e COELHO	Texto Editores	2006
Português sem Fronteiras	LEITE e COIMBRA	Lidel	1997

De um modo geral, os manuais publicados na China prestam muita atenção à explicitação das regras gramaticais e põem a tónica nos exercícios escritos para facilitar a memorização dos alunos, enquanto os publicados em Portugal são mais equilibrados, pretendendo desenvolver outras competências linguísticas dos alunos (compreensão/produção oral). Ambos têm suas vantagens e desvantagens. Quanto aos manuais publicados em Portugal, sendo originais e editados por especialistas nativos, são mais fiáveis em termos de linguística e pragmática. Contudo, como não são exclusivamente destinados a alunos de língua materna chinesa, os quais costumam aprender de uma maneira mecânica e tradicional, é provável que estes tenham dificuldade em adotar um novo sistema metodológico assim num instante. Além disso, a complexa terminologia gramatical também pode ser confusa em português.

Porém, não se pretende afirmar que os manuais publicados na China sejam perfeitos, embora se destinem a alunos de língua materna chinesa. Por um lado, as explicações da gramática, dadas na língua materna dos alunos, são mais explícitas e claras comparando com as dos manuais redigidos somente em português, fazendo com que os alunos possam dominá-las e formar o seu conhecimento desse sistema linguístico de uma maneira mais direta; por outro lado, os exercícios são limitados e monótonos, pretendendo fortalecer a memorização das regras “mortas” sem se pensar como aplicá-las em circunstâncias de comunicação real.

Em seguida, faz-se uma avaliação pormenorizada dos manuais publicados na China, que mais frequentemente se usam no ensino dos conjuntivos a alunos de língua materna chinesa, sendo facto que as explicações em chinês ajudam a visualizar e interiorizar melhor as regras da língua-alvo, especialmente entre os principiantes.

3.4.2. Manuais publicados na China

Normalmente, quando se apresentam conjuntivos nestes manuais, são introduzidas em primeiro lugar as suas formas, seguidas por alguns exemplos para demonstrar o seu emprego, juntamente com explicações explícitas das regras relevantes. Encontra-se seguidamente um conjunto dos exercícios gramaticais, incluindo preenchimento de espaços em branco, reescrita de frases, tradução, etc., sempre escritos, o que é uma prática eficiente para orientação dos alunos no uso dos conteúdos aprendidos, com vista a atingir a correção.

Acredita-se em geral que os exercícios são de vital importância no ensino-aprendizagem da gramática, pois as competências gramaticais não se podem alcançar somente através da exposição à língua-alvo. Habitualmente, a prática gramatical divide-se em duas categorias: a prática mecânica e a prática significativa/comunicativa. As diferenças entre estas duas foram destacadas por Jack C.

Richards²⁶ na sua obra *Communicative Language Teaching Today* (Richards, 2006). A prática mecânica envolve atividades que visam desenvolver o nível de correção dos alunos (maioritariamente na aplicação da gramática por escrito), nas quais estes prestam atenção a certo elemento-chave numa estrutura através da prática mecânica e repetitiva²⁷. Ao invés, o foco da prática significativa/comunicativa, a qual ocorre sempre depois da prática mecânica, é a produção, compreensão e intercâmbio dos significados transmitidos pelas estruturas aprendidas no contexto comunicativo. Normalmente, não existe uma resposta normalizada ou única na prática significativa/comunicativa.

Digamos então que os exercícios escritos que referimos acima enquadram, indubitavelmente, na prática mecânica, a qual se pode considerar como um componente auxiliar do método tradicional/gramatical.

Em conclusão, os manuais publicados na China favorecem o emprego dos conteúdos gramaticais, o que facilita o sólido conhecimento que os alunos possuem das regras estudadas, por escrito. Entretanto, é preciso chamar a atenção para a importância da prática linguística em contextos reais, sendo aconselhável que se considere a prática significativa/comunicativa nos manuais, como uma orientação complementar no processo do ensino-aprendizagem, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores.

3.4.3. O discurso metodológico do ensino dos conjuntivos aos alunos chineses

3.4.3.1. Método dedutivo e método indutivo

De acordo com a entrevista que fiz aos alunos de várias universidades com cursos de Línguas, e tendo em conta a minha própria experiência, usa-se exclusivamente o

²⁶ Jack C. Richards, professor e linguista na área da metodologia de ensino-aprendizagem de línguas.

²⁷ As duas formas mais utilizadas de prática mecânica são as práticas de substituição (como preencher espaços em branco) e de transformação (como reescrever frases).

método tradicional/gramatical no ensino dos conjuntivos aos alunos chineses, apresentando-se-lhes as regras de uma maneira direta, explícita, mas isolada. Neste sentido, podemos utilizar outro termo: o método dedutivo, que se usa generalizadamente quando se fala do ensino das estruturas gramaticais de uma língua estrangeira:

For many scholars and teachers, deductive teaching seemed much more reasonable...Present a clear explanation and have them practice until the rule is "internalized". Cognitive-code teaching, as well as grammar-translation are examples of the "rule-first" deductive approach. (Krashen, 1987: 92)

Além do método dedutivo, as regras também podem ensinar-se ou aprender-se através do método indutivo, com o qual os alunos devem percebê-las sozinhos, sem nenhuma forma de explicação explícita. Habitualmente, fornece-se aos alunos um conjunto de dados linguísticos autênticos e estes são induzidos a descobrir as regras subjacentes. Acredita-se que as regras ficam evidentes quando se apresentam exemplos adequados em número suficiente. Por exemplo, para ensinar o Presente do Conjuntivo em orações completivas, o professor pode escrever no quadro os verbos ou expressões que introduzem desejo, vontade, sentimentos, etc. (*desejar/querer/gostar, etc., que...*), com os quais vai fazendo frases que exijam o modo conjuntivo de verbos de todos os grupos (*ar, er/ or²⁸, ir*). Os alunos são convidados, desta forma, a identificar individualmente a regra para depois a aplicarem e fazerem a sua própria frase. O processo é orientado pelo professor, mas este tenta falar o menos possível e só intervém para corrigir os alunos quando necessário. Por fim, opcionalmente, o professor pode explicitar a regra.

Entre os dois métodos referidos não se pode julgar propriamente qual é o melhor. De facto, sugere-se que algumas estruturas *"are most amenable to a deductive approach*

²⁸ Embora seja comum na China o ensino dos verbos terminados em *-or* como um quarto grupo, na verdade os verbos em *-or* fazem parte da segunda conjugação, sendo *-or* apenas a terminação moderna, por evolução fonética, de verbos latinos em *-ere*, como **ponere** > *poer* > *pôr* (em espanhol ainda *poner*) e seus derivados.

while others...can be learned very well by an inductive approach” (Hammerly²⁹, 1975: 17). Para além disso, também é possível que haja diferenças individuais no que diz respeito à preferência por cada um dos métodos para apresentação de regras. Alguns alunos preferem saber diretamente as regras enquanto outros preferem observá-las independentemente para a sua sistematização. Portanto, é aconselhável que se combinem os dois métodos para evitar um ensino-aprendizagem monótono. No caso do ensino-aprendizagem dos conjuntivos, o método indutivo pode ser uma alternativa ou um complemento ao dedutivo, que é o método principal usado em sala de aula.

3.4.3.2. Sugestões de atividades

Na minha opinião, o ensino dos conjuntivos realizado na China baseia-se demasiado nos manuais. Normalmente, os processos pedagógicos obedecem exatamente às indicações dadas pelos manuais e os professores raramente fornecem explicações ou exercícios suplementares. As atividades incorporadas na sala de aula são muito poucas, o que não favorece um ensino-aprendizagem efetivo e eficaz.

Todos sabemos que as atividades assumem um papel muito importante no ensino-aprendizagem de uma língua: não só ajudam os alunos a formar o seu conhecimento linguístico, como também contribuem para estes praticarem a capacidade de comunicação em qualquer circunstância. Então, como se faz a seleção das atividades incorporadas em sala de aula? Em termos breves, estas deveriam articular-se com os hábitos de aprendizagem dos aprendentes, com as suas expectativas, aptidões, necessidades e dificuldades de aprendizagem (Grosso, 2007: 220). Tendo isto em conta, bem como os princípios propostos por Martha Pennington³⁰ a respeito do ensino de gramática (Pennington, 2002: 92), proponho algumas atividades que se podem ter em conta no ensino dos conjuntivos.

²⁹ Hector M. Hammerly, especialista em Linguística Aplicada.

³⁰ Martha C. Pennington, professora de Escrita e Linguística da Universidade da Georgia do Sul e editora do jornal *Escrita e Pedagogia*. Tem publicado obras sobre Linguística Aplicada e TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages).

- **Construtivo**

O conhecimento da gramática por parte dos alunos deve ser construído gradualmente. Dependerá sempre da forma como a língua foi ensinada e aprendida, permitindo-lhes a integração dos elementos obtidos em sequência ao longo do estudo. Esta aprendizagem ou interiorização gradual de novo conhecimento gramatical é um processo interno e automático de cada aluno, nem sempre controlável e dependente de atividades propostas pelo professor, contudo, para podermos vê-lo aflorar basta pensarmos simplesmente numa atividade no quadro, com resolução imediata e oral por parte dos alunos. Apelando aos conhecimentos que já devem possuir acerca do modo indicativo e integrando agora aquilo que ficaram a saber sobre o conjuntivo, devem apenas interpretar primeiramente a frase: 1. *Quero um quarto que tem vista para o mar.* Se o modo indicativo indica factos, então os alunos poderão eventualmente interpretar, com ou sem ajuda do professor, que esse quarto que tem vista é um quarto específico que o sujeito já conhece e de que gosta especialmente, e que é aquele que pretende conseguir. Surgindo então na aula o assunto dos conjuntivos, o aluno somará automaticamente a essa uma nova estrutura: 2. *Quero um quarto que tenha vista para o mar.* Na posse da primeira informação, e sabendo agora que o modo conjuntivo, que acaba de conhecer, implica hipótese, possibilidade, indeterminação, então em 2 o quarto será um qualquer, desde que preencha o desejo ou possibilidade de uma vista-mar. Posteriormente, o aluno cimentará cada vez mais esse conhecimento, por exemplo, se lhe forem pedidas novas frases para exprimir cada um dos sentidos/modos verbais, de que resultará no quadro uma pequena amostra delas, com a contribuição de toda a turma.

- **Contextual**

As estruturas ensinam-se no seu contexto. Ou seja, os alunos podem aprender o uso dos conjuntivos através da sua aplicação na comunicação pragmática. Vejamos o exemplo seguinte. O professor pode isolar de um texto, oral ou escrito, uma

passagem nele contextualizada, como, por exemplo: “Ela come muito, mas nunca engorda”. A partir daí, os alunos são convidados a redizer a frase de tantas maneiras quantas for possível, usando qualquer estrutura que lhes passe pela cabeça. Em consequência deste *brain storm*, podem surgir duas possibilidades: o Presente do Conjuntivo com conjunções e locuções conjuncionais concessivas (*Embora/Ainda que ela coma muito, nunca engorda; Por mais que ela coma, não engorda.*) e o infinitivo pessoal (*Apesar de comer muito, ela não engorda.*). O professor vai corrigindo e ajudando os alunos até que estes consigam empregar todas as estruturas e trocar os dois modos sem esforço. Afinal, opcionalmente, os alunos podem usar as mesmas estruturas para falar sobre si mesmos, a fim de firmar o seu domínio desse aspeto da gramática em contextos específicos.

- **Contrastivo**

Chama-se a atenção dos alunos para observarem ou indicarem as diferenças ou semelhanças entre a língua-alvo e outras línguas, bem como as diferenças ou semelhanças entre itens da língua-alvo.

No primeiro caso, o professor pode mostrar exemplos de construções impessoais em português (É importante/essencial/necessário...que alguém *faça*...) e em inglês (It's important/essential/necessary...that somebody *should do*...), pois em ambos os casos, usa-se o modo do conjuntivo para exprimir um julgamento de valor. Como a maioria dos alunos chineses já tem algum conhecimento dos conjuntivos em inglês (graças ao ensino generalizado e intensivo da gramática inglesa nas escolas secundárias e nos colégios), será mais fácil para estes a adaptação a uma estrutura semelhante em português, através do contraste.

No segundo caso, o professor pode pedir aos alunos para falarem sobre os seus desejos, em grupo ou individualmente, usando orações condicionais com a conjunção *se*. Com certeza, vai haver desejos com maior e menor possibilidade de concretização. Pode-se, assim, colocar em contraste, o emprego do Futuro do Conjuntivo e do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo. Ao mesmo tempo, também se pode tratar das formas verbais nas orações principais nesses dois casos.

O contraste fornece aos alunos outro meio possível para construir o seu saber linguístico.

A seleção das atividades também se pode articular com as diferentes fases do ensino-aprendizagem. Habitualmente, o acesso a conteúdos novos é feito numa primeira fase, na qual podem ser privilegiadas as atividades ligadas à memorização, como decorar, recitar, fazer exercícios, etc., cuja função é familiarizar os alunos com esses conteúdos, contribuindo para lhes dar confiança na aprendizagem. Seguem-se as fases de aplicação de conhecimentos e de avaliação, que envolvem qualquer tipo de avaliação (seja feita pelos professores ou pelos alunos). Por exemplo, o professor pode realizar a correção dos erros típicos para os alunos terem em conta o seu nível e os desafios mais frequentes que ocorrem na aprendizagem dos conjuntivos. Os alunos também podem corrigir-se uns aos outros. Enfim, temos a fase de emprego e reemprego, na qual os alunos aplicam os conteúdos aprendidos não só em situações iguais ou semelhantes àquelas que conhecem, como também em situações que se apresentem diferentes das anteriores. Neste caso, os professores podem criar variadas situações (também podem usar material audiovisual) para os alunos praticarem as estruturas, tentando realizar a transposição do conhecido para o desconhecido.

Em termos breves, os métodos e atividades usados no ensino dos conjuntivos devem ter uma mesma preocupação: apresentar as estruturas de uma maneira clara, precisa e eficaz. Além disso, os professores detêm um papel essencial. Na minha opinião, devem manter uma boa interação com os alunos bem como entre os mesmos. A sua participação e competência para organizar as atividades também garantem um ensino-aprendizagem bem sucedido.

Conclusão

Este trabalho divide-se em três partes principais e cada uma tem o seu objetivo específico, contribuindo para uma perspectiva prática da análise do erro, um conhecimento genuíno da natureza dos erros na formação e sobretudo no emprego dos conjuntivos do português por parte dos alunos de língua materna chinesa, bem como para um ensino-aprendizagem completo e eficaz destinado e por parte dos mesmos – tendo sempre em atenção que as suas características e hábitos de aprendizagem diferem muito das dos estudantes ocidentais.

Durante a dissertação, deparei-me com vários desafios, de entre os quais se destacaram a explicação dos erros e a análise da sua natureza. De facto, não é tão difícil apercebermo-nos da existência de um erro como percebermos a sua motivação. Para isso, é preciso investigar todos os fatores possíveis na origem desse erro, quer se trate de influências interlinguísticas ou intralinguísticas quer de diferenças culturais; também se necessita de uma competência linguística de nível elevado para se poderem explicar as regras de uma maneira explícita e precisa, a fim de que os leitores, especialmente o produtor do erro, consigam reconhecer por que é errado e entender de forma profunda como funciona a regra. Desta forma, estes podem evitar o dito erro em data futura, pelo menos em situações iguais ou semelhantes.

Um ensino-aprendizagem bem sistematizado também pode contribuir para prevenir ou reduzir os erros dos alunos, sendo dois elementos essenciais e relativamente interdependentes, a meu ver, o material e o método. Atualmente, na China, não existe um manual uniformizado para o ensino-aprendizagem dos conjuntivos do português, ou seja, um manual reconhecidamente de maior autoridade; é comum que se adopte um único manual na mesma universidade, que se segue em todas as aulas com poucas alternativas flexíveis, o que pode ser contestável, pois um material monótono não permite a mesma adaptação à progressão e às dificuldades dos alunos como quando o próprio professor vai selecionando e acrescentando material ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta todos os recursos disponíveis. Quanto à metodologia pedagógica, é necessário considerar mais possibilidades além do método

mais frequentemente usado na China, o método tradicional, sendo facto que há diferenças individuais entre os alunos no que respeita à preferência por cada um dos métodos para apresentação de regras. Também se pode elaborar um conjunto de atividades suplementares em sala de aula com vista à prática dos conteúdos aprendidos, na qual se exige uma boa interação entre alunos e professores.

Em termos breves, existem problemas bem como desafios no ensino-aprendizagem dos conjuntivos do português e respetivo uso na China. Espero que este trabalho possa contribuir em algum aspeto para o seu progresso, e ao mesmo tempo, ajudar os alunos a dominar os conjuntivos e a aplicá-los em todas as circunstâncias sem esforço. Pessoalmente, como gostaria de vir a ser professora da língua portuguesa, este trabalho pode contribuir para eu estabelecer um conhecimento concreto e sólido relativamente à natureza dos erros cometidos pelos alunos chineses nos conjuntivos do português, ajudando-me assim a construir a minha própria metodologia e material de ensino-aprendizagem dos conjuntivos que correspondam melhor às características dos alunos de língua materna chinesa. Pretende-se, num futuro próximo, desenvolver um trabalho mais aprofundado e pormenorizado no que diz respeito à prática do ensino-aprendizagem dos conjuntivos em sala de aula, orientada de acordo com a progressão e dificuldades específicas dos alunos, como a adoção da abordagem comunicativa e cognitiva, a seleção multiforme dos materiais etc., com vista a alcançar um ensino-aprendizagem preciso, efetivo e eficaz, com o mínimo de erros possível.

Referências Bibliográficas

1. ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (1993), *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, Campinas, São Paulo: Pontes.
2. BERBAUM, Jean (1993), *Aprendizagem e Formação*, Porto: Porto Editora.
3. CASTELEIRO, João Malaca; MEIRA, Américo; PASCOAL, José (1988), *Nível Limiar – Para o Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Segunda / Língua Estrangeira*, Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
4. CORDER, S. Pit (1987), *Introducing Applied Linguistics*, London: Penguin Books.
5. CHEN, Dezhang (2011), *Contrastive Linguistics Between Chinese and English*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
陈德彰, 汉英对比语言学, 外语教学与研究出版社, 2011年
6. DULAY, Heidi C.; BURT, Marina K. e KRASHEN Stephen D. (1982), *Language Two*, Oxford: Oxford University Press.
7. FANG, Jingmin (1993), *Methodology of Modern Linguistic*, Zhenzhou: Henan People's Publishing House.
方经民, 现代语言学方法论, 河南人民出版社, 1993年
8. GALISSON, Robert; COSTE, Daniel (1983), *Dicionário de Didática das Línguas*, Coimbra: Livaria Almedina.
9. GROSSO, Maria José dos Reis (2007), *o Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Macau: Universidade de Macau.
10. HAMMERLY, Hecter ; SAWYER, Isabel (1975), *Second Language Teaching 75*, Burnaby: Simon Fraser University Press.
11. JAMES, Carl (2008), *Erros in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
12. KE, Ping (2008), *Contrastive Linguistics*, Nanjing: Nanjing Normal University Press, China.
柯平, 对比语言学, 南京师范大学出版社, 2008年

13. KRASHEN, Stephen K. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London: Prentice-Hall International.
14. LADO, Robert (1957) *Linguistics across Culture*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
15. LEITE, Isabel; COIMBRA, Olga (1997), *Português sem Fronteiras*, Lisboa: Lidel.
16. OLIVEIRA, Carla; COELHO, Lu ía (2007), *Gramática Aplicada – Português L íngua Estrangeira, N íveis Interm édio e Avan çado*, Lisboa: Texto Editores.
17. OLIVEIRA, Carla; BALLMANN, Maria; COELHO, Lu ía (2006), *Aprender Português*, Lisboa: Texto Editores.
18. PENNINGTON, Martha C. (2002), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
19. PI, Liansheng (2006), *Psychology of Learning and Teaching*, Shanghai: East China Normal University Press, China.
皮连生, 学与教的心理学, 华东师范大学出版社, 2006 年
20. Puren, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: CléInternational.
21. RICHARDS, Jack C.(2006), *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge: Cambridge University Press.
22. STENSON, Nancy(1983), *New frontiers in second language learning*, Michigan: Newbury House Publishers.
23. WANG, Qiang (2006), *A Course in English Language Teaching*, Beijing: Higher Education Press.
王蔷, 英语教学法教程, 高等教育出版社, 2006 年
24. WANG, Suoying; LU, Yanbin (1999), *Gramática da Língua Portuguesa*, Xangai: Editora de Ensino de Línguas Estrangeiras de Xangai, China.
王锁瑛, 鲁宴宾, 葡萄牙语语法, 上海外语教育出版社, 1999 年
25. WANG, Suoying (1991), *O Português para um Chinês – Abordagem Simultânea sobre os Métodos de Ensinar Português aos Chineses*, Lisboa: Instituto Rainha D. Leonor.
26. XU, Guanglian (2004), *College English Grammar*, Shanghai: East China

University of Science and Technology Press.

徐广联， 大学英语语法， 华东理工大学出版社， 2004 年

27. YE, Zhiliang (2009), *Português para o Ensino Universitário*, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

叶志良， 大学葡萄牙语， 外语教学与研究出版社， 2009 年

Páginas da Internet

<http://www.thjy.org/sunwenlian/Article/633106265916406250.aspx>

<http://www.chinaqing.com/%D4%AD%B4%B4%D7%F7%C6%B7/2009/48722.html>

<http://www.amazon.com/Basic-Irish-Grammar-Workbook-Workbooks/dp/041541041X>

http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf

http://www.memoireonline.com/10/08/1557/m_competence-interculturelle-efficacite-action-didactique-classe-de-langue14.html

http://www.lotsofessays.com/essay_search/Dulay_Burt.html

<http://www.thjy.org/sunwenlian/Article/633106265916406250.aspx>

<http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2009/08/13/against-non-communicative-grammars/>

Anexos

Anexo I

Questionário aos alunos

1. Tendo em conta a sua aprendizagem de português, achou ou tem achado o modo conjuntivo difícil?

- A. Não, nada difícil.
- B. Um pouco, mas conheço-o bem de forma geral.
- C. Bastante. Custou-me muito e ainda me impõe grandes dificuldades.
- D. Impossível de aprender.

2. Sabe de cor as conjugações do conjuntivo (presente, pretérito, futuro)?

- A. Sim.
- B. Mais ou menos.
- C. Não.

3. Usa muito o conjuntivo na sua escrita?

- A. Sim, consigo usá-lo à vontade.
- B. Tento, mas às vezes tenho dificuldades em relacionar o conjuntivo com a correspondente conjunção ou locução conjuncional.
- C. Pouco. Sempre que posso, uso o indicativo em vez do conjuntivo.
- D. Nunca. Uso sempre o indicativo, mesmo nos casos errados.

4. Usa muito o conjuntivo na sua oralidade?

- A. Sim, consigo usá-lo à vontade.
- B. Tento, mas às vezes cometo erros por falta de prática.
- C. Pouco. Sempre que puder, uso o indicativo em vez do conjuntivo.
- D. Nunca. Uso sempre indicativos, mesmo em casos errados.

5. Com que conjuntivo é que tem mais dificuldade? (reposta de escolha múltipla)

- A. Presente do conjuntivo
- B. Pretérito imperfeito do conjuntivo
- C. Futuro do conjuntivo
- D. Pretérito perfeito composto do conjuntivo
- E. Pretérito Mais-que-perfeito composto do conjuntivo
- F. Futuro composto do conjuntivo
- G. Não faço ideia.

6. Consegue distinguir o pretérito imperfeito do conjuntivo, o pretérito perfeito composto do conjuntivo e o pretérito Mais-que-perfeito composto do conjuntivo?

- A. Sim, conheço bem a definição e a utilização de cada um.
- B. Mais ou menos. A utilização pode ser confusa às vezes.
- C. Não. Confundo-me.

7. Que tipo de manuais usam nas aulas para aprender os conjuntivos do português?

- A. Manuais em chinês publicados na China.
- B. Manuais publicados em Portugal.
- C. Manuais organizados pelos próprios professores.
- D. Outro _____

8. Como é que os seus professores chineses ensinam os conjuntivos do português na aula? (resposta de escolha múltipla)

- A. Explicam na língua chinesa de acordo com manuais gramaticais.
- B. Propõem exercícios.
- C. Dão um texto original para estudo na aula.
- D. Pedem a tradução das frases com conjuntivos diretamente do chinês para o português.
- E. Estabelecem comparações entre conjuntivos do português e de outras línguas (por exemplo, chinês, inglês).
- F. Outro _____

9. Já teve aulas de conjuntivos do português com um professor nativo?

- A. Não.
- B. Sim.

(Se disser “sim”) Que método é que usa para ensinar conjuntivos?

- A. Explica em português de acordo com manuais gramaticais.
- B. Propõe exercícios.
- C. Dá um texto original para estudo na aula.
- D. Estabelece comparações entre conjuntivos do português e de outras línguas.
- E. Outro _____

10. Na sua experiência, o que se aplica melhor na aprendizagem de conjuntivos do português? (múltipla escolha)

- A. Explicação dos professores.
- B. Fazer exercícios.
- C. Estudar um texto original.
- D. Traduzir frases com conjuntivos diretamente do chinês para o português.

E. Fazer comparações entre conjuntivos do português e de outras línguas.

F. Outro _____

11. Para dominar conjuntivos do português, o que acha mais importante, a aprendizagem na sala de aula ou a auto-aprendizagem?

A. A aprendizagem na sala de aula.

B. A auto-aprendizagem.

12. Na sua opinião, o que causa a dificuldade na aprendizagem de conjuntivos do português?

A. Diferenças linguísticas.

B. Falta de prática.

C. Explicação confusa dos manuais.

D. Explicação confusa dos professores.

E. Outro _____

13. Tem algumas sugestões para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem dos conjuntivos do português nas universidades chinesas?

Anexo II

Entrevista aos professores

1. Acha que os alunos chineses têm dificuldade em aprender os conjuntivos do português? Geralmente, com que conjuntivo é que têm mais problemas?
2. De que maneira(s) costuma ensinar os conjuntivos na sala de aula? Qual é a reação dos alunos?
3. Quais são os erros típicos dos alunos chineses quando aprendem conjuntivos do português? E na sua opinião, qual é a razão profunda pela qual os alunos cometem esses erros?
4. Para ajudar os alunos a evitar erros típicos, o que é que um professor deve fazer?
5. Que tipo de material pedagógico usam para ensinar e aprender os conjuntivos do português? Se seguem um manual, quais são os seus pontos fortes e fracos?
6. Quando ensina o pretérito imperfeito do conjuntivo, o pretérito perfeito composto do conjuntivo e o pretérito Mais-que-perfeito composto do conjuntivo, os quais se confundem facilmente, que método usa para a sua explicação ser mais precisa?
7. Tem algumas sugestões para o ensino dos conjuntivos do português nas universidades chinesas ou, mais em geral, para os alunos de língua materna chinesa?

Anexo III

Teste dos conjuntivos

1. Complete com os verbos nas formas corretas.
 - a) É possível que nós _____ (ficar) em casa amanhã.
 - b) Tenho medo de que tu não _____ (conseguir) apanhar o avião.
 - c) Vamos a uma mercearia que _____ (vender) produtos italianos.
 - d) Apesar de _____ (saber) muito, temos medo de não _____ (conseguir) fazer bem o teste.
 - e) Sempre que _____ (querer), estarei aqui para te ajudar.
 - f) Quem _____ (saber) onde começa o rio Nilo, responda.
 - g) Quando _____ (falar) com o Pedro, compreenderás melhor o problema dele.
 - h) Se o João já _____ (vender) o carro em Julho, iremos de comboio.

2. Pretérito imperfeito do conjuntivo, pretérito perfeito composto do conjuntivo ou pretérito mais-que-perfeito composto do conjuntivo?
 - a) Era justo que eles _____ (receber) o prémio, uma vez que foram os melhores.
 - b) Embora ele _____ (chegar) atrasado, ainda conseguiu entrar no cinema.
 - c) Eles são inteligentes, mas às vezes respondem como se não _____ (compreender) nada. Quem me dera que eles não _____ (ser) assim!
 - d) Embora ela não _____ (ver) o filme, fala dele como se _____ (ver).
 - e) Ainda que ele me _____ (pedir), não teria ido com ele.
 - f) Se ele _____ (encontrar) a chave, não teria dormido na rua.
 - g) Com quem quer que ele _____ (falar), ninguém lhe resolveu o problema.

3. Passe as seguintes frases para o discurso indireto.

João: Maria, gostava que fizéssemos um programa diferente nas próximas férias.

Talvez possamos ir às montanhas. Se houver neve, poderíamos fazer esqui.

Maria: acho que é uma boa ideia! Marca o hotel, compra os bilhetes e eu trato do resto.

O João disse....

4. Tradução

- a) 不管他们是输是赢，都会是场精彩的比赛。(quer...quer)
- b) 无论我身在何方，总是心系家人。 (...onde...)
- c) 我爱他，并不是因为他英俊或多金，而是因为他有一颗美丽的心灵。(...não porque...)
- d) 你的分数越高，得奖学金的可能就越大。(quanto mais...)
- e) 要不是他帮助了我，我是不会有今天的。(se)