

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Análise de erros em contexto da Interlíngua com turma bilingue de PLNM

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Português
Língua Estrangeira/Língua Segunda**

Weng Kuan Choi (Catarina)

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

DEZEMBRO 2020



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Análise de erros em contexto da Interlíngua com turma bilingue de PLNM

Local de Estágio: Macau

Relatório de estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em
**Português Língua Estrangeira/Língua
Segunda**

Weng Kuan Choi (Catarina)

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Maria Filomena
Capucho**

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração de algumas pessoas, a quem deixo os meus mais sinceros agradecimentos.

É indispensável demonstrar um agradecimento profundo à minha professora orientadora, Professora Doutora Maria Filomena Capucho, pela sua orientação rigorosa e por me ter dado confiança desde o início da preparação cuidadosa do presente relatório de estágio. Também me ofereceu inúmeras oportunidades para melhorar tanto como investigadora académica como professora de PLNM.

Gostaria também de mostrar agradecimentos à minha professora formadora Paula Cristina Gonçalves Pinto da Escola Portuguesa de Macau, onde realizei o estágio pedagógico sob a organização da Universidade de São José de Macau, recebendo apoio incondicional da Professora Ana Correia, a coordenadora do nosso mestrado em Macau e, do Professor Custódio Martins como o meu professor orientador universitário do estágio.

Neste seguimento, gostava de citar uma expressão idiomática chinesa “严师出高徒 Yánshī chū gāotú – professores exigentes produzem discípulos de alta qualidade” para a honra que recebi em ser acompanhada pela minha professora formadora e pela orientadora que são ambas docentes de qualidade excepcional e exigentes. Fico sempre grata pelo reconhecimento destas em relação ao meu esforço e à minha investigação. Todas as palavras delas de encorajamento e ensinamento ficarão no meu coração para sempre.

Um agradecimento indispensável aos docentes do Mestrado em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda, que em alguns casos foram também nossos professores da Licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis na Universidade Católica Portuguesa de Braga.

Ao meu namorado, Diogo Spínola Vasconcelos, pelo seu apoio constante no momento em que me encontrava com dificuldades e pressão.

Aos meus pais que me deram sempre apoio e amor incondicional em todos os momentos desafiantes da minha vida.

Resumo

No presente trabalho, visamos estudar o contexto dos alunos bilingues chinês-português de PLNM da turma atribuída no nosso estágio pedagógico, do ponto de vista da Interlíngua, através de análise de erros num *corpus* que recolhemos. Assim, a presente investigação incide sobre os resultados das nossas análises quantitativas de erros recolhidos do *corpus*. Além de apresentar várias teorias com base em pressuposições teóricas apresentadas por ordem cronológica, também descrevemos brevemente a situação do PLNM em Macau, juntamente as características principais da situação linguística da cidade. Constatamos que, após uma série de sequência didáticas lecionadas no nosso estágio pedagógico, embora os alunos tenham demonstrado um desempenho bastante notável ao nível A2/B1, ainda precisavam de aperfeiçoamento de expressão da língua portuguesa, sobretudo ao nível da expressão escrita. Tendo em conta a perspetiva principal da interlíngua, poderemos entender que são precisas uma estruturação e sistematização para os alunos referidos melhorarem a sua coerência e rigor linguístico, no que toca especialmente à eliminação de fossilização dos erros de competência e, ao mesmo tempo, as falhas de performance tal como a define Chomsky (1965).

Palavras-chave:

PLNM, Análise de erro, Interlíngua, Macau, Bilinguismo, Ensino de português como língua não materna.

Abstract

In the present work, we aim to study the context of bilingual Chinese-Portuguese PLNM students of the class we were assigned in our pedagogical internship from the point of view of Interlanguage through the analysis of errors contained in the corpus that was collected. Therefore, the present investigation intends to focus on the results of our quantitative analysis of errors collected from this corpus. In addition to presenting several theories as our basis for theoretical assumptions in a chronological order, we also briefly demonstrate the situation of PLNM in Macau, together with the main characteristics of the linguistic situation of the city. We found that, after a series of didactic sequences taught in our pedagogical internship, although the students showed a quite remarkable performance at the A2 / B1 level, they still needed to improve their expression in the Portuguese language, especially in written expression. Bearing in mind the main perspective of interlanguage, we can understand that it is necessary to structure and systematize the learning process of the students to improve their coherence and linguistic rigor, with particular regard to the elimination of fossilization of errors of competence and, at the same time, failures of performance as defined by Chomsky (1965).

Keywords:

PLNM, Error analysis, Interlanguage, Macao, Bilingualism, Teaching Portuguese as a non-native language.

Índice	Página
Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice.....	iv
Lista de Siglas.....	1
Lista de Anexos.....	1
Índice de Quadros/ Figuras / Tabelas.....	1
1. Introdução.....	2
1.1. Motivações e pressupostos.....	2
1.2. O problema de investigação e a sua importância	4
2. Enquadramento teórico.....	6
2.1. Bilinguismo.....	6
2.1.1. Definição do conceito do Bilinguismo.....	6
2.1.2. O Bilinguismo em Macau.....	10
2.1.3. Contexto multilingue social em Macau.....	11
2.1.4. A situação do ensino bilingue em Macau.....	12
2.2. A competência comunicativa no ensino de PLN.....	20
2.2.1. O conceito de Competência Comunicativa.....	20
2.2.2. Competência Comunicativa Intercultural no ensino do PLN.....	27
2.2.3. Leitura para abordagem dos aspetos culturais.....	31
2.3. Interlíngua e a análise de erros.....	33
2.3.1. O conceito da Análise de erros.....	33
2.3.2. Análise de erros no PLN.....	35
2.3.3. O conceito da Interlíngua.....	36
2.3.4. Interlíngua no ensino do PLN em Macau e na China Continental.....	43
3. Enquadramento institucional.....	45
3.1. Integração na Escola Cooperante: Escola Portuguesa de Macau.....	46
3.2. Caracterização da Cooperante.....	46
3.3. Caracterização da disciplina e a turma atribuída.....	47
3.4. Metodologia.....	48
3.5. Discussão e avaliação das atividades.....	49
3.6. Conclusões desta análise.....	76

4. Estágio Pedagógico Supervisionado na Escola Portuguesa de Macau.....	77
4.1. Caracterização da turma.....	78
4.2. Observação das aulas.....	78
4.3. Trabalho desenvolvido com a turma... ..	81
4.4. Sequências didáticas lecionadas... ..	82
4.5. Avaliação.....	84
5. Considerações finais	85
Referências bibliográficas.....	87

Anexos

Anexo 1	94
Anexo 2.....	96
Anexo 3.....	98
Anexo 4	100
Anexo 5.....	102
Anexo 6.....	104
Anexo 7	106
Anexo 8.....	108
Anexo 9.....	110

Lista de siglas:

EPM - Escola Portuguesa de Macau

RAEM – Região Administrativa Especial de Macau

PLM - Português Língua Materna

PLNM – Português Língua Não Materna

Índice de Quadros / Figuras / Tabelas:

Páginas

Figura 1: Definição de três tipos de bilingues de Weinrich (1953).....	7
Figura 2: Modelo de mediação concetual.....	8
Figura 3: Modelo de associação lexical.....	8
Figura 4: Números de inscrição no curso de ensino superior de Tradução Chinês-Português entre 1997 - 2005.....	15
Tabela 1: Número de alunos do curso de tradução Chinês-Português da Escola Superior de Língua e Tradução em 10 anos após a Transferência da soberania de Macau.....	16
Figura 5: Idem.....	17
Tabela 2: Número de alunos na frequência de disciplina complementar de Português na formação organizada pela Escola Superior de Língua e Tradução Para várias escolas após a Transferência da soberania de Macau.....	18
Figura 6: Idem.....	18
Figura 7: A noção de relação dialetal.....	41
Figura 8: O diagrama da Interlíngua.....	41
Tabela 3: Tipos de taxonomia simplificada.....	49
Figura 9: Tipos de taxonomia simplificada em gráficos de barra.....	50
Tabela 4: Classificação de ocorrências.....	50
Figura 10: Classificação detalhada de ocorrências.....	74

1. Introdução

O presente trabalho visa discutir as questões que encontramos no Estágio realizado no âmbito do curso de Mestrado em Língua Estrangeira/ Língua Segunda de protocolo cooperativo entre a Universidade Católica Portuguesa e a Universidade de São José de Macau. Neste contexto, o presente documento assume um carácter académico, com o objetivo de apresentar um trabalho baseado em investigação-ação ao longo do nosso estágio na Escola Portuguesa de Macau. Assim, esclareceremos conceitos teóricos diversos sobre o Bilinguismo, a Interlíngua e a Análise de Erros, para depois aplicar o nosso enquadramento teórico na reflexão crítica acerca da prática pedagógica. Tendo em conta a metodologia de investigação-ação que estabelecemos para o presente trabalho, pretendemos categorizar e analisar os erros cometidos, tanto oralmente como na escrita, dos alunos com quem a professora estagiária trabalhou durante o estágio. Após uma análise de erros sistematizada, tentaremos explicar os fenómenos ocorridos através da mobilização de teorias linguísticas. Porém, também exploraremos a correlação entre a nossa expectativa inicial e os resultados obtidos na análise mencionada.

Finalmente, gostaríamos de explicitar alguns termos utilizados ao longo do Relatório. A fim de evitar ambivalências, adotamos o conceito de Português Língua Não Materna (PLNM) para definir o foco central do nosso estudo no âmbito pedagógico, evitando o desvio para as outras designações relacionadas com a área de Ensino de Português como, por exemplo, Língua Estrangeira ou Língua Segunda. Ao mesmo tempo, com objetivo de evitar outras possíveis ambiguidades, denominamos a professora que está a realizar o presente estágio como ‘professora estagiária’, a professora orientadora do Estágio na Escola Portuguesa de Macau como ‘professora formadora’ e, finalmente, a professora orientadora do presente Relatório do Estágio como ‘professora orientadora’.

1.1 Motivações e pressupostos

No presente relatório, visamos perceber, do modo geral, como funciona o processo da Interlíngua dos alunos bilingues, maioritariamente de Chinês-Português, no decurso da aprendizagem de Português Língua Não Materna. Assim, ao longo do estágio observámos as aulas tanto da turma nativa como da turma de Língua Não Materna. É fundamental refletirmos teoricamente sobre o

contexto de ensino-aprendizagem bilingue para poder investigar o processo da Interlíngua dos alunos de Português Língua Não Materna.

Além disso, visamos investigar e analisar elementos relevantes relacionados com os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a Interlíngua dos alunos bilingues da turma de PLNM de 8º ano de escolaridade na Escola Portuguesa de Macau.
- Identificar as dificuldades manifestadas no seu percurso de aprendizagem do Português como Língua Não Materna.
- Descrever o processo de Interlíngua na aprendizagem do PLNM dos alunos bilingues.
- Identificar as interferências do chinês e do inglês no *output* de Português.
- Propor uma tipologia geral dos erros que os alunos cometem tanto na oralidade como na escrita.

No final, tentamos procurar responder às seguintes questões específicas levantadas ao longo da nossa investigação:

- Quais são as características gerais dos alunos bilingues de aprendizagem do Português no contexto da Escola Portuguesa de Macau?
- Os processos decorrentes da Interlíngua influenciam os alunos bilingues na sua aprendizagem de Português Língua Não Materna?
- O contexto da escola bilingue fornece aos alunos bilingues um ambiente vantajoso para a aprendizagem de Português?
- Os alunos de Macau, sejam eles nativos por razão familiar, sejam eles bilingues por possuírem raízes portuguesas, partilham algumas características em comum em termos de Interlíngua no seu processo de aprendizagem de Português segundo as investigações diversas sobre os aprendentes chineses não bilingues de PLNM?
- A interferência das línguas chinesa e inglesa influencia, de alguma forma, a aprendizagem do Português?

Na verdade, apesar de encontrarmos inúmeras questões relevantes sobre o Bilinguismo em Macau, especialmente o Bilinguismo Chinês-Português, no presente trabalho só é possível discutirmos em destaque a questão do bilinguismo ao nível pedagógico devido ao limite de dimensão da presente investigação e dos objetivos do nosso trabalho.

1.2 O problema de investigação e a sua importância

Como foi mencionado na Introdução, o quadro metodológico em que este trabalho se baseia é a investigação-ação no quadro da prática pedagógica, a recolha de materiais para a Análise de Erros e a consequente discussão teórica no que diz respeito à realidade bilingue Chinês-Português em Macau, nomeadamente à dos alunos bilingues da Escola Portuguesa de Macau. Para a recolha dos materiais, não só administramos um trabalho de composição escrita, mas também incluímos vários registos orais dos alunos no decorrer das aulas, que merecem a nossa atenção particular no âmbito do PLNM.

Quanto à aplicação de tipologias gerais de erros, pretendemos analisar os erros escritos encontrados na composição acima referida. Porém, mencionaremos também os erros cometidos oralmente pelos alunos segundo a nossa observação enquanto professora estagiária.

Por outro lado, consideramos a metodologia de investigação-ação fundamental na presente investigação. Dado o contexto académico, encontramos-nos perante uma constante reflexão sobre o que observámos ao longo do estágio, inclusivamente nas aulas lecionadas pela professora estagiária. Trata-se, assim, de um percurso reflexivo e profundo no sentido pedagógico.

Ao explicar brevemente a definição da metodologia de investigação-ação, ou “action research” em inglês, será preciso mencionar alguns autores fundamentais. A ideia original de investigação-ação teve origem num trabalho incorporado no pensamento filosófico de Kurt Lewin (1944) que é considerado o fundador de investigação-ação (MacDonald, 2012). Ao mesmo tempo, de acordo com Gillis & Jackson (2002), “Lewin also introduced the term ‘action research’ as a tactic to studying a social system while attempting to impact changes at the same time, and emphasizing the importance of client-orientated attempts at solving particular social problems”. (apud MacDonald, 2012, p. 37). McNiff & Whitehead (2006) concordam que estas ideias fundamentais de Lewin continuam a influenciar a organização dos trabalhos de investigadores de modo a que se

efetue um ciclo de procedimentos que consiste em observação, reflexão, ação, avaliação e modificação. (MacDonald, 2012). O mesmo considera Elliott (1991) quando afirma que “*self-reflective spiral of cycles*” acaba por fornecer uma abordagem que assume a investigação-ação prática deste gênero na revisão do trabalho de Lewin’s (1952). (Leitch & Day, 2000) Por outro lado, através de determinadas estratégias como, por exemplo, a redação de diários, a análise de notas e dos comentários espontâneos, Elliott (1991, p.23) entende que “*Action initiates reflection*” são essenciais para incluir análises e reflexão de situação, reunindo a evidência para o reconhecimento e a monitorização (Leitch & Day, 2000).

É ainda crucial mencionar a diferenciação que Dewey apresenta entre o termo “reflexão” e o de “prática reflexiva”. A reflexão implica um processo de aprendizagem através de experiências, associando os atos cognitivos para encontrar a teoria ou a razão por detrás das ações visíveis, ou seja, aprende-se o “porquê”, mas não o “sobre” nem “o quê”. Contudo, Arlin (1990), Csikszentmihalyi & Sawyers (1995) entendem que a reflexão é associada ao pensamento que inclui processos cognitivos, tais como a “constatação de problemas” e a “resolução de problemas”, conceitos que continuam a fascinar os investigadores da área de psicologia cognitiva. (Leitch & Day, 2000) No entanto, Schön (1983) popularizou a imagem de “praticante reflexivo” através da extensão das ideias fundamentais de Dewey (1933). Na opinião de Schön (1983), o termo “*reflection-on-action*” e o de “*reflection-in-action*” são duas formas distintas de pensamento reflexivo. A ideia de “*reflection-on-action*” implica um processo tático de pensamento acompanhado com a ação em prática, onde a aprendizagem está em interação constante e em modificação contínua. Pelo contrário, a “*reflection-in-action*” serve para reestruturar o problema e improvisar no momento para que a experiência possa ser vista de forma diferente. No entanto, a “*reflection-on-action*” é vista como uma espécie de consideração ponderada de docente e de análise retrospectiva da sua performance no sentido de ganhar conhecimento através de experiências (Leitch & Day, 2000).

2. Enquadramento Teórico

2.1 Bilinguismo

Atualmente, o termo “Bilinguismo” é cada vez mais discutido, tanto na sua definição teórica como na sua aplicação no mundo pedagógico. Trata-se de um conceito bastante flexível em termos de definições dadas por inúmeros investigadores. Contudo, ainda existem bastantes mal-entendidos pelo público geral em relação a uma definição clara de bilinguismo. Portanto, é fundamental discutir a sua definição antes de prosseguir o nosso trabalho.

2.1.1 Definição de Bilinguismo

Entende-se pela sociedade, no sentido geral, que o conceito de bilinguismo é associado unicamente às pessoas que falam duas línguas com fluência ao nível da língua materna por razões familiares, ou seja, podem ter nascido numa família cujos pais falam línguas diferentes. Contudo, este mal-entendido geral não representa a totalidade de conceitos que o bilinguismo representa, sendo, por vezes, confundido com o multilinguismo.

É preciso salientar que, além de o bilinguismo se associar com o domínio de duas línguas ao nível nativo, a aprendizagem de mais do que uma língua, tanto na idade precoce como na fase de adultos, também é incluída no conceito de bilinguismo. Por outras palavras, os aprendentes de uma língua segunda ou estrangeira que possuem um domínio intermédio-avançado são considerados igualmente bilingues. Por vezes, estes podem ter aprendido ou adquirido línguas adicionais numa fase tardia da vida, no contexto escolar ou inclusivamente nas mudanças de vida. (Wei, 2012)

Weinreich (1953) coloca o foco na relação entre sinal linguístico (*signifier*) ou “significante” em português e o conteúdo semântico (*signified*) ou “significado” em português. Segundo este autor, existem distinções entre vários tipos de bilingues, como demonstrou num exemplo com o inglês e o russo na figura 1. (Wei, 2008, p. 9)

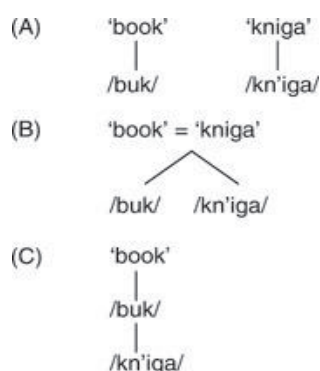


Figura 1: Definição de três tipos de bilingües de Weinrich (1953).

Esta figura pretende demonstrar a diferença em termos de processos cognitivos entre vários tipos de bilingües. Denomina-se o primeiro tipo A como “bilingües coordenados” devido à sua combinação individual entre um significante de uma língua e uma unidade separada de significado.

O facto pelo qual o tipo B se denomina “bilingües compostos” deve-se à junção de dois significantes para uma só unidade de significado. Finalmente, o tipo C designa os sujeitos que aprenderam uma língua nova com o apoio da uma outra adquirida anteriormente; por isso, os indivíduos deste tipo são chamados “bilingües subordinados”. No entanto, Weinrich afirma que alguns bilingües “subordinados” demonstram um domínio bastante avançado das duas línguas no sentido de gramaticalidade e da sua fluência no discurso. Porém, alguns dos “coordenados” mostram dificuldades em processar ambas as línguas ao mesmo tempo como, por exemplo, nas tarefas de “*code-switching*” ou de identificação de palavras “estrangeiras”.

Curiosamente, encontramos uma reformulação inspirada pelo trabalho de Weinrich apresentada por Potter, So, Von Echardt e Feldman sobre os processos psicológicos bilingües (1984). Nela, os investigadores incluem dois modelos: o modelo de mediação concetual e o modelo de associação lexical. Veja-se as figuras 2 e 3.

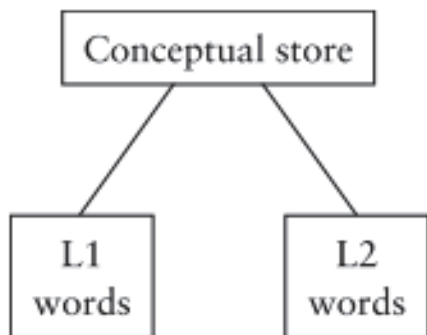


Figura 2: Modelo de mediação concetual.

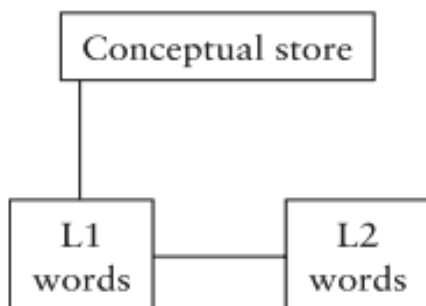


Figura 3: Modelo de associação lexical.

As duas figuras distinguem palavras oriundas da língua materna (Língua 1) e da língua segunda (Língua 2). No modelo de mediação concetual, as palavras de ambas relacionam-se com a representação modal concetual, ou seja, existe uma equivalência concetual entre as palavras das duas línguas. Pelo contrário, no modelo de associação lexical afirmamos que as palavras da Língua 2 apenas são entendidas através da representação das da Língua 1. Como se pode reparar, há uma semelhança entre os modelos de Weinrich e a figura 2 no sentido da equivalência entre a estrutura de procedimento das duas línguas de um indivíduo bilingue.

Por outro lado, há de mencionar a diferença fundamental entre o bilinguismo do ponto de vista individual e social. Ao perceber uma relação curiosa entre uma sociedade multilingue e os seus indivíduos, Edwards afirma que muitas vezes os cidadãos de uma sociedade multilingue acabam por cair no cesto de monolinguismo (Edwards, 2012, p. 5). Pelo contrário, em muitos países asiáticos, africanos e europeus os cidadãos mostram uma grande capacidade plurilingue com domínio de várias línguas, dialetos ou até línguas indígenas, especialmente no caso da África. Segundo Edwards (2012), o foco na exploração do bilinguismo individual deve envolver aspetos

linguísticos e psicolinguísticos. Contudo, o bilinguismo social consiste em dimensões históricas, educacionais e políticas que merecem a nossa atenção. (Edwards, 2012) Para Bernstein & Hamman-Ortiz (2019), as pessoas tornam-se bilingues devido a vários contextos: o ambiente familiar, escolar, laboral e comunitário. Constatou-se que alguns indivíduos se tornam bilingues desde o nascimento (bilingues simultâneos), a infância, a adolescência ou na fase adulta (bilingues sequenciais) (Bernstein, K. A. & Hamman-Ortiz, 2019). Por seu lado, Le Page & Tabouret-Keller (1985) afirmam que “Sociolinguists see bilingualism and multilingualism as a socially constructed phenomenon and the bilingual or multilingual person as a social actor. For the multilingual speaker, language choice is not only an effective means of communication but also an act of identity” (apud Wei, 2008, p. 13). Logo, para os falantes plurilingues, a escolha linguística não só representa uma mera forma de comunicação eficaz, mas também se trata de um ato de identidade. (Bernstein, K. A. & Hamman-Ortiz, 2019; Edwards, 2012; Wei, 2008)

Como foram mencionados várias vezes os termos “plurilingue” e “multilingue” acima, consideramos essencial uma explicação breve, distinguindo o plurilinguismo e o multilinguismo no sentido teórico. Assim, visamos demonstrar as definições e diferenças do conceito de plurilinguismo e multilinguismo sucintamente.

O plurilinguismo focaliza-se em indivíduos que são capazes de utilizar várias línguas conforme situações sociais diversas. Trata-se de uma habilidade que possibilita mudar entre várias línguas, dependendo de situações variáveis de comunicação. Os indivíduos plurilingues também conseguem trocar entre várias línguas sem grande dificuldade. Em conclusão, segundo uma publicação do Conselho da Europa (2010):

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 11)

Por outro lado, o multilinguismo foca-se numa sociedade onde existe a coexistência de várias línguas, mas onde os indivíduos poderão dominar apenas uma língua. Assim, as línguas coexistem entre si na sociedade multilingue, mas de uma forma separada. Neste caso, uma comunidade multilingue é considerada diferente de uma sociedade plurilingue. (Tucker, 1999; Valdés, 2012)

2.1.2 O Bilinguismo em Macau

Como foi referido anteriormente, neste trabalho visamos destacar a relação entre a Língua Portuguesa e a Chinesa, que sofreu mudança ao longo dos séculos no que toca ao seu peso fundamental no âmbito social e administrativo por razões históricas. Na verdade, investigadores, sejam eles locais de Macau ou não, afirmam uma particularidade sobre a presença *de facto* da Língua Portuguesa em Macau, tanto ao nível histórico como ao social (Água-Mel, 2013; Rocha, 2015; Shieh, 2018; 张媛媛; 张斌华, 2016). Muitos apontaram que o papel do Português foi considerado crucial no território de Macau na época colonial quando os portugueses tomaram o controlo da pequena cidade pescadora chinesa (Pacheco, 2009; 张媛媛; 张斌华, 2016). No entanto, o papel da Língua Chinesa apenas foi considerado igualmente importante ao nível administrativo, comparando com o Português, posteriormente, devido à Transferência da soberania de Macau.

Atualmente ainda existe a ideia que a aprendizagem de Português poderá ser útil para a obtenção relativamente vantajosa de um emprego no governo, dado que o Português tem sempre sido e ainda é uma das condições para a entrada profissional em lugares públicos (张媛媛; 张斌华, 2016; 閻喜, 2016). Contudo, devido à falta de implementação eficaz do ensino de Português para popularizar e consolidar o papel da Língua Portuguesa, as circunstâncias do contexto da colonização portuguesa em Macau foram, de facto, diferentes de outras ex-colónias portuguesas como, por exemplo Angola e Brasil. (Pacheco, 2009) Por exemplo, nunca houve uma popularização da Língua Portuguesa com êxito em todas as classes sociais em Macau. Assim, a maioria da população continuava a falar em Cantonês e não em Português. A Língua Portuguesa não foi implementada com força administrativa suficiente para mudar a língua do uso corrente dos residentes do território de forma significativa, levando a uma diferença notória com os outros países lusófonos. Na época de colonização, os colonizadores portugueses impuseram a sua própria língua com força para que os indígenas usassem principalmente apenas o português como a língua oficial e corrente. De facto, é verdade que este fenómeno marca a sua presença linguística e, sobretudo administrativa, em países como Angola, Brasil, Moçambique, Cabo Verde ou Timor-Leste. Por outro lado, quanto à falta de implementação eficaz do ensino de Português em Macau, que levou à consolidação fraca do papel de Português no território desde o século XVI, pode-se entender a diferença acima referida comparando com os outros Estados-Membros mencionados da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

2.1.3. Contexto multilingue social em Macau

Ao abordar o ambiente linguístico de Macau no sentido geral, o uso de Cantonês caracteriza uma maioria esmagadora da população, pois uma grande parte de cidadãos é de nacionalidade chinesa. A utilização de Chinês-Mandarim ou Mandarim tem crescido de uma forma significativa ao longo dos anos, graças ao aumento de migrantes chineses da China Continental e ao crescimento constante de intercâmbio cultural e social entre duas regiões. (程祥徽, 2003) Em relação ao uso do Inglês, as pessoas da sociedade macaense, tanto os macaenses da origem portuguesa como os da origem chinesa, apostam cada vez mais na aprendizagem de Inglês para um acompanhamento à globalização. De facto, a aprendizagem e o uso do Inglês tornam-se indispensáveis tanto no ensino como no mercado laboral. Contudo, no presente trabalho, pretendemos apenas centrar a nossa atenção no bilinguismo de Chinês-Português, tanto ao nível oficial como ao educacional (閻喜, 2016). Em relação à importância entre as três línguas (Chinês, Inglês e Português) definida em ordem concreta, Ching (2003) considera que a atribuição de ordem entre estas se deve realizar a partir de perspetivas diferentes. Por exemplo, se partimos do ponto de vista oficial, mantém-se a ordem de “Chinês-Português-Inglês”, mas, se for da perspetiva em relação à circulação e ao desenvolvimento, trata-se de uma colocação distinta de “Chinês-Inglês-Português” por uma razão concreta e realista (程祥徽, 2003).

De acordo com o censo realizado em 2011 pelo governo de Macau no objetivo de revelar os dados de competência linguística, constatamos que “estes dados permitem concluir que a maioria absoluta da população de Macau fala cantonês, língua veicular na sociedade”, com um aumento significativo da população que conseguem falar mandarim comparando com 10 anos atrás (apud Han, 2020, p. 151).

Quanto à política linguística da RAEM, Han (2020) explica o significado do lema relacionada com esta:

(...), a política linguística da RAEM promove um lema “três línguas, 4 idiomas”, no qual três línguas se referem a chinês, português, inglês, enquanto quatro idiomas dizem respeito a mandarim, cantonês, português e inglês. Este lema usa “língua” para referir a língua escrita e recorre a “idioma” para indicar a fala de língua. O mandarim e o cantonês são considerados, na escrita, da mesma categoria genérica

– língua chinesa. Como o mandarim e o cantonês têm diferentes sistemas de romanização, são considerados dois idiomas. Em situações oficiais, o secretário para os assuntos sociais e cultura da RAEM, Alexis Tam, também referiu, no seu discurso, que o Governo da RAEM se dedica a promover o ensino de “três língua, quatro idiomas”, de modo a responder ao posicionamento do desenvolvimento da RAEM como “centro” e “plataforma”(Han, 2020, pp. 151–152).

Além das quatro línguas mencionadas em cima, Macau é, no sentido linguístico, uma sociedade multilingue porque há uma variedade abundante de línguas e culturas. Visto que existem comunidades de chineses repatriados, trabalhadores e migrantes oriundos de Indonésia, de Myanmar, das Filipinas e de Malásia, a variedade linguística da região representa-se de uma forma dinâmica, mesmo não mencionando os dialetos chineses como, por exemplo, o *hokkien* e o *xangainês* (Grosso, 1999; 张媛媛; 张斌华, 2016). Por isso, este fenómeno de diversidade multilingue social de Macau, que tem atraído atenção de investigadores, é chamado “museu de línguas” pelo facto de que se pode analisar em paralelo tanto ao nível diacrónico como ao sincrónico (閻喜, 2016; 黃翊, 2007).

2.1.4 A situação de ensino bilingue em Macau

O ensino bilingue implica o ensino-aprendizagem de duas línguas no currículo escolar. Como já foi referido, Macau é uma região multilingue, e o termo ‘ensino bilingue’ pode levantar alguma ambiguidade em termos de que par referimos concretamente no presente trabalho. Para esclarecer esta questão, analisaremos apenas o ensino bilingue Chinês-Português em destaque e, o de Chinês-Inglês em auxiliar, se for necessário.

Como já foi referido várias vezes ao longo deste trabalho, a cidade de Macau teve a sua particularidade histórica no palco internacional, e a situação de ensino neste território também foi por isso influenciada de forma direta e profunda, conduzindo a que a Língua de Camões tenha marcado a sua presença nos currículos escolares.

Neste ponto, abordaremos de uma forma breve e cronológica a história do ensino de Português em Macau e a apresentação sucinta da situação atual do ensino bilingue Chinês-Português no território de Macau. Além disso, procuraremos responder às seguintes questões: como é que o Português começou a ser ensinado em Macau e porquê? O seu processo de ensino foi bem-sucedido e aceite pela comunidade na época de colonização? Desde quando é que a aprendizagem de Português surgiu com uma maior popularidade? Será por puro interesse ou por razão política ou económica? Qual é a situação atual do ensino bilingue Chinês-Português nas escolas locais? Será que em todas as escolas também se pode aprender português?

A presença da Língua Portuguesa decorreu diretamente da presença e da colonização portuguesa no território chinês, que em 1553, era ainda de uma pequena vila piscatória. Na altura, segundo Pacheco (2009), os portugueses pretendiam “secar a mercadoria molhada” para posteriormente se instalarem neste território geograficamente importante sob a vigilância e a soberania da China. Porém, devido ao avanço gradual da ocupação portuguesa, esta começou a ganhar força na administração da cidade para aproveitar vantagens nas trocas comerciais como, por exemplo, as das especiarias entre as zonas do Extremo Oriente.

O ensino de português foi, na verdade, implementado apenas a partir de 1979. Para explicar de forma mais clara, Grosso (1999, p. 100) refere:

No fim da década de 80 há uma dinâmica no ensino da língua portuguesa que se reflecte em novos cursos e produção de materiais adequados; a situação da língua portuguesa em Macau é o tema que domina encontros e seminários realizados em Macau (citam-se como exemplo: *1º Encontro sobre o Ensino do Português em Macau (1987)*, *Seminário de Português como Língua Estrangeira (1997)*, *Encontro Português-Língua de Cultura (1993)*, *Seminário de Português como Língua Estrangeira (1997)*).

É essencial que nos localizemos no contexto do ensino do português antes da transferência da soberania. Segundo Rodrigues (2004, p.226):

“O ensino da língua portuguesa em Macau, enquanto parte integrante do currículo, tem início na década de 70, mas foi nos anos 80, em ambiente pré-transferência de

soberania, que a sua implementação foi mais forte e também mais dinâmica. (...) os professores que tinham a seu cargo o ensino da língua em Macau, (...) eram, (...), professores do que então se designava como ensino primário, e numa fase posterior, professores do ensino secundário recrutados a Portugal. No entanto, se alguns tinham formação específica no ensino de línguas estrangeiras, a grande maioria tinha formação nas mais diferentes áreas.” (apud Martins, 2012, p. 4)

Do mesmo modo, Grosso (2007, p.37) sublinha:

“O desenvolvimento do ensino do português em Macau, sobretudo na década de 80, teve na sua base concepções de carácter ideológico-político. Negociava-se por essa altura o acordo entre Portugal e a República Popular da China para a transferência de soberania. Até então pouco ou nada se tenha feito pelo ensino do português” (apud Martins, 2012, p. 4).

Como foi referido anteriormente, o processo de ensino da Língua Portuguesa não se consolidou de forma suficiente para o estabelecimento do Português como língua da maior parte da população. Aliás, Pacheco (2009), Mariani (2007), Água-Mel (2013), Grosso (2017) e Rodrigues (2004) defendem que, na época de administração portuguesa, o português era percebido como uma língua colonizadora, como se fosse uma imposição superior dos colonizadores para silenciar as línguas colonizadas.

Por outro lado, Yang (2018) indica:

Embora Macau tenha sido colonizados por Portugal por um longo do tempo, os portugueses não obrigaram o povo local a aprender português, nem promoveram o ensino da língua portuguesa nas escolas locais, o número de pessoas que falavam português em Macau era muito baixo e os residentes da China continental tinham pouco conhecimento da língua portuguesa” (Yang, 2018, p. 33).

Finalmente, quanto à falta de política educativa de língua em Macau que persiste até os nossos dias em 2020, Água-Mel (2013) refere que:

“No entanto, ainda não foi formalizada uma política de língua para o território e a atual administração da RAEM parece incapaz de definir um rumo no que toca à reforma do ensino. Mais de 20 anos depois de ter sido publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, continua a não existir uma política educativa na RAEM, nem sequer um plano de implementação de uma reforma que responda às necessidades socioeconómicas do território” (Água-Mel, 2013, p. 15).

A tendência popular de aprendizagem de português poderá ser demonstrada através de um gráfico realizado a partir de números estatísticos de indivíduos inscritos nos cursos de ensino superior fornecido pela Escola Superior de Língua e Tradução do Instituto Politécnico de Macau (Figura 4).

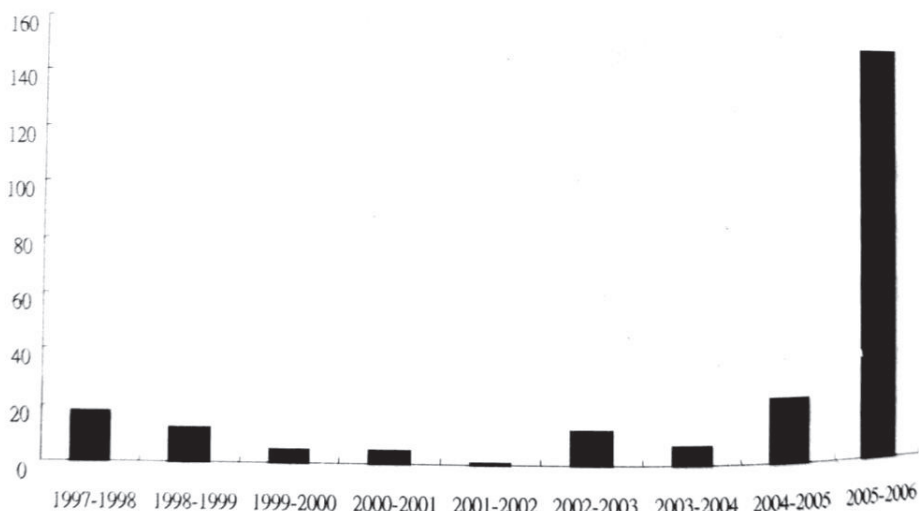


Figura 4: números de inscrição no curso de ensino superior de Tradução Chinês-Português entre 1997 - 2005.

Como se pode verificar, na figura 4 encontramos uma tendência variável nos números de inscrição nos cursos de ensino superior de Tradução Chinês-Português desde 1997 até 2006, pois mesmo depois da Transferência da Soberania de Macau em 1999, só se registou uma ligeira subida de inscrições no ano 2002 a 2004. Antes da Transferência, registaram-se 18 pessoas na inscrição do

curso de Tradução Chinês-Português no ano 1997-1998; 12 pessoas na mesma no ano 1998-1999; logo depois da Transferência, 5 pessoas no ano 1999 a 2000; 1 pessoa no ano 2001 a 2002; 12 pessoas no ano 2002 a 2003; 7 pessoas no ano 2003 a 2004; 23 pessoas no ano 2004 a 2005; 148 pessoas no ano 2005 a 2006. Constatou-se que o número de inscrições disparou de forma significativa em 2004 e, especialmente em 2005. (黃翊, 2007)

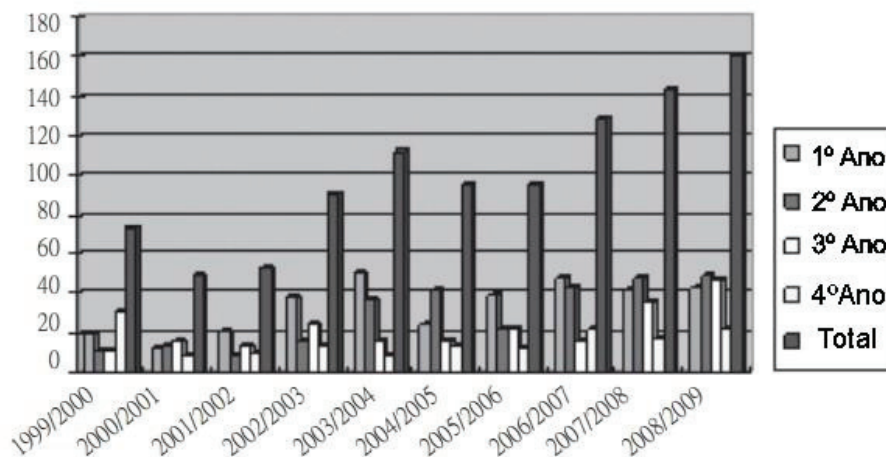
Uma estatística semelhante é apresentada numa publicação de um professor do Instituto Politécnico de Macau sobre o estabelecimento da instituição durante os 100 anos em Macau (李长森, 2014). Também aqui vários dados empíricos demonstram as tendências decrescentes e crescentes de inscrição do curso de Tradução Chinês-Português do Instituto Politécnico de Macau entre 1999-2009, nomeadamente na época posterior à Transferência da soberania de Macau (李长森, 2014). Veja-se a tabela 1 e a figura 5:

Tabela 1: número de alunos do curso de Tradução Chinês-Português da Escola Superior de Língua e Tradução em 10 anos após a Transferência da soberania de Macau

	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09
1ºAno	20	12	21	38	50	24	39	48	42	43
2ºAno	11	13	9	16	37	42	22	43	48	49
3º Ano	11	16	13	24	16	16	22	16	36	47
4º Ano	31	8	10	13	9	13	12	22	17	22
Total	73	49	53	91	112	95	95	129	143	161

Total: 217 alunos graduados do curso de Ensino Superior de Tradução Chinês-Português, 157 pessoas graduadas do curso complementar (licenciatura)

Figura 5



Como se pode reparar na Tabela 1 e na Figura 5, encontramos uma tendência crescente bastante notória desde 2005 até 2009. Pelo contrário, no início da Transferência da soberania de Macau houve, na verdade, uma época baixa de frequência da disciplina complementar de Português, exceto na Escola de Língua e Tradução que manteve sempre a disciplina como obrigatória.

Em relação à explicação sobre as tendências decrescentes do número de inscrições e de frequência do curso de Tradução Chinês-Português, o autor considera que se tratou de um mal-entendido na aprendizagem de Português, pois o povo pensava que a língua portuguesa deixasse de ser importante em Macau após a Transferência. De facto, consideravam que o chinês tinha retomado o lugar superior de poder numa sociedade dominada por pessoas de nacionalidade chinesa. Assim, o número de inscrições no curso de Tradução Chinês-Português diminuiu durante vários anos após 1999, levando à perda de alunos. Por exemplo, apenas houve 12 pessoas inscritas no curso em 2000 e, perderam-se 3 pessoas no ano seguinte ficando só 9. (李长森, 2014) Contudo, a subida dramática de número até 161 pessoas no ano letivo 2008/2009 deve-se ao facto de que o Instituto Politécnico de Macau começou a lecionar um curso de Tradução Chinês-Português em parceria do Instituto Politécnico de Leiria, o que acabou por criar condições bastante vantajosas levando à existência uma grande quantidade de jovens locais de Macau no curso referido. (李长森, 2014)

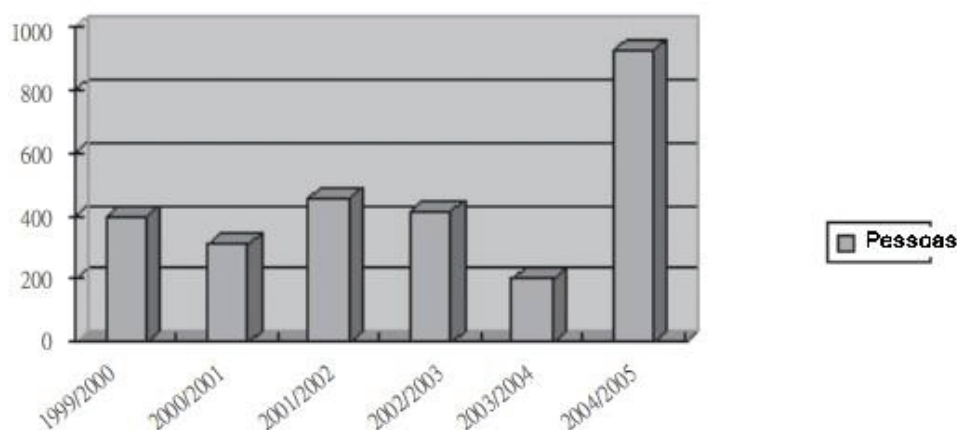
Por outro lado, a tendência crescente do número de inscrições na frequência de disciplinas complementares de Português marcou a sua presença em outros gráficos apresentados pelo mesmo autor. Veja-se a tabela 2 e a figura 6:

Tabela 2: número de alunos na frequência de disciplina complementar de Português na formação organizada pela Escola Superior de Língua e Tradução para várias escolas após a Transferência da soberania de Macau

Ano Letivo	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Pessoas	396	307	460	416	200	923	¹

1. Rodapé: Devido ao desenvolvimento da licenciatura da Escola Superior de Língua e Tradução, houve uma falta de docente com a subida constante de alunos anualmente. Portanto, a partir de 2005, além dos cursos urgentes com a organização do SAEP, o IPM basicamente deixou de participar nos cursos de Português de curto prazo dos outros departamentos do governo RAEM, por isso o número estatístico do ano 2005 não foi incluído na tabela.

Figura 6



O autor considera que o aumento do número de frequência de disciplina de Português decorreu da procura do domínio de Português que faz parte de uma vantagem notória no contexto da competição no mercado laboral, especialmente na China Continental. Para os alunos locais de Macau, a língua portuguesa nunca deixou a sua presença fundamental na área de Administração Pública. Portanto, é sempre vantajoso saber português no momento da candidatura a um trabalho. Por outro lado, como os alunos do curso de Tradução Chinês-Inglês, provenientes da China Continental, aproveitaram sempre ao máximo a oportunidade de poderem ir a Macau estudar,

também pretendiam aprender mais uma língua estrangeira ao nível básico para ampliar a sua carreira, por isso a Escola Superior de Língua e Tradução forneceu medidas adequadas para estas necessidades. (李长森, 2014) A aprendizagem do Português foi vista como uma espécie de condição vantajosa no mundo laboral pelos funcionários públicos como os da SAFP (Direção dos Serviços de Administração e Função Pública) e da Direção dos Serviços das Forças de Segurança de Macau. O IPM forneceu-lhes vários cursos de Português de curto prazo como, por exemplo, aulas de Português ao nível básico, a Produção oral e a Produção escrita nos documentos oficiais. Mesmo havendo uma descida notória entre 1999/2000 e 2003/2004, os alunos que frequentavam a disciplina complementar de Português, especialmente os do Corpo de Bombeiros e os da Direção dos Serviços das Forças de Segurança de Macau, aperceberam-se que precisavam ainda de utilizar o português para comunicar com os seus superiores ou colegas durante o trabalho e a formação no enquadramento do sistema português, que na altura ainda continuou. Além disso, o IPM também ajudou a SAFP a abrir cursos variados de Português e as instituições do ensino superior da China Continental a fornecer formação de alunos de Licenciatura. Contudo, devido ao excesso de trabalho dos docentes do IPM, com a lecionação simultânea de tantos programas de formação, o IPM deixou disponibilizar corpo de docente para cursos de Português de curta duração em outras instituições locais de Macau, desde 2005.

Em suma, Han (2020) explicita o percurso do curso de ensino de tradução e interpretação chinês-português desde a Transferência da soberania de Macau:

Após o retorno de Macau à China em 1999, especialmente nos primeiros anos de transição, o curso de bacharelato/licenciatura em tradução e interpretação chinês/português e português/chinês sofreu por falta de candidaturas, devido à falta de confiança no futuro da língua portuguesa em Macau. No entanto, com reforço de intercâmbio cultural, económico e social entre a Região Administrativa Especial de Macau com Portugal, bem como com outros países de língua portuguesa, o ensino de tradução e interpretação chinês-português tem registado um ritmo estável e os tradutores e intérpretes chinês-português são cada vez mais valorizados e procurados, tanto na função pública, como no mercado privado em Macau. (Han, 2020, p. 150)

Quanto à situação atual do ensino bilingue chinês-português nas escolas locais em Macau, só nas escolas públicas e em algumas escolas privadas se inclui a disciplina de Português, tanto obrigatória como complementar, exceto na Escola Portuguesa de Macau, que oferece as aulas maioritariamente em português. Por exemplo, escolas públicas como a Escola Luso-Chinesa Técnico-Profissional e a Escola Secundária Luso-Chinesa de Luís Gonzaga Gomes são conhecidas por oferecer também o ensino da língua portuguesa, incorporado no currículo do sistema educativo chinês de Macau. Assim, enquanto os alunos, maioritariamente de origem chinesa, aprendem conhecimentos gerais como a Ciência, a Matemática e o Chinês em cantonês, também têm aulas de português incorporadas no seu currículo escolar ao longo da escolaridade.

Pelo contrário, nas escolas privadas de Macau não se garante sempre a opção de estudar Português durante o ano letivo. Contudo, devido à iniciativa de promoção do ensino de português nas escolas de Macau tomada atualmente pelo governo da RAEM (acrónimo da “Região Administrativa Especial de Macau”), em algumas escolas privadas já se encontram aulas de Português como disciplinas, muitas vezes, complementares.

2.2. A competência comunicativa no ensino de PLN

Neste ponto, visamos discutir do modo geral o conceito de competência comunicativa que tem influenciado bastante a área pedagógica como uma nova abordagem no que toca ao pensamento pedagógico e prática em sala de aula.

Para prosseguir o conceito especificado de competências comunicativas no âmbito do ensino do PLN, é essencial mencionar os conceitos fundamentais que lhes estão subjacentes, levando a um conhecimento geral, para posteriormente especificarmos no contexto do ensino do Português.

2.2.1. O conceito de Competência Comunicativa

Tentaremos demonstrar o conceito de competência comunicativa através de afirmações de vários investigadores desde os anos 70 até a atualidade, levando à sua correlação perante o ensino de Língua Estrangeira. Assim, além de percebermos o surgimento do conceito e o seu contexto inicial, também demonstraremos a evolução da teoria de competência comunicativa através de definições propostas por vários investigadores no decurso do desenvolvimento da teoria. Posteriormente,

discutiremos a aplicação de competência comunicativa pelos docentes em sala de aula, no que toca à diferença entre a teoria e a sua aplicação na realidade pedagógica, e o que opinam os investigadores perante esta situação.

Para definir o significado fundamental de “competência” no início da nossa discussão, Chomsky (1965) estabeleceu a distinção clara e clássica entre “competência” (o conhecimento de língua de um falante-ouvinte monolíngue) e “performance”. (o uso efetivo de língua em situações reais). Muitos investigadores referem que esta distinção de Chomsky se inspirou na distinção entre “*langue*” e “*parole*” de Saussure (Almeida, 2010; Bagari & Mihaljevi, 2007; Suoying, 2016; Wang, 2012; Widdowson, 1978).

Por outro lado, ao explicitar o conceito de comunicação, baseado na semiótica social funcional de Halliday, Breen e Candlin (1980, p.91) afirmam: “Communication in everyday life synthesizes ideational, interpersonal, and textual knowledge --- and the affects which are part of such knowledge”.(apud Kramersch, 2006, p. 250)

De facto, o conceito de competência comunicativa surgiu numa época onde a abordagem áudio-lingual e o método tradicional eram aplicadas em sala de aula.(Almeida, 2010; Kramersch, 2006) Hymes (1972) foi o investigador que defendeu a teoria das competências comunicativas contra as estratégias de memorização de paradigmas gramaticais e traduções de frases descontextualizadas palavra por palavra, que acabavam por servir a mentalidade burocrática do método áudio-lingual que incluía a aprendizagem centrada em texto e diálogos prefabricados através de realização de exercícios repetitivos filológico ou mera imitação em repetição (Kramersch, 2006). Como Chomsky já tinha introduzido a noção de competência linguística anteriormente, o lançamento da teoria de Hymes foi considerado como uma espécie de oposição à teoria linguística relacionada com o falante ideal proposto por Chomsky. Assim, Hymes apelou para o desenvolvimento de uma teoria que respondesse à aquisição de linguagem pelo falante “real” que faz *uso* da língua em vez de *forma*. (Acar, 2005; Almeida, 2010; Habermas, 1970) Aliás, segundo Paulston (1992), a teoria de Hymes reforça o propósito comunicativo no ensino de línguas em sala de aula no que toca à utilização socialmente adequada da língua e à reflexão de mudança de foco desde a “forma” para a “função”. (Nordquist, 2019)

Hymes não apenas demonstrou a importância de competência comunicativa de uma forma teórica, influenciando posteriormente o surgimento de novas abordagens no ensino da Língua Estrangeira,

mas, ao mesmo tempo, especificou que a competência comunicativa também envolve o conhecimento de saber o que dizer, a quem, em quais circunstâncias e como dizê-lo (Wood, 2018; Zhan, 2010). Além disso, o autor considera indispensável a consideração de existência de heterogeneidade formada por variantes que emergem segundo fatores sociais como grau de formalidade, idade do falante e classe social que se encontra em comunidades diversas. Assim, quando se analisa a linguagem de uma comunidade como se ela devesse ser homogênea, a sua diversidade empurra o investigador para fora dos seus limites. Pelo contrário, se ele começar por uma análise da diversidade, consegue isolar a homogeneidade que ela realmente encerra (Hymes, 1972).

Quanto ao conceito concreto de competência comunicativa na perspectiva de Hymes, existe diferença entre “performance” linguística e “competência” linguística. A “performance” sublinha o conhecimento inconsciente e implícito de estrutura de língua que permitirá a criação infinita de frases. Contudo, “Linguistic performance is most explicitly understood as concerned with the process often termed encoding and decoding”. (Hymes, 1972, p. 271) Apesar de o autor ter tomado por ponto de partida o contexto de desenvolvimento linguístico de crianças desfavorecidas, não deixou de clarificar a distinção entre “performance” e “competência” num enquadramento mais específico. Assim, o autor sublinhou 4 pontos fundamentais que uma nova teoria linguística, cujo foco deverá ser a comunicação e a cultura, deverá abranger: (1) o que é formalmente possível, (2) o que é viável, considerando os modos de implementação disponíveis, (3) o que é contextualmente apropriado, e (4) o que é de facto realizado pelos membros da comunidade. Para explicitar o significado dos 4 pontos acima referidos, (1) uma estrutura pode ser considerada formalmente aceitável de acordo com as regras gramaticais de uma determinada língua, (2) a viabilidade aqui refere-se aos fatores psicolinguísticos tais como, por exemplo, a limitação de memória, o aparelho percetivo etc. No que diz respeito aos fatores culturais, seriam levadas em consideração as outras características do corpo e do ambiente material, (3) embora a adequação seja dificilmente demonstrada em discussão teórica, ela deverá ser agrupada sob o título de desempenho e aceitabilidade consoante as características contextuais, (4) o último ponto relaciona-se com a preocupação de que se houve realmente uma ocorrência atual de algo com performance real. (Almeida, 2010; Girard, 2016; Hymes, 1972, 2001; Mahdi, 2007; Whyte, 2017)

Wiemann (1977) propõe que as competências comunicativas deverão ser categorizadas como: gestão de interação, empatia, afiliação/apoio, flexibilidade comportamental e relaxamento social. Estas categorias são identificadas como componentes da competência, com a gestão de interação desempenhando um papel central. Aliás, um comunicador competente é descrito como empático, capaz de criar afinidade(s), solidário e relaxado ao interagir. Ele é capaz de adaptar o seu comportamento à medida que a situação vá mudando, enquanto se movimenta de encontro a encontro (Wiemann, 1977). Alpetekin (2002) opina que o mito da noção baseada em falantes nativos no ensino de Inglês como Língua Estrangeira deverá ser mudado. Como a língua inglesa desempenha atualmente um papel de língua franca e língua mundial, é recomendável convidar os indivíduos bilíngues, cuja aprendizagem da língua-alvo foi bem sucedida, a estabelecer um modelo pedagógico que se poderá encaixar de forma eficaz no mundo atual (Alptekin, 2002).

No entanto, vários investigadores aplicam uma definição mais específica e concreta em relação à competência comunicativa após a proposta inicial de Hymes (1972). Canale e Swain (1980) acabam por redefinir a teoria anterior em quatro competências: (1) competência gramatical: a formação sintática e morfológica, conhecimentos fonológicos, ortográficos e lexicais; (2) competência sociolinguística: os conhecimentos de “*rules of use*” no que toca à habilidade de execução de função comunicativa dos aprendentes em vários contextos sociolinguísticos. Trata-se também do uso de formas gramaticalmente adequadas para diversas funções comunicativas em vários contextos sociolinguísticos; (3) competência discursiva: o domínio de aprendente no âmbito de compreensão e produção de textos em modo de audição, oralidade, leitura e escrita. Trata-se sobretudo de coesão e coerência em diferentes tipos de textos; (4) competência estratégica: estratégias compensadoras no que toca às dificuldades discursivas, sociolinguísticas ou gramaticais, tais como as estratégias verbais (fontes de referência, paráfrase gramatical e lexical) e as estratégias não-verbais (discurso come menos velocidade, pedido para repetição e clarificação) para enfrentar as limitações do seu conhecimento, ou os problemas em aceder a determinados elementos linguísticos que surgem no mesmo ato comunicativo, sobretudo quando o aprendente não sabe com que cortesia no que toca à tratamento social com desconhecido. (Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1995; Girard, 2016; Guerreiro, 2012; Nordquist, 2019). Contudo, vários autores demonstram perspetivas diferentes da proposta de Hymes. Para uma reflexão crítica descrita brevemente, Swan (1985) sublinha, nos seus dois artigos sobre um olhar

crítico na Abordagem Comunicativa, um efeito chamado “*new toy effect*” para introduzir uma visão crítica em relação à teoria sobre generalizada em todos os tipos de ensino de língua e em todas as línguas. (Swan, 1985a, 1985b). Ao apresentar brevemente os argumentos críticos do primeiro artigo referido, apesar de a teoria de Hymes ter marcado uma evolução positiva e significativa no âmbito do ensino de línguas ao nível geral, o conceito de abordagem comunicativa não deixa de envolver uma confusão teórica que provocou algumas vezes incertezas na prática pedagógica de docentes. O foco essencial desta abordagem fixa-se em elementos irrelevantes como a demasiada atenção atribuída para as “*rules of use*”:

Foreigners have mother tongues: they know as much as we do about how human beings. The ‘rules of use’ that determine how we interpret utterances such as Widdowson’s sentence about the policeman are mostly non-language-specific, and amount to little more than the operation of experience and common sense. The precise value of an utterance is given by the interaction of its structural and lexical meaning with the situation in which it is used. (...) If you indicate that you are hungry, the words ‘There’s some stew in the fridge’ are likely to constitute an offer, not because you have learnt a rule about the way these words can be used, but simply because the utterance most plausibly takes on that value in that situation. (Swan, 1985a, p. 5)

O autor considera irrelevante a proposta de ensinar aos aprendentes as estratégias de antecipação, negociação e adivinhação inteligente. Como os aprendentes já dominam essas estratégias e as usam durante a sua vida inteira, a aprendizagem de novos elementos lexicais e pragmáticos poderá ajudar a performance do aprendente na utilização da língua em contexto comunicativo, mas não carece de nenhuma técnica. Os aprendentes não são menos inteligentes de forma a que não tenham uma boa capacidade em adivinhar. Assim, o autor nega qualquer necessidade de ensinar os aprendentes com o objetivo de receberem uma formação específica para antecipações inteligentes. A atitude de “tábua rasa”, que considera os aprendentes incapazes de transferir, neste caso, as técnicas básicas da sua língua materna para a aprendizagem da língua-alvo, também chama a atenção do autor para o facto de que a falta de resultados notórios ou visíveis, às vezes, ocorre porque os aprendentes se sentem simplesmente nervosos ou desinteressados na matéria. Assim, isto não quer

dizer que os aprendentes não tenham capacidade de realizar a performance numa determinada tarefa com a capacidade que o docente previsse que acontecesse. (Swan, 1985a)

No segundo artigo acima referido, o autor explicita as outras considerações críticas em 4 pontos essenciais presentes na abordagem comunicativa: “notional/functional syllabus”, a questão de materiais autênticos, a utilização da língua materna e o sofisma de “vida real” em comunicação. Sugere que a construção de um currículo deve tomar todas as competências em consideração equivalente em vez de colocar uma determinada habilidade em superioridade em relação às outras. Quanto à questão de materiais autênticos, ele reconhece a necessidade da presença de materiais fabricados para uma aprendizagem rápida e eficaz da matéria e o papel complementar de materiais autênticos como uma degustação de sabor do uso “real” da língua. O que se deve desprezar é um material fabricado mal programado, mas não todos os materiais didáticos. Por outro lado, o autor refere que a proibição do uso da língua materna em sala de aula não é realista, como os erros podem ser alguma vez interferidos pela Interlíngua, que envolve parcialmente a interferência da língua materna do aprendente. Finalmente, o autor afirma também um distanciamento necessário no que toca à aprendizagem repetida com um determinado objetivo que se afasta temporariamente do mundo real através de apresentação de vários exemplos no quotidiano (p. ex. o treino de corridas, a prática de violino). Ao mesmo tempo, recomenda o uso de atividade “role play with information gap” com conteúdos e objetivos relevantes para levantar o interesse e a motivação dos aprendentes em vez de impor informações fabricadas que não dizem respeito aos aprendentes (p. ex. o autor dá exemplos de conversas tipicamente “John e Mary” fabricadas, em que os aprendentes têm que inventar alguma experiência que não é a sua). Neste caso, o autor propõe que se poderá realizar uma simples atividade de deixar os dois aprendentes a perguntarem um de outro o que pensa em relação a um assunto ou como se sentem no dia de aula. Outra proposta interessante do autor é uma atividade de deixar os alunos a perguntarem entre si sobre os horários de comboio que parte de Manchester a Liverpool para um deles conseguir obter uma informação que se relaciona com o uso real da língua-alvo no mundo real. Assim, o autor recorda que é fundamental questionar o que toca à “moda intelectual”, que muitas vezes nos levará para um extremo de uma teoria oposta à anterior e, há de continuar a misturar várias técnicas novas sem abandonar os métodos antigos, no momento de criar um currículo pedagógico no âmbito do ensino de língua.

Finalmente, quanto à aplicação da teoria de competência comunicativa em sala de aula, encontramos várias opiniões sobre a dificuldade de implementação da abordagem comunicativa e de competência comunicativa no âmbito de ensino da língua não materna. No caso de Li, encontrou dificuldade na adaptação da abordagem comunicativa no contexto educativo da Coreia do Sul, devido ao sistema educativo do território ser diferente do dos países ocidentais. Assim, o ensino da língua estrangeira com a abordagem comunicativa deve-se implementar gradualmente, enquanto a Coreia do Sul também necessita de mudanças pedagógicas fundamentais. (Li, 1998) Neste caso, Ellis (1996) opina o mesmo do ponto de vista sobre o conflito cultural em contexto de aplicação de abordagem predominantemente ocidental numa cultura oriental. É preciso haver uma mediação com a capacidade do docente para mostrar uma adequação em termos de normas sociais locais. (Ellis, 1996) De acordo com Lamb (1995) e Wagner (1991), a atitude do docente na decisão de aplicação da teoria nas suas aulas pode cair em desproporção. Aperceberam-se que, mesmo que o docente mostre aceitação ao introduzir uma determinada nova abordagem, a sua atitude poderá marginalizar a abordagem nova devido ao mal-entendido no momento de entrar na sala de aula. Assim, muitas vezes, as representações próprias dos docentes determinam as formas como introduzem uma nova abordagem (Karavas-Doukas, 1996). Celce-Murcia (2007) reformulou a teoria de competência comunicativa particularmente no âmbito do ensino de língua. Assim, criou um modelo baseado nas suas publicações anteriores no âmbito de competência comunicativa. Aqui apresentaremos brevemente os 6 pontos e as suas respetivas subáreas, que a autora definiu, tendo em conta o papel de competência comunicativa no ensino de língua: (1) competência sociocultural: os fatores sociais e contextuais (idade, género, estatuto, distância social e a relação de poder ou a afetiva), a adequação estilística (estratégias de cortesia, sensibilidade de género e registo) e fatores culturais (conhecimento comum do grupo de língua-alvo, diferença entre os dialetos regionais e a consciência multicultural), (2) competência discursiva: coesão, coerência, enunciação e estrutura genérica, (3) competência linguística: conhecimentos fonológicos, lexicais, morfológicos e sintáticos, (4) competência formulaica: segundo a autora, “Formulaic competence is the counterbalance to linguistic competence. Linguistic competence entails the recursive, open-ended systems listed above. Formulaic competence refers to those fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions: routines, collocations, idioms and lexical frames”. (Celce-Murcia, 2007, p. 2) , (5) competência interacional: a competência acional (o domínio de ato discursivo com troca de informação em interação e a expressão de opinião,

emoções, problemas e cenários futuros), a competência conversacional e a competência não-verbal/paralinguística, e (6) competência estratégica: estratégias cognitivas, metacognitivas e as relacionadas com a memória. (Celce-Murcia, 2007) Leung e Lewkowitz (2013) sugerem uma reformulação revista de currículos. Os quadros de avaliação, como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* principalmente baseado em competência comunicativa deverá ser investigado empiricamente e teoricamente, devem ser interrogados de forma regular e sistemática. Neste caso, os autores concordam com a teoria de competência intercultural proposta por Kramsch (2010), enfatizando principalmente o valor de competência social proposta por Bryam (1997) (Leung & Lewkowitz, 2013).

2.2.2. Competência Comunicativa Intercultural no ensino do PLNM

Neste ponto, gostaríamos de explicitar o papel da competência comunicativa intercultural (CCI), aproveitando tudo o que já foi referido sobre a competência comunicativa. É importante dar a conhecer também a correlação entre a competência comunicativa intercultural e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Concentraremos o nosso foco no ensino do PLNM, tendo em conta o nosso objetivo principal do presente estudo.

Preocupa-nos especialmente a adaptação de teorias no âmbito do ensino do PLNM às suas aplicações em contextos pedagógicos culturalmente diversos. Apresentaremos, assim, vários exemplos que demonstram o papel indispensável de competência intercultural no ensino-aprendizagem do Português, de acordo com várias investigações.

Como acima referido, a competência comunicativa tem desempenhado o seu papel de inovação no âmbito pedagógico, especialmente no sentido de mudança de perspetivas, posicionando a importância da comunicação e da negociação em contextos sociolinguísticos diversos, tão indispensável como a aprendizagem formal e explícita dos conteúdos gramaticais.

À luz da teoria mencionada, apesar de termos apresentado várias críticas em relação à metodologia e à confusão teórica, no ensino do PLNM também se encontra a presença da abordagem comunicativa e, claro, do desenvolvimento da competência comunicativa, como estratégias e métodos relativamente comuns na comunidade académica dos nossos dias.

A nosso ver, a competência comunicativa intercultural poderá ser considerada um dos elementos indispensáveis no currículo de um curso da Língua Portuguesa para Estrangeiros, dado que atualmente estamos a viver num mundo sob globalização em crescimento constante.

Quanto à distinção entre competência comunicativa intercultural e competência intercultural, López-Rocha opina o seguinte, apoiando-se em Byram:

It is necessary to distinguish between Intercultural Competence and Intercultural Communicative Competence. According to Byram (1997), the first refers to people's "ability to interact in their own language with the people from another country and culture," while ICC takes into account language teaching and focuses on "the ability to interact with people from another country and culture in a foreign language" (p. 71). In Byram's (1997) view, a person who has developed ICC is able to build relationships while speaking in the foreign language; communicates effectively, taking into consideration his own and the other person's viewpoint and needs; mediates interactions between people of different backgrounds, and strives to continue developing communicative skills (López-Rocha, 2016, p. 107).

Como foi referido anteriormente, a CCI (ICC em inglês- *Intercultural Communicative Competence*) especifica o contexto no âmbito de ensino de línguas, sobretudo o de língua estrangeira. A presente competência não só apoia os aprendentes no objetivo de participar fluentemente numa conversa numa língua estrangeira, mas pressupõe também que o aprendente seja capaz de estar perante uma constante mediação cultural, tendo em consideração os aspetos culturais do interlocutor e dos seus próprios para uma compreensão de perspetivas e, culturalmente, distintas.

Segundo Defays (2003), o intercultural permite-nos conhecer e aproximar do outro e tem emergido como competência específica.(apud Fernandes, 2014) Por outro lado, quando Fernandes comenta o papel de competência cultural no ensino de Português Língua Estrangeira, afirma que a aprendizagem passa a ser ocasião para o relacionamento das nossas vivências, as nossas maneiras de ser e tudo o que nos rodeia com outra realidade.(Fernandes, 2014) De acordo com Defays (2003), "Aprender uma língua é aprender o explícito, mas também, e não menos importante, o implícito"(apud Fernandes, 2014, p. 117). É necessário reconhecer essencialmente a correlação equilibrada de aprender, ao mesmo tempo, o explícito, que normalmente se representa como conteúdos gramaticais, morfológicos e sintáticos e, finalmente o implícito que implica conhecimento mais aprofundado das regras de ação social e dos rituais da cultura-alvo para uma maior eficácia na interação com membros da língua-alvo (Fernandes, 2014).

Além disso, autores como Beacco (2006) e Defays (2003) partilham opinião semelhante em relação ao subentendimento de noções culturais no decurso da aprendizagem de uma língua. Assim, a motivação que leva os aprendentes a escolher uma língua estrangeira parece sempre refletir algum interesse acerca da cultura-alvo, tendo em consideração as representações positivas ou negativas que o aprendente ou a sua comunidade têm dessa língua, da cultura que veicula, das pessoas que a usam e que podem estimular ou desencorajar. (Fernandes, 2014). Ao analisar perspectivas de docentes no ensino do PLN, Fernandes (2014) opina que “o ensinante poderá levar a cabo exercícios de sensibilização de forma a listar e a discutir os estereótipos que o público aprendente possa ter a respeito da cultura portuguesa e dos portugueses. (...) o ensinante deve ter o cuidado de selecionar o material para que os aprendentes não fiquem com concepções estereotipadas da cultura-alvo”(Fernandes, 2014, p. 120-121).

Ao especificar o contexto de Macau, ou seja, na Região Administrativa Especial de Macau (acrónimo: RAEM), Bizarro refere o seguinte:

A sociedade multicultural que caracteriza a RAEM necessita de práticas de ensino e de aprendizagem interculturais, que levem o aprendente a refletir sobre o Outro, mas também sobre si próprio, numa dialética que promova o respeito mútuo e a compreensão interpessoal, preparando-o para um futuro em que o diálogo (nem sempre fácil, mas sempre construtivo) seja uma constante. (Bizarro, 2018, p. 33)

Segundo esta afirmação, os aprendentes não só deverão aprender a adaptar-se à cultura da língua-alvo, mas também deverão pensar no Outro tanto no contexto de aprendizagem da língua-alvo como no de comunicação numa língua estrangeira. Do mesmo modo, Fernandes (2014) considera que “a aula de língua pode servir para tomar uma atitude menos etnocêntrica. O redimensionamento dos seus próprios valores culturais e o saber gerir as suas atitudes perante a alteridade podem ajudar a transpor a postura de transigência da sala de aula para o mundo real” (Fernandes, 2014, p.119).

Na verdade, o valor de interculturalidade vai muitas vezes mais além do que aprender a cultura da língua-alvo. Ao entender esta ideia, podemos demonstrar os benefícios concretos em integrar a interculturalidade na nossa perspetiva do ensino do PLNM como, por exemplo, os aprendentes poderão conhecer uma forma de pensar que será culturalmente diferente da sua. Tendo um par de línguas tão distintas como Chinês e Português, tanto culturalmente como linguisticamente, é necessário que os aprendentes conheçam e que se adaptem à cultura do Outro para um intercâmbio cultural bem-sucedido.

Há de salientar que muitas vezes os erros culturais serão considerados mais graves do que os linguísticos, no caso de o aprendente não saber agir de forma esperada pelo interlocutor da língua-alvo. Por exemplo, a atenção que os falantes do Chinês atribuem para uma conversa rápida na rua com um amigo português poderá resultar em confusão ou mal-entendidos. No caso de haver perguntas como “Aonde vais?”, “Em que tipo de apartamentos moras?” e “Quanto pagas pelo apartamento?”, um interlocutor português poderá sentir-se incomodado com um pedido de informações que ele próprio considera parte de intimidade ou privacidade que, segundo a cultura portuguesa, só se partilha com amigos íntimos ou família. (Gonçalves, 2019)

De facto, é essencial conhecer a língua-alvo e a sua cultura e elas nunca se devem separar na aprendizagem da língua-alvo. Pelo contrário, desde o desenho de currículo de um curso de PLNM até à planificação de aulas, o componente cultural também deve ser sempre integrado globalmente nas atividades pedagógicas em vez de separado numa disciplina isolada.

2.2.3. Leitura para abordagem dos aspetos culturais

Como apresentamos de forma sucinta o papel de competência comunicativa intercultural no contexto do ensino do PLNM, consideramos essencial mencionar o papel que desempenha a leitura no decurso da abordagem dos aspetos culturais da cultura-alvo, ou seja, a cultura portuguesa. A razão pela qual a presente secção se reveste de importância no nosso trabalho associa-se com as opções que realizámos no início do estágio pedagógico, tendo em consideração as sugestões da professora formadora para a planificação das aulas. Devido a estas propostas da professora, optámos por utilizar a leitura como o recurso principal enquanto os aprendentes aprendem a língua portuguesa como língua estrangeira.

Segundo a professora formadora, tivemos conhecimento de que os alunos da turma distribuída para o nosso estágio não possuem muitos conhecimentos, sobretudo culturais, de Portugal. Do mesmo modo, apesar de a maioria deles ter origem familiar portuguesa, uma grande parte deles nunca esteve em Portugal e só alguns deles têm oportunidade de viajar para o País nas férias para se reunir com a família de lá. Assim, com o objetivo de promover os elementos culturais portugueses nas nossas aulas do estágio, decidimos incluir expressões idiomáticas portuguesas nos textos selecionados para os alunos terem uma imersão linguística variável com o contacto da cultura-alvo em sala de aula.

Quanto aos fundamentos teóricos, Beacco (2000: 165) opina que qualquer documento (texto, conversa, apresentação oral, mensagem publicitária, desenho humorístico) que não provoque qualquer tipo de subentendidos entre produtor e recetor é, culturalmente, mais fácil de interpretar, pelo menos, a nível superficial (Fernandes, 2014). De mesmo modo, Fernandes (2014) considera que a observação e interpretação fazem parte de forma fundamental da competência de leitura. Neste caso, os aprendentes assumem gradualmente um papel de observadores e vão interpretando os detalhes e subentendidos culturais que nem sempre aparecem como óbvios numa primeira leitura. De acordo com a mesma autora, os aprendentes deverão posicionar-se numa posição de leitor crítico perante o contato com os documentos de leitura autênticos, sobretudo enquanto realizam pesquisas na *internet* numa atividade pedagógica. Ou seja, tem-se por hábito questionar o estatuto e a natureza das informações que lá se encontram (Fernandes, 2014).

Por outro lado, Kramersch (2006) defende que o papel da leitura no ensino de uma língua poderá ser a promoção de três componentes principais de competência simbólica: a produção de complexidade: “(...)the sense that human communication is more complex than just saying the right word to the right person in the right manner.”, a tolerância de ambiguidade (“Works of literature can serve to discuss openly the contradictions between myths and realities, (...) but to showing how language can be used to support conflicting and historically contingent truths.”) e a apreciação de forma como significado ((...)symbolic competence focuses on the meaning of form in all its manifestations (e.g. linguistic, textual, visual, acoustic, poetic.) (...) Our role (as teacher) is to help them (the students) to put emotions into words that can be recall later (...)). (Kramersch, 2006, pp. 251–252)

Ao terminar várias reflexões sobre a competência comunicativa e os conceitos relacionados, apresentamos finalmente a interlíngua e a análise de erros, concluindo o nosso enquadramento teórico.

2.3. Interlíngua e a análise de erros

Ao introduzir brevemente os conceitos da interlíngua e da análise de erros, visamos destacar na presente secção a importância de uma perspectiva global no âmbito de ensino de língua estrangeira, percebendo a influência e a interferência que a língua materna e/ou outras línguas aprendidas interferem no processo de aprendizagem. Do mesmo modo, o conceito de análise de erros também nos ajudará numa reflexão mais específica sobre o padrão (ou os padrões) de erros cometidos pelos alunos de PLNM. Assim, pretendemos centrar a nossa atenção na interlíngua e na análise de erros como os últimos elementos do nosso enquadramento teórico, tendo em conta a consideração indispensável do processo psicolinguístico de aprendentes no ensino-aprendizagem do PLNM.

2.3.1. O conceito da Análise de erros

Como é sabido, a teoria da análise de erros visa não só investigar os desvios cometidos pelos aprendentes de língua estrangeira durante a sua aprendizagem, mas também tem objetivo de fornecer evidências tanto para os professores identificarem as dificuldades dos alunos para uma definição de estratégias remediais como para os criadores de manuais desenvolverem materiais adequados para fortalecer os pontos fracos do seu público aprendente. Do mesmo modo, segundo Richard set al (1992), os principais objetivos de análise de erros serão: “(1) identify strategies which learners use in language teaching, (2) identify the causes of learners’ errors, and finally (3) obtain information on common difficulties in language learning as an aid to teaching or in development of teaching materials”(apud Khansir, 2012, p. 1029).

Assim, na presente secção visamos apresentar a contextualização da origem de análise de erros cronologicamente no objetivo de um conhecimento profundo do contexto histórico da análise de erros.

Nos anos 40, como a teoria behaviorista de aprendizagem de língua mostrava uma alta influência no âmbito pedagógico e linguístico, a causa de erros era considerada a maioritariamente relacionada com a interferência de regras da língua materna do aprendente. Ao mesmo tempo, a aprendizagem de língua era vista como um processo de formação de hábitos. (Al-Sobhi, 2019; Jabeen, 2015) Os behavioristas também consideram os erros como uma espécie de evidências de falhas derivadas de um ensino ineficiente. (Khansir, 2012) Tendo em consideração o contexto behaviorista, assim nasceu a análise contrastiva à luz deste enquadramento behaviorista onde as regras linguísticas da língua materna e língua-alvo são envolvidas, no que toca, especialmente, ao servir aos professores como uma previsão de erros dos seus alunos (Jabeen, 2015; Rustipa, 2011). De facto, durante os anos 50 e 60, a teoria behaviorista de aprendizagem desempenhava um papel dominante no âmbito linguístico. Assim, os erros cometidos pelo aprendente eram considerados um sinal de imperfeição do método pedagógico aplicado ou, simplesmente, uma evidência de falha. Sendo estes como obstáculos durante o processo de ensino-aprendizagem, deverão ser evitados e corrigidos imediatamente. Esta estratégia de evito máximo de erros é altamente apreciada especialmente pelo método audiolingual. (Chaudary & Moya, 2019)

Contudo, como os investigadores aperceberam posteriormente que muitas vezes os erros não só se desassociam com o resultado de interferência da língua materna do aprendente, mas também se variam em diferentes estágios de aprendizagem conforme o desenvolvimento constante dela. (Al-Sobhi, 2019) De acordo com Keshavars (2003), “In order to overcome the weakness of the CA hypothesis, second language researchers began to look for an alternative method to study language learners’ errors which would be theoretically justifiable and pedagogically effective and practicable”(apud Al-Sobhi, 2019, p. 52).

Nesta sequência, o linguista britânico Pit Corder (1967) retomou a atenção particular na presença de erros ocorridos a partir de uma perspetiva de procedimento e aquisição de língua (Corder, 1967). O linguista pioneiro não só afirmou a existência inevitável, mas essencial, dos erros que não serão sempre fixos e irreversíveis. Ele indicou que os aprendentes formavam várias hipóteses baseadas na língua de “*input*”e, iam testando-as na produção discursiva (Abrahão, 2007; Lennon, 2008; Zorzi & Ciasca, 2009). Corder também invocou a distinção feita por Chomsky (1965) sobre “competência” e “performance” para enfatizar a diferença entre os erros verdadeiros como os de competência e, “as falhas” como os de performance (Lennon, 2008) que foram discutidas na passagem anterior no presente trabalho.

Finalmente, pretendemos demonstramos brevemente o procedimento de análise de erros em 5 estágios que Corder (1974) elaborou: (1) selection of a corpus of language, (2) identification of errors in the corpus, (3) classification of the errors identified, (4) explanation of the psycholinguistic causes of the errors, (5) evaluation (error gravity ranking) of the errors (apud Lennon, 2008, p. 54).

2.3.2. Análise de erros no PLN

Como o conceito de análise de erros foi discutido juntamente ao seu contexto histórico anteriormente, na presente secção pretendemos explicitar o papel atual de análise de erros, no que toca ao ensino do PLN.

Sob o enquadramento da análise de erros no ensino do PLN, Abrahão (2007) refere a importância de reconhecimento de erros construtivos relacionados com Piaget (1978):

Os erros construtivos têm por característica a perspectiva lógica-matemática. Ou seja, existe uma lógica nas hipóteses dos alunos frente à resolução de um problema novo qualquer (não necessariamente de matemática) que difere da lógica dos adultos. Mesmo que esta idéia, sob o ponto de vista do adulto, seja errada, este é um erro construtivo. É a hipótese do momento (atual) a respeito de um determinado saber. (Abrahão, 2007, p. 192)

Ao continuar a discussão anterior sobre os erros construtivos, a autora afirma que as hipóteses referidas se vão reconstruindo progressivamente através de comparações entre diferenças e semelhanças e de questionamento de professor com que os aprendentes se sentem desestabilizados em relação ao conteúdo aprendido que estes consideravam corretos (Abrahão, 2007). A autora defende que os erros construtivos são diferentes dos de grafia, no que toca à falta de dificuldade de compreensão, sendo a ortografia uma natureza arbitrária de convenção (Abrahão, 2007).

A partir do conceito de erros construtivos, poderemos associá-lo à proposta de Corder em relação à distinção “erros (errors)” e “falhas (mistakes)” com a base da de Chomsky quanto à “competência” e “performance” que foram todos demonstrados anteriormente.

Por outro lado, Gonçalves (2007) forneceu uma investigação quantitativa detalhada e sólida em relação à “*transfer*” negativo e positivo no âmbito do ensino de PLN M em Moçambique. A sua investigação não só tinha objetivo proporcionar uma base empírica mais segura para a elaboração de programas, materiais e planificação de atividades pedagógicas, mas também se revelaram fatores essenciais para os erros fossilizados e estabelecidos na produção do português dos moçambicanos:

(...) verifica-se que tanto a adopção da ênclise em contextos em que estão presentes complementadores, como o uso do pronome ‘médio-reflexivo’, são fenómenos já relativamente difundidos na comunidade moçambicana de falantes instruídos, isto é, parecem ter sido gerados por regras já relativamente estabilizadas, e talvez até fossilizadas, da “nova” gramática do Português de Moçambique (Gonçalves, 2007, p. 74).

Ao finalizar a presente secção, pretendemos apresentar uma das conclusões da investigação de Cristiano (2010) onde o próprio autor não só descartou a presença de interferência, que normalmente é atribuída com bastante importância nas análises contrastivas, nos resultados obtidos na sua análise, mas também foi reforçada a perspectiva de interlíngua:

Creemos que este estudo vem confirmar a perspectiva defendida pelos estudos da interlíngua em relação à forma de considerar os *erros* e ao seu contributo para o processo de aprendizagem de uma LE/L2, reforçando em simultâneo a percepção por parte dos ensinantes da necessidade de equacionar constantemente os métodos de ensino de uma língua estrangeira em contexto formal (Cristiano, 2010, p. 81).

2.3.3. O conceito da Interlíngua

É, pois, essencial explicar o conceito da interlíngua com mais profundidade. Visamos sublinhar não só os elementos teóricos principais da interlíngua, mas também fornecer exemplos concretos, apoiando as explicações de várias hipóteses incluídas na interlíngua.

Ao nível geral, o conceito de interlíngua inclui principalmente a perspectiva a partir do aprendente no contexto da aprendizagem de uma língua não materna. Neste caso, Selinker (1972), o autor pioneiro na definição do conceito da interlíngua (Al-Sobhi, 2019; Jiang, Ouyang, & Liu, 2019; Rustipa, 2011), seleciona o termo “*meaningful performance*” para descrever o resultado de processo de aprendizagem de língua não materna. Quanto à perspectiva psicológica, o autor afirma

a existência de “*latent language structure*” proposta por Lenneberg (1967), que acabou por demonstrar a existência de um sistema que poderá ou não ser ativado quando um adulto atinge “o nível nativo” da língua-alvo na sua aprendizagem “bem-sucedida”. (Selinker, 1972)

Além disso, é preciso mencionar que existem vários conteúdos indispensáveis no contexto da discussão detalhada da interlíngua como, por exemplo, a identificação da interlíngua, a fossilização e os 5 processos centrais de tentativa de aprendizagem (“*attempted learning*”).

Segundo a ideia original de Weinreich (1953), a identificação de interlíngua (“*interlingual identifications*”) poderá incluir 3 conjuntos essenciais que servem como dados observáveis em situações de performance significativa: a) enunciados da língua materna do aprendente produzidos pelo mesmo, b) enunciados da interlíngua produzidos pelo aprendente e c) enunciados da língua-alvo pelos falantes nativos da mesma. Assim, estes dados produzidos através dos eventos comportamentais serão considerados relevantes em termos da aprendizagem de língua, sob o enquadramento da perspectiva psicológica. Neste caso, Selinker acabou por começar a utilizar o conceito da interlíngua, que foi originalmente derivado da identificação de interlíngua de Weinreich (1953), na exploração de transferências linguísticas, no seu artigo publicado em 1968. (Lennon, 2008; Selinker, 1972)

Quanto à definição da fossilização, Selinker (1972) propõe o conceito seguinte:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL (Native Language) will tend to keep in their IL (Interlanguage) relative to a particular TL (Target Language), no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (Selinker, 1972, p. 215)

Poderemos associar as falhas bastante conhecidas, que não devem ser consideradas como “erros” propriamente ditos como, por exemplo, o ritmo do inglês oral dos falantes hispanos. Assume-se que a fossilização também é incluída no sistema de “*latent language structure*” acima mencionado. Além de existir fossilização na fonética, os fatores como a ansiedade, a excitação e o relaxamento também influenciarão a performance ou o “*output*” do aprendente como, por exemplo, o caso de

um aprendente indiano de inglês que tem que dominar as noções de complementos verbais como subcategorização.(Selinker, 1972)

Segundo o autor, o inglês indiano desempenha um papel da interlíngua em que o complemento ou a estrutura “*Verb that (...)*” ocupa um lugar de complemento frásico. Embora a forma correta tenha sido aprendida pelo aprendente indiano do inglês, ele poderá cometer a falha mencionada, se a sua atenção for distraída para um assunto intelectual novo ou, se não praticou a língua-alvo durante um período curto de tempo. Assim, o elemento de complemento “*that*” poderá surgir regularmente na performance da interlíngua na produção de enunciados. (Selinker, 1972)

Por outro lado, segundo Rustipa (2011), a interlíngua poderá ser fossilizada em qualquer estágio do seu próprio desenvolvimento, porque a fossilização da interlíngua é, em si mesmo, um dos estágios durante a aquisição de uma segunda língua. O fenómeno ocorre particularmente num sistema da interlíngua dum aprendente adulto de língua estrangeira. (Rustipa, 2011)

Quanto aos 5 processos acima referidos, poderemos referi-los pela seguinte ordem: a) transferência linguística (“*language transfer*”), b) transferência de instrução (“*transfer of training*”), c) estratégias da aprendizagem da língua estrangeira (“*strategies of second language learning*”), d) estratégias da comunicação da língua estrangeira (“*strategies of second language communication*”) e d) hipergeneralização do material linguístico da língua-alvo (“*overgeneralizaion of target language linguistic material*”).

Em primeiro lugar, a transferência linguística (“*language transfer*”) relaciona-se com o resultado da interferência da língua materna na língua-alvo. De acordo com Selinker, “if it can be experimentally demonstrated that fossilizable items, rules, and subsystems which occur in IL performance are a result of the NL, then we are dealing with the process of *language transfer*; (...)”(Selinker, 1972, p. 216)

Aliás, segundo Selinker (1983), a transferência também se divide entre transferência positiva e negativa. (Jiang et al., 2019) Por exemplo, se um aprendente espanhol está a aprender português

européu, ele aproveitará certamente as semelhanças entre a sua língua materna e a língua-alvo para proceder a uma aprendizagem eficaz como, por exemplo, as estruturas sintáticas parecidas entre as duas línguas e os aspetos fonéticos comuns. Assim, trata-se de uma transferência positiva. Caso contrário, o mesmo aprendente espanhol referido anteriormente poderá ser influenciado por vários aspetos do castelhano que não coincidem com o funcionamento linguístico do português europeu como, por exemplo, os hábitos fonéticos do castelhano que causarão uma pronúncia demasiado aberta em português europeu e o aproveitamento automático de verbos e vocabulário do castelhano que são “falsos amigos” do castelhano para português europeu.

Por outro lado, segundo a experiência realizada por Jiang, Ouyang e Liu (2019), os aprendentes chineses do inglês tendem a colocar corretamente os sujeitos e objetos como resultado da transferência positiva. No entanto, devido à diferença fundamental entre o chinês e o inglês, os aprendentes acabam por demonstrar uma tendência para colocar os advérbios e os atributos de forma errada em termos de ordem de palavras, sendo influenciados pela transferência negativa a partir da língua materna (o chinês) durante o processo de aquisição de segunda língua. (Jiang et al., 2019)

Em segundo lugar, a transferência de instrução (“*transfer of training*”) deve-se ao facto de procedimentos de instrução, ou seja, os itens, regras e subsistemas fossilizados serem identificados como resultado de procedimentos de instrução. De acordo com Selinker (1969), a transferência de instrução é ligeiramente distinta da transferência linguística, com a hipergeneralização de regras da língua-alvo. Por exemplo, segundo o autor, os falantes Servo-Croatas tendem a reforçar a distinção entre “ele” ou “ela” nos enunciados em inglês, mesmo não sendo necessário a indicação de género em específico na frase. O autor argumenta que o presente fenómeno tem origem nos exercícios repetitivos que foram implementados pelos professores e manuais do inglês para os falantes Servo-Croatas. O autor sublinha a possibilidade de que o resultado de erros fossilizados a partir da transferência de instrução poderá ter origem numa estratégia de comunicação em língua estrangeira em particular (Selinker, 1972).

Em terceiro lugar, quanto ao resultado da aprendizagem produzido através do material que o aprendente utilizou na sua aprendizagem, então trata-se de estratégias de aprendizagem de língua

estrangeira (“*strategies of second language learning*”). Segundo o autor, existem provas variáveis que as estratégias dos aprendentes poderão ser limitadas culturalmente como, por exemplo, a utilização de canções em várias situações pedagógicas. Os aprendentes tendem a reduzir a dimensão da língua-alvo a um sistema simplificado. Por exemplo, segundo Jain (1969, p.3-4), os falantes indianos do inglês manifestam uma estratégia adotada a nível sintático na produção da interlíngua através da utilização frequente da forma “-ing”(Selinker, 1972).

Em quarto lugar, se o resultado é produzido por causa da comunicação que o aprendente realiza com os falantes nativos da língua-alvo, trata-se aqui estratégias de comunicação de língua estrangeira (“*strategies of second language communication*”). Coulter (1968) aponta que através de uma investigação que realizou com dois falantes adultos russos do inglês, eles acabaram por demonstrar uma estratégia de evitar elementos gramaticais como os artigos, formas em plural e os tempos verbais do passado. Mesmo que a presente estratégia possa ser chamada “estratégia de aprendizagem em simplificação”, Coulter (1968) argumenta que a classificação desta estratégia enquanto a de comunicação se deve a experiências passadas do aprendente, no que toca à comunicação na língua-alvo com os falantes nativos. Muitas vezes, o aprendente acaba por se encontrar distraído e hesitante ao organizar o processo gramatical na expressão da língua-alvo. Além dos falantes nativos poderem ficar impacientes com a hesitação do aprendente durante a comunicação, de acordo com Coulter (1968, p.30), “Also, Coulter claims that this *strategy of second-language communication* seemed to dictate to these speakers that a form such as the English plural ‘was not necessary for the kind of communicating they used’” (apud Selinker, 1972, pp. 219–220).

Em último lugar, se identificarmos o resultado com uma hipergeneralização clara de regras e características semânticas da língua-alvo, estamos a lidar com a hipergeneralização de material linguístico da língua-alvo (“*overgeneralization of target language linguistic material*”). Segundo Selinker (1972), este fenómeno é bastante conhecido pelos docentes de língua porque os aprendentes de línguas produzem conteúdos com hipergeneralização na sua interlíngua no contexto de aprendizagem de língua-alvo. Por exemplo, de acordo com Jain (1969, p. 22-24), os falantes indianos do inglês tendem a adicionar o verbo conduzir “*to drive*” juntamente a todos os tipos de veículos, incluindo a bicicleta (Selinker, 1972).

O fenómeno da interlíngua foi denominado de várias formas segundo perspectivas diversas de vários investigadores. Por exemplo, para Nemser (1971), trata-se de “sistema aproximativo”. Corder (1981) considera o fenómeno como um “dialeto idiossincrático” cujas regras partilham características de dois dialetos sociais de línguas. (Jiang et al., 2019) Ellis (1985, p.299) define interlíngua como “*the systematic knowledge of a second language which is independent of both learner’s first language and the target language*” (apud Al-Sobhi, 2019, p. 58). Larsen (1992) considera que a interlíngua é um *continuum* entre a primeira língua (língua materna) e a língua-alvo, que todos os aprendentes percorrem (Rustipa, 2011). Do mesmo modo, para os investigadores como Selinker (1969), Lakshmanan (1992) e Brown (1994), sendo provavelmente o conceito mais básico e vastamente conhecido no âmbito da aquisição de uma segunda língua, poderemos associar teoricamente a interlíngua a um produto de interação entre dois sistemas linguísticos: a língua materna e a língua-alvo. (Jiang et al., 2019) Veja-se as figuras 7 e 8.

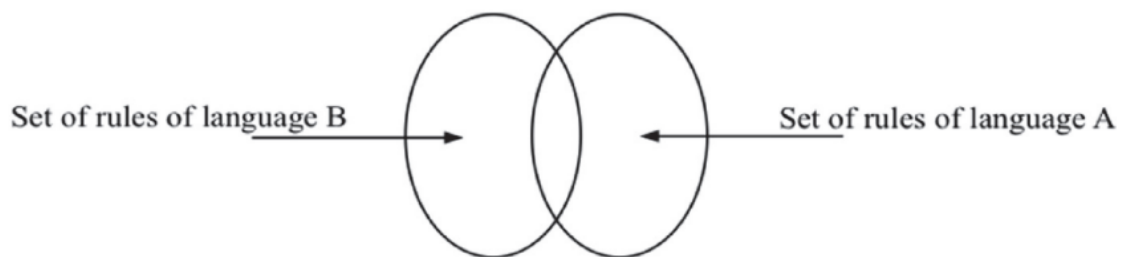


Figura 7: a noção de relação dialetal. (Corder, 1981, p. 14)

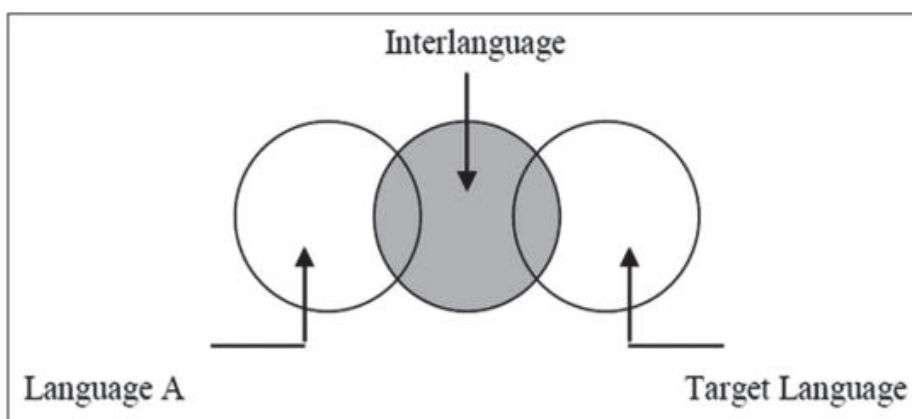


Figura 8: o diagrama da interlíngua. (Corder, 1981, p.17)

Curiosamente, do modo semelhante, Richards (1972) considera que a interlíngua é “divergente da língua materna e da segunda língua segundo o nível de proficiência, a personalidade, a experiência

de aprendizagem e da função de comunicação do aprendente” (apud Al-Sobhi, 2019, p. 58). Segundo Saville-Troike (2006, p. 41):

IL has some distinctive characteristics. First, it is systematic and governed by rules which constitute the learner’s internal grammar. (...) Second, IL is considered dynamic as the learner’s system of rules is not stable, i.e. it changes frequently. (...) Third, IL has a reduced system, i.e. the learner uses limited sets of forms and functions. In other words he uses ‘less complex syntactic structures and smaller range of communicative needs compared to L2’ (apud Al-Sobhi, 2019, p. 58).

Por outro lado, segundo Richards (1974), existem dois tipos de erros de aprendentes cuja origem não é de países onde se fala inglês como, por exemplo, aprendentes japoneses, franceses, polacos e indianos. Trata-se de erros derivados da interlíngua e da intralíngua. Os causados pela interlíngua devem-se à interferência da língua materna do aprendente. No entanto, os erros da intralíngua são causados por fatores que não se relacionam com a interferência da língua materna. Assim, Richards (1974) propõe 4 tipos de erros causados pela intralíngua: a hipergeneralização, a ignorância de restrição de regras, a aplicação incompleta de regras e a construção de sistema falso. (Al-Sobhi, 2019) Ellis (1989) partilha uma opinião semelhante, ao apontar que a interlíngua é, de facto, dinâmica (adapta-se constantemente a novas informações) e influenciada pelos aprendentes (Rustipa, 2011). Do mesmo modo, Lennon (2008) descreve a interlíngua não só como um sistema dinâmico que se movimenta para a direção da língua-alvo, mas também indica que ela é um Sistema independente tanto da língua materna como da língua-alvo, mas influenciada por ambas (Lennon, 2008).

Contudo, a interlíngua não se identifica com a análise contrastiva. Muitos estudos apontam a diferença fundamental entre a análise de erros, a análise contrastiva e a interlíngua. (Al-Sobhi, 2019; Chaudary & Moya, 2019; Khansir, 2012; Lennon, 2008; Raju, 2019; Rustipa, 2011; X. Yang, 2019) De acordo com James (2013, p.6), “the main characteristic which makes the IL hypothesis different from CA and also EA is that ‘it is wholly descriptive and avoids comparison’.”(apud Al-Sobhi, 2019, p. 58)

2.3.4 Interlíngua no ensino do PLNM em Macau e na China Continental

Na presente secção, visamos especificar a presença da interlíngua no ensino do PLNM através de uma demonstração de várias perspetivas de investigadores que trabalham no âmbito do ensino do português como língua não materna no território chinês, incluindo, sem dúvida, a Região Administrativa Especial de Macau.

Como foi referido anteriormente, o conceito de interlíngua é-nos essencial para descrever os resultados produzidos pelos aprendentes e, analisá-los de forma objetiva. Neste caso, os “erros” já deixarão de ser apenas falhas ocasionais, mas sim os indícios e traços sistematizados e descritivos que indicarão aos professores indiretamente um enquadramento de uma modificação adequada para aos aprendentes.

Do mesmo modo, se o resultado produzido pelos aprendentes possuir características de fossilização, os professores poderão ajustar as estratégias de ensino-aprendizagem no objetivo de realização de aprendizagem de erros.

Como o contexto específico de que tratamos aqui é a interlíngua no âmbito do PLNM, pretendemos demonstrar aqui opiniões de vários investigadores, cujos trabalhos se relacionam com a interlíngua no PLNM.

Ao explicitar um dos fatores essenciais que os falantes de chinês encontram na aprendizagem do PLNM, White (2003) refere que:

Como é sabido, a morfologia verbal, em particular numa língua com morfologia rica, como o português europeu (PE), constitui uma das áreas de maior dificuldade na aquisição de uma segunda língua (L2), sobretudo quando a língua materna (L1) dos aprendentes se caracteriza pela ausência de morfologia flexional, como é o caso do chinês. (apud Madeira, Xavier, & Crispim, 2017, p. 34)

Quanto à performance interlinguística dos falantes de mandarim, Madeira, Xavier & Crispim (2017) afirmam que os falantes de mandarim prestam, de facto, atenção na concordância verbal quando utilizam a língua-alvo. Curiosamente, as autoras observam “um aumento na taxa de concordância correta, na passagem do nível de iniciação para o nível intermédio e, de forma ainda mais acentuada, para o nível avançado”(Madeira et al., 2017, p. 51). Aliás, concluíram a investigação com a afirmação “(...) verificou-se que, em todos os níveis de proficiência, os falantes de mandarim demonstram sensibilidade à presença da flexão de pessoa e número, estabelecendo uma distinção

clara entre infinitivos flexionados e não flexionados. (...), evidenciam conhecimento das propriedades sintáticas que estão associadas à flexão de concordância verbal, (...)"(Madeira et al., 2017, p. 51).

Por outro lado, segundo o trabalho de Liang (2015), onde se ilustram vários aspetos concretos em relação aos desvios gramaticais dos aprendentes chineses do PLNM:

(...) ficou claro que os aprendentes do nível de iniciação contribuem com a maior parte dos desvios para a categoria de preposições. No nível intermédio, além dos desvios de preposição, predominam ainda os desvios de argumento e as de pronome pessoal. No nível avançado, por sua vez, encontram-se poucas ocorrências desviantes mais ainda se mantém o número alto de desvios na categoria preposição. (Liang, 2015, p. 66)

De acordo com uma investigação realizada com a participação dos alunos universitários chineses da Licenciatura de tradução e Interpretação Chinês-Português do Instituto Politécnico de Macau, Yuan (2017) afirma que os informantes demonstram dificuldades na aquisição e aprendizagem dos artigos:

Os alunos do 4º ano, mesmo tendo três anos e meio de estudo universitário, não tem o mesmo desempenho no uso de artigos que os falantes nativos da língua. Segundo as primeiras análises, do 2º ano para o 3º ano, notámos um progresso considerável, mas esta tendência não se manteve. Do 3º ano para o último ano, as análises demonstraram um ligeiro retrocesso. Por um lado, este fenómeno pode ter a ver com a perda do ambiente de imersão linguística. (Yuan, 2017, p. 108)

Do mesmo modo, a investigação quantitativa realizada em 2018 pela professora Zhang Jing, da Universidade de Macau, apresenta vários resultados após uma análise de dados empíricos. Por exemplo, "Os resultados da análise dos dados revelam que os principiantes cometem erros interlíngues por terem transferido as regras linguísticas da L1. Por essa razão, a omissão do artigo em contextos do uso do artigo é mais frequente"(Zhang, 2018, p. 130). A autora não só sublinha o surgimento possível de outros tipos de erros devido à hipergeneralização das regras de aplicação adquiridas, mas também destaca o uso do artigo definido antes dos substantivos que não pedem artigo na posição de complemento verbal direto (Zhang, 2018). Quanto à presença das falhas, Jing (2018) defende que:

As falhas são inevitáveis em todos os usos de uma língua, incluindo os do falante nativo. Portanto, os professores devem considerar os erros como sinais, através dos quais os aprendentes podem ir aperfeiçoando a sua proficiência linguística. Ao observar estes sinais e os dados fornecidos pelos mesmos, são informados da fase de desenvolvimento em que está a ILG dos alunos, fazendo avaliações corretas ao seu progresso e aos problemas existentes, a fim de ajudarem os alunos a ganhar confiança na aquisição da L2 (Zhang, 2018, p. 130).

Em relação à perspectiva de docente neste processo de análise de erros oriundos de interlíngua dos aprendentes, Zhang (2018) opina que “Os professores devem ser perspicazes a observar e analisar erros dos alunos, através dos quais passarão a conhecer melhor os seus pontos fracos em cada fase de desenvolvimento, (...)” (Zhang, 2018, p. 130)

Além disso, Zhang (2018) propõe algumas estratégias por que os professores podem optar no decurso de aprendizagem de erros: “(...), os professores devem ter consciência de que não precisam de dar explicações pormenorizadas para os erros que são mais marcados em fases posteriores. Basta indicar aos aprendentes que transmitiram informações erradas, fornecendo-lhes o paradigma correto para imitarem e consolidarem.” (Zhang, 2018, pp. 130–131).

Em conclusão, Zhang (2018) considera a interlíngua como uma espécie de espelho onde se reflete a competência linguística do aprendente no momento de aprendizagem e as insuficiências existentes no método e conteúdo pedagógicos. (Zhang, 2018)

Ao continuar a discussão da perspectiva pedagógica de docente no PLN, no que toca ao público chinês, Gonçalves (2011) recomenda uma combinação equilibrada entre os métodos “modernos” e “tradicionais”, tendo em conta o papel de aprendente como o “eixo central” do trabalho do ensino do PLN. “(...) não podemos excluir liminarmente nenhum dos métodos de ensino, mas sim aproveitar o que cada um tem de mais útil para o nosso público aprendente” (Gonçalves, 2011, p. 69).

3. Enquadramento institucional

Ao terminar o nosso enquadramento institucional, é indispensável contextualizar o nosso estágio de forma detalhada. Na presente secção, visamos descrever a nossa integração na Escola Cooperante e as suas características, juntamente à nossa observação diária baseando nas atividades

realizadas diariamente na Escola Cooperante. De seguida, apresentaremos as informações para a descrição da caracterização da disciplina e a turma que nos foi atribuída para o presente estágio. Finalmente, demonstraremos a metodologia utilizada para o presente trabalho, a discussão e a avaliação das atividades dinamizadas durante o estágio.

3.1 Integração na Escola Cooperante: Escola Portuguesa de Macau

A Escola Portuguesa de Macau foi fundada em 1998 como resultado de colaboração entre o Estado Português, a Fundação Oriente e a Associação Promotora da Instrução dos Macaenses. Sendo uma instituição de direito privado e utilidade pública, afirma-se que é uma escola privada, mas com apoio do Governo da RAEM, por isso é uma escola mista em termos de sistema escolar. Desempenha-se também o papel de herdeira de três instituições de ensino em língua portuguesa: a Escola Primária Oficial, a Escola Comercial e o Liceu de Macau.

Além disso, trata-se de a única escola em Macau, privada e cofinanciada pelo governo da RAEM, que oferece todas as disciplinas em língua portuguesa para os alunos do 1º ano até o 12º ano de escolaridade. Sendo ela uma escola portuguesa, o seu sistema escolar e institucional segue o de Portugal. As férias nacionais de Portugal também marcam uma influência cultural, e a escola é beneficiária do sistema das férias tanto de Portugal como de Macau. Por exemplo, para a escola, o Dia de Camões, de Portugal e das Comunidades Portuguesas é um dos feriados que é admitido e seguido. Aliás, a escola tem o seu próprio hino chamado Hino da EPM.

3.2 Caracterização da Cooperante

A Escola Portuguesa de Macau (Sigla: EPM) dinamiza várias atividades para enriquecer o âmbito de ensino-aprendizagem através da celebração, por exemplo, do dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas através de realização anual de declaração de poemas do grande poeta português na gruta de Camões em Macau. Quanto às atividades escolares, existem eventos como o Dia dos Poemas, o Clube de teatro, a imprensa e as publicações de várias edições de revista escolar *Tempus & Modus* e os próprios materiais produzidos pela EPM como História de Macau e da China para o 1º, 2º e 3º ciclo. Por outro lado, a escola oferece cursos em colaboração com a Direção dos Serviços de Educação e Juventude da RAEM (Sigla: DSEJ). Por exemplo, o curso de Português como Língua Estrangeira e o curso de Verão.

3.3 Caracterização da disciplina e a turma atribuída

Quanto à disciplina que lecionámos na Escola Cooperante, ou seja, a Escola Portuguesa de Macau, foi a de Português Língua Não Materna.

Apesar de termos assistido as aulas de Português Língua Materna, Leitura Orientada e Educação Cívica pela professora formadora Paula Pinto, foi-nos atribuída a disciplina de PLNM para a realização do nosso estágio, de acordo com a nossa especialização de Ensino em Português Língua Não Materna.

Tendo em conta as características da Escola Portuguesa de Macau referidas anteriormente, a disciplina de Português Língua Não Materna tem o objetivo de auxiliar os alunos tanto a estabelecer uma base linguística bem sólida do português como a conhecer a cultura portuguesa de forma mais profunda, para além das aulas de Português Língua Materna que frequentam juntamente com os alunos nativos da língua portuguesa.

Neste caso, existem aspetos e perspetivas diferentes entre as aulas de Português Língua Materna (sigla: PLM) e as de PLNM. As de PLM seguem o currículo utilizado em Portugal, e as obras literárias portuguesas e lusófonas são utilizadas segundo o currículo português. Por exemplo, *A Pérola*, *Os Lusíadas*, *O Gato Malhado* e *a Andorinha Sinhá* foram obras lecionadas durante a nossa observação das aulas de PLM, onde os alunos realizam exercícios de manuais relacionados com as obras literárias.

Mesmo que nas aulas de PLM também haja uma componente gramatical para os alunos nativos, nas de PLNM a docente e os alunos não nativos realizam exercícios e atividades para consolidar os elementos e estruturas gramaticais, aproveitando esta oportunidade para tirar dúvidas quando se encontrem dificuldades. A forma como as aulas de PLNM são dadas também é ligeiramente diferente das de PLM. Por exemplo, a docente implementa atividades baseadas em textos mais curtos e menos complexos do que os das aulas de PLM para os alunos melhorarem, com mais tempo, as competências linguísticas como, a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita. À medida que os alunos vão melhorando as competências mencionadas, a docente visa sempre treinar os alunos para as técnicas de realização de testes e exames, com o objetivo de permitir aos alunos a prática suficiente em relação ao Exame Nacional, que ocorre no final do 12º ano na EPM.

Embora a descrição detalhada da turma se localize na passagem posterior, é essencial lembrar que alguns alunos das aulas de PLM a que assistimos durante a observação das aulas fizeram parte da turma de PLNM. Por sua vez, a turma atribuída consiste em alunos da turma de PLM da professora formadora e nos outros alunos do 8º ano de escolaridade, que são todos alunos não nativos. Para mais informações, veja-se a secção “4.1 Caracterização da turma”.

3.4 Metodologia

A presente análise de erros incide sobre produções de 8 participantes que foram os alunos da turma atribuída da disciplina PLNM na Escola Portuguesa de Macau. Optámos por uma metodologia quantitativa para a recolha e análise de dados do nosso *corpus*, que foi na verdade a última atividade pedagógica realizada no final da nossa sequência pedagógica durante o estágio. Assim, trata-se de um texto produzido pelos alunos referidos em relação ao tema de Educação das crianças, tendo em conta o conto anteriormente estudado. Neste contexto, os alunos foram solicitados a redigir um texto argumentativo no objetivo de expressar a sua opinião em relação ao método adequado de dar educação às crianças.

É ainda essencial salientar o comentário da professora formadora quanto ao nível linguístico dos alunos da turma referida. Mesmo que estes possuam um nível de oralidade e audição relativamente alto no que toca à categoria de nível A2, precisam de consolidação de elementos gramaticais e, especialmente, segundo a professora formadora, a expressão escrita. Assim, tendo em conta a característica particular destes alunos, foi bastante importante reforçar a sua capacidade de expressão escrita, tanto para partilharem a sua opinião argumentativa como para praticarem o seu rigor na criação de um texto de opinião.

Seguiremos a nossa análise com o enquadramento que definiu Corder (1974) em relação à classificação de erros, tal como foi mencionado anteriormente.

No final, para a consulta dos textos produzidos pelos 8 alunos participantes, veja-se a secção dos anexos 1-8.

Como já apresentámos o contexto do nosso *corpus* brevemente, pretendemos apresentar tabelas com dados empíricos e, conseqüentemente a análise de erros categorizados em taxonomia.

3.5 Discussão e avaliação das atividades

Na presente secção, pretendemos demonstrar os dados da nossa análise quantitativa através do nosso *corpus*. Obtivemos a inspiração do formato da nossa taxonomia de vários trabalhos relacionados com a análise de erros, nomeadamente o de Chaudary & Moya (2019), Cristiano (2010) e de Gonçalves (2007). Além de apresentação da taxonomia que categorizamos conforme os tipos de erros que os alunos cometeram, também haverá uma análise qualitativa no decurso de explicação e exemplificação de cada tipo de erros. Veja-se a Tabela 3, a Figura 9, a Tabela 4 e a Figura 10. Pretenderemos relembrar que quando nos encontrarmos com os erros repetidos na demonstração dos mesmos enunciados, mas para categorias diferentes, assinalaremos apenas a ocorrência na correção que pertence à determinada categoria para facilitar a uma contagem organizada. Por outro lado, explicitaremos todos os componentes agramaticais na transcrição do trabalho original dos alunos participantes em itálico.

Tabela 3: Tipos de taxonomia simplificada

	Tipos de taxonomia simplificada	Ocorrência
1	Coerência (sentido, desenvolvimento textual)	11
2	Coesão lexical (repetição de vocabulário)	5
3	Coesão temporal (falta de concordância nos tempos verbais)	7
4	Coesão interfrásica (uso de/a falta de conjunções)	3
5	Coesão textual (concordância de género e número, pontuação)	40
6	Outros (ortografia, uso da linguagem informal, regência das preposições em tempos verbais, erro no pronome reflexo, erro no uso de infinitivo pessoal, uso inadequado do vocabulário, falta de colocação do verbo em infinito, os erros em concordância entre o sujeito e o verbo conjugado e falta de colocação de artigos)	37

Figura 9: Tipos de taxonomia simplificada em gráficos de barra

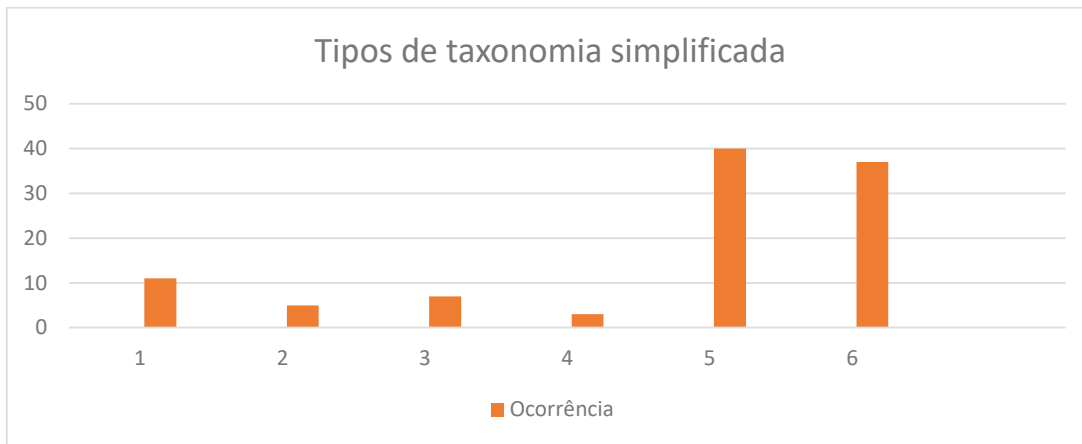


Tabela 4: classificação de ocorrências

Classificação de erros	Frequência	Exemplo Original	Versão Correta	Porcentagem
Falta de coesão textual: pontuação (ausência de ponto final e vírgula)	26	<p>1. Falta de vírgula: * “Na minha opinião a educação (...)”</p> <p>2+3. * “(...), porque a educação ajudaremos no futuro como <i>por exemplo</i> encontrar um trabalho.”</p> <p>4. *“(...) também não <i>ser muito</i></p>	<p>1. “Na minha opinião_a educação (...)”</p> <p>2+3. “(...), porque a educação ajudar-nos-á no futuro como_<u>por exemplo</u>, encontrar um trabalho.”</p> <p>4. “(...) também não as devem</p>	25.24%

		<p>mimosos (<i>X</i>) pois a criança (...)"</p>	<p>mimar demasiado_pois estas (...)"</p>	
		<p>5. *"Na minha opinião (<i>X</i>) é <i>super</i> importante a educação."</p>	<p>5. "Na minha opinião_é extremamente importante a educação."</p>	
		<p>6. *"Na minha opinião (<i>X</i>) o papel da educação é importante no século <i>XX</i>, (...)."</p>	<p>6. *"Na minha opinião_o papel da educação é importante no século <i>XXI</i>, (...)."</p>	
		<p>7. *"(...), já que se as crianças não forem educadas numa idade <i>precóce</i> (<i>X</i>) vão acabar por ter maus comportament os no futuro."</p>	<p>7. "(...), já que se as crianças não forem educadas numa idade precoce_ vão acabar por ter maus comportamentos no futuro."</p>	
		<p>8. * "(...) acabam por</p>	<p>8. "(...) acabam por não</p>	

		<p>não <i>conseguir</i> se adaptar à sociedade (<i>X</i>) ou seja, (...)"</p> <p>9+10+11.* "Uma criança é preciso de ser educada porque se não formos educados (<i>X</i>) iríamos fazer o que <i>quisermos</i> e se fizermos <i>isso</i> a sociedade <i>iria ficar</i> sem regras."</p> <p>12. * "Do meu ponto de vista (<i>X</i>) educar uma criança é (...)."</p> <p>13. * "Se não <i>orientasemos</i> as crianças (<i>X</i>) a sociedade seria diferente."</p>	<p>conseguir se adaptar à sociedade₂ ou seja, (...)"</p> <p>9+10+11."Uma criança precisa de ser educada porque se não o for educados₂ irá fazer o que quiser e₂ se não fizermos isso (??)₂ a sociedade irá/ ficará sem regras."</p> <p>12. * "Do meu ponto de vista₂ educar uma criança é (...)."</p> <p>13. * "Se não orientássemos as crianças₂ a sociedade seria diferente."</p>	
--	--	--	---	--

		<p>14. *“(…) que fizeram mal (X) então (X) à próxima não vão cometer (…)</p> <p>15. *“(…), <i>como</i> ela é bem educada (X) esta pode melhorar o comportament o dos outros (…)</p> <p>16. * “Como nós sabemos que (?) ninguém nasce inteligente (X) e se os pais (…)</p> <p>17.*“(…) como é que devíamos tratar das pessoas falar sobre o que é (…)</p>	<p>14. “(…) que fizeram mal. <u>Então</u>, na próxima não vão cometer (…)</p> <p>15. “(…), como ela é bem educada, <u>esta</u> pode influenciar o comportamento dos outros (…)</p> <p>16. “Como nós sabemos que (?) ninguém nasce inteligente, <u>se</u> os pais (…)</p> <p>17.“(…) como é que devemos tratar as pessoas <u>e</u>, falar sobre o que é (…)</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Falta de ponto final:</p> <p>18.*“(…) como é que devíamos tratar das pessoas. falar sobre o que é mau e bom (X)”</p> <p>19.*“(…), para haver menos criminosos e pessoas preconceituosas no mundo (X)”</p> <p>20.*“(…) porque ajuda as crianças a sobreviver <i>na</i> século XXI”</p> <p>21.*“(…) por causa da sua educação nula ou quase nula (X)”</p>	<p>18.*“(…) como é que devemos tratar as pessoas e, falar sobre o que é mau e bom.”</p> <p>19.“(…), para haver menos criminosos e pessoas preconceituosas no mundo.”</p> <p>20. *“(…) porque ajuda as crianças a sobreviver <u>no</u> século XXI.”</p> <p>21.*“(…) por causa da sua educação nula ou quase nula.”</p>	
--	--	--	---	--

		<p>22.* “<i>elas começam a roubar e ter atitudes más</i>”</p> <p>23.* “(...) que fizeram mal (X) então (X) à próxima não vão cometer (...)”</p> <p>24.* “(...), <i>essa</i> criança não saberá o que fazer às vezes (X)”</p> <p>25.“Concluindo, as crianças têm de ser educadas desde <i>pequeninas</i> (X)”</p> <p>26.*“Por exemplo, agora na</p>	<p>22.“Pois, elas começariam a roubar e a ter atitudes más (? : atitudes inadequadas na sociedade?)_”</p> <p>23.“(...) que fizeram mal_ Então, na próxima não vão cometer (...)”</p> <p>24.* “(...), <i>essa</i> criança não saberá o que fazer às vezes_”</p> <p>25.“Concluindo, as crianças têm de ser educadas desde pequenas/a idade precoce_”</p> <p>26.“Por exemplo, agora na América <u>existe</u> o racismo, isto não</p>	
--	--	--	---	--

		América <i>tem</i> o racismo, isto não se chama comportament o <i>civil</i> e (...)”	<u>é considerado</u> comportamento <u>cívico.</u> ”	
Falta de coesão textual: (pontuação a mais, pontuação posta inadequadamente)	5	<p>1.* “Já que, se não forem educadas (...)”</p> <p>2.* “(...) ou seja, <i>estes</i> acabam por serem ladrões, drogados, racistas, violentos, etc...”</p> <p>3. * “(...) Sim, considero importante o papel de educação <i>no nosso</i> sociedade no século XXI porque, para avançar mais na vida é preciso mais</p>	<p>1.“Já que se não forem educadas (...)”</p> <p>2.* “(...) ou seja, estas (refere-se às crianças) acabam por ser ladrões, drogadas, racistas, violentas_etc...”</p> <p>3. “(...) Sim, considero importante o papel de educação na nossa sociedade no século XXI, porque para avançar mais na vida é preciso mais conhecimentos.”</p>	4.86%

		<p>conhecimentos .”</p> <p>4. * “Para mim, eu acho que uma criança precisa de ser educada porque, às vezes (...)”</p> <p>5.* “(...), eles acabam por ser <i>drogado</i>, racistas, <i>violentos</i>, etc.”</p>	<p>4. “Para mim, eu acho que uma criança precisa de ser educada, porque às vezes (...)”</p> <p>5.“(...), eles acabam por entrar na droga, ser racistas, violentos etc.”</p>	
<p>Erro ortográfico (ortografia incorreta, falta de acento)</p>	<p>14</p>	<p>1. Ortografia incorreta: * “(...) fazer o que <i>quizermos</i> (...)”</p> <p>2.“<i>predudicar</i>”</p> <p>3. * “(...) considero importante o papel de educação <i>no</i> <i>nosso</i></p>	<p>1. “(...) fazer o que <u>quisermos</u>(...)”</p> <p>2.“<u>prejudicar</u>”</p> <p>3. “(...) considero importante o papel de educação <u>na</u></p>	<p>13.59%</p>

		<p>sociedade (...)"</p> <p>4. *“(…), (as crianças) sendo <i>ecado</i> pela escola e em casa pelos pais.”</p> <p>5. *“(…) que nós <i>poçamos</i> aprender (...).”</p> <p>6. *“(Na minha opinião (X) o papel da educação é importante no século XX, (...).”</p> <p>7. *“(…), já que se as crianças não forem educadas numa idade <i>precóce</i> (X) vão acabar por ter maus</p>	<p><u>nossa</u> sociedade (...)"</p> <p>4. *“(…), (as crianças) sendo <u>educadas</u> pela escola e em casa pelos pais.”</p> <p>5. “(…) que nós podemos aprender (...).”</p> <p>6. *“(Na minha opinião, o papel da educação é importante no século <u>XXI</u>, (...).”</p> <p>7. “(…), já que se as crianças não forem educadas numa idade <u>precoce</u>, vão acabar por ter maus comportamentos no futuro.”</p>	
--	--	---	---	--

		<p>comportamentos no futuro.”</p> <p>8. *“(…) acabam por não <i>conseguir</i> se adaptar à sociedade (X) ou seja, (…)”</p> <p>9.*“(…) <i>Ser</i> não orientarmos uma criança, <i>essa criança</i> não saberá o quer fazer às vezes (X)”</p> <p>10. *“(…), é para ter mais amigos, vai ser respeitada, como ela é bem (…)”</p> <p>Falta de acentos: 11+12+13. * “<i>iriamos</i>,</p>	<p>8. “(…) acabam por não <u>conseguir</u> se adaptar à sociedade, ou seja, (…)”</p> <p>9.*“(…) <u>Se</u> não orientarmos uma criança, ela/ esta não saberá o quer fazer às vezes.”</p> <p>10. “(…) é para ter mais amigos, vai ser respeitada. Como ela é bem (…)”</p> <p>11+12+13. “<u>iriamos</u>,</p>	
--	--	---	---	--

		<i>devíamos, orientasemos”</i>	<u>devíamos, orientássemos”</u>	
		14. * “problemas <i>difíceis</i> ”	14. * “problemas <u>difíceis</u> ”	
Falta de colocação/combinção adequada da regência das preposições em tempos verbais	4	1.* “(...), pois dá muitas vantagens a forma de ser da criança.” 2. * “Em conclusão, devemos educar crianças <i>duma</i> forma <i>o de eles</i> podem fazer as decisões corretas e saber como funcionar <i>na</i> sociedade” 3. * “No meu ponto de vista, não temos de ser muito duros com as	1.“(...), pois dá muitas vezes vantagens <u>a</u> forma de ser da criança.” 2. “Em conclusão, devemos educar crianças <i>duma</i> forma a que possam tomar decisões corretas e saibam como funciona <u>a</u> <u>sociedade.</u> ” 3. “No meu ponto de vista, não temos de ser muito duros com as crianças	3.88%

		<p>crianças quando se fala <i>em</i> educação, (...)”</p> <p>4. *“(...) <i>é preciso de</i> muitos conhecimentos (...)”</p>	<p>quando se fala <u>de/sobre</u> educação, (...)”</p> <p>4. “(...) <u>são precisos</u> muitos conhecimentos (...)”</p>	
Falta de colocação/combinção inadequada do pronome reflexo	4	<p>1. Colocação inadequada do pronome reflexo: * “A educação pode <i>nos</i> ajudar (...)”</p> <p>2. *“(...) conhecimento para viver e para <i>adaptar</i> na sociedade.”</p> <p>3.* “Se não <i>orientasemos</i> as crianças (...) elas <i>começam</i> a roubar e (X) ter atitudes más (X)”</p>	<p>1. “A educação pode ajudar-<u>nos</u> (...)”</p> <p>2. “(...) conhecimento para viver e para <u>se adaptar</u> na sociedade.”</p> <p>3.* “Se não orientássemos as crianças (...) elas começariam a roubar e <u>a</u> ter atitudes más.”</p>	3.88%

		4. *“(…) educar uma criança é ensinar a criança como é que (…).”	4. “(…) educar uma criança é ensinar- <u>lhe</u> como é que (…).”	
Falta de coesão temporal (erro na concordância dos tempos verbais)	7	1.*“(…), porque a educação <i>ajudaremos</i> no futuro como por exemplo encontrar um trabalho.” 2+3+4.*“(…) porque <i>se não formos</i> educados (<i>X</i>) <i>iriamos</i> fazer o que <i>quisermos</i> e se fizermos <i>isso</i> a sociedade <i>iria ficar</i> sem regras.” 5+6.*“Se não <i>orientasemos</i> as crianças	1. “(…), porque a educação <u>ajudar-nos-á</u> no futuro como, por exemplo, encontrar um trabalho.” 2+3+4.“(…)porq ue se não o for educados, <u>irá</u> fazer o que <u>quiser</u> e, se não fizermos isso (??) a sociedade <u>irá/ ficará</u> sem regras.” 5+6.* “Se não <u>orientássemos</u> as crianças (..) elas	6.8%

		<p>(...) elas <i>começam</i> a roubar e ter atitudes más (X)”</p> <p>7.* “(...) como é que <i>devíamos</i> tratar das pessoas (...)”</p>	<p><u>começariam</u> a roubar e a ter atitudes más.”</p> <p>7.* “(...) como é que <u>devíamos</u> tratar as pessoas (...)”</p>	
Falta de coesão textual: concordância em género e número	9	<p>1. Falta de concordância em género: * “(...) conhecimentos para resolver <i>a</i> problema. ”</p> <p>2. Falta de concordância em número:* “(...) vão ser apresentados na vida e <i>é preciso de muitos</i> (...)”</p> <p>3. * “(...) Se não <i>o</i> orientarmos (refere-se às</p>	<p>1.“(...) conhecimentos para resolver <u>o</u> problema. ”</p> <p>2. “(...) vão ser apresentados na vida e, <u>são precisos muitos</u> (...)”</p> <p>3. “(...) Se não <u>as</u> orientarmos (refere-se às crianças), <u>elas</u> acabam por não</p>	8.74%

		<p>crianças), <i>eles</i> acabam por não perceberem o que se pode ou não(...)"</p> <p>4. * "As crianças precisam de ser <i>educados</i> (...)"</p> <p>5. "Se as crianças não forem orientadas, (...), ou seja, <i>estes</i> acabam por (...)"</p> <p>6.* "(...) ou seja, <i>estes</i> acabam por serem ladrões, <i>drogados</i>, racistas, <i>violentos</i>, etc..."</p> <p>7+8.* "Resumindo, a criança vai ter</p>	<p>perceberem o que se pode ou não(...)"</p> <p>4. "As crianças precisam de ser <u>educadas</u> (...)"</p> <p>5. "Se as crianças não forem orientadas, (...), ou seja, <u>estas</u> acabam por (...)"</p> <p>6.* "(...) ou seja, estas acabam por serem ladrões, <u>drogadas</u>, racistas, <u>violentas</u> etc..."</p> <p>7+8.* "Resumindo, a criança vai ter dificuldades se</p>	
--	--	---	---	--

		<p>dificuldades se não é <i>guiado</i> pelo(<i>X</i>) <u>encarregado de educação.</u>”</p> <p>9.* “Na minha opinião (<i>X</i>) a educação tem de ser <i>respeitado</i> pela sociedade e (...)”</p>	<p>não é <u>guiada</u> pelos pais.”</p> <p>9.* “Na minha opinião, a educação tem de ser <u>respeitada</u> pela sociedade e (...)”</p>	
Falta de cuidado no uso de infinitivo pessoal	2	<p>1+2.*“As crianças precisam de <i>ser educados</i> para <i>aumentar</i> o seu conhecimento.”</p>	<p>1+2.“As crianças precisam de <u>serem educadas</u> para <u>aumentarem</u> o seu conhecimento.”</p>	1.94%
Falta de concordância entre o sujeito e o verbo conjugado	2	<p>1. *“Os encarregados de educação <i>deveria</i> educar (...)”</p> <p>2. *“(…)às vezes <i>problemas difíceis</i> vão ser</p>	<p>1. *“Os encarregados de educação <u>deveriam</u> educar (...)”</p> <p>2. “(…)às vezes <u>os problemas</u> difíceis vão surgir na vida e</p>	1.94%

		<i>apresentados na vida preciso de muitos conhecimentos para resolver a problema. ”</i>	<u>são precisos</u> muitos conhecimentos para resolver o problema.”	
Uso inadequado do vocabulário	7	<p>1.*“(…) nem sempre a violência é a <i>conclusão</i> do <i>poblema</i>, (…)”</p> <p>2.*“(…) também não <i>ser muito mimosos</i> pois a criança (…)”</p> <p>3. *“(…) e esperamos que as pessoas <i>acordam</i> para a vida e para com o preconceito.”</p> <p>4+5+6. *“(Por exemplo, agora na América <i>tem</i> o racismo, isto não se chama</p>	<p>1.“(…) nem sempre a violência é a <u>solução</u> para o problema, (…)”</p> <p>2.“(…) também não as devem <u>mimar demasiado</u>, pois estas (…)”</p> <p>3. “<u>Portanto/Pois, esperamos que as pessoas reflitam com calma para a eliminação de preconceitos.</u>”</p> <p>4+5+6. “Por exemplo, agora na América <u>existe</u> o racismo, isto não é <u>considerado</u></p>	6.8%

		<p>comportament o <i>civil</i> e (...)”</p> <p>7. *“Concluindo, as crianças têm de ser educadas desde <i>pequeninas</i> (X)”</p>	<p>comportamento <u>cívico</u>.”</p> <p>7. “Concluindo, as crianças têm de ser educadas desde <u>pequenas/a</u> <u>idade precoce</u>. ”</p>	
Falta da conjugação verbal e colocação do verbo em infinito	1	1.*“(…) também não <i>ser</i> muito mimosos pois (...)”	1. “(…) também não <u>devem ser</u> muito mimosos pois (...)”	0.97%
Falta de coesão lexical (repetição de vocabulário)	5	<p>1.*“(…) o que se pode ou não <i>se pode</i> fazer, (...)”</p> <p>2.*“(…) educar as crianças com cuidado, (...) pois <i>a criança</i> acaba por não aprender nada.”</p> <p>3.*“(…) é <i>super</i></p>	<p>1. “(…) o que se pode ou <u>não fazer</u>, (...)”</p> <p>2.*“(…) educar as crianças com cuidado, (...) pois <u>estas</u> <u>acabam</u> por não aprender nada.”</p> <p>3. Versão 1:“(…) é extremamente</p>	4.85%

		<p>importante a educação. A educação pode nos ajudar muito no nosso futuro.”</p> <p>4.* “Do meu ponto de vista educar uma criança é ensinar <i>a criança</i> como é que (...)”</p> <p>5.* “(...) <i>Ser</i> não orientarmos uma criança, <i>essa criança</i> não saberá o que fazer às vezes (<i>X</i>)”</p>	<p>importante a educação. <u>Ela</u> pode ajudar-nos muito no nosso futuro.”</p> <p>3. Versão 2:“(…) é extremamente importante a educação <u>que</u> nos pode ajudar muito no nosso futuro.”</p> <p>4. “Do meu ponto de vista, educar uma criança <u>é ensinar-lhe</u> como é que (...)”</p> <p>5. “(...) Se não orientarmos uma criança, <u>esta/ela</u> não saberá o que fazer às vezes.”</p>	
--	--	--	---	--

<p>Falta de coesão interfrásica (repetições de conjunções e estruturas sintáticas)</p>	<p>3</p>	<p>1. *“(…) mimosos <i>pois</i> a criança (...), (...) <i>pois</i> dá muitas vantagens <i>a</i> forma de ser.”</p> <p>2.*“(…), os pais não devem ser <i>tão</i> violentos <i>e não</i> devem mimar as crianças, (...)”</p> <p>3.*“(…), <i>eles</i> acabam por não perceberem o que se pode ou não <i>se pode</i> fazer (...)”</p>	<p>1.“(…) mimosos. <u>A</u> criança (...), (...) <u>Por isso</u>, dá muitas vantagens <u>à</u> forma de ser.”</p> <p>2.“(…), os pais não devem <u>ser</u> violentos <u>nem</u> <u>mimar</u> <u>demasiado</u> <u>as</u> <u>crianças</u>, (...)”</p> <p>3.“(…), elas acabam por não perceberem o que <u>se pode</u> ou <u>não fazer</u> (...)”</p>	<p>2.91%</p>
<p>Falta de coerência (ausência de indicação de sujeito, coerência textual, clareza sintática)</p>	<p>11</p>	<p>1. Ausência de indicação de sujeito: *“Considero importante por</p>	<p>1. “Considero importante <u>a</u> <u>educação</u> porque todas (...)”</p>	<p>10.7%</p>

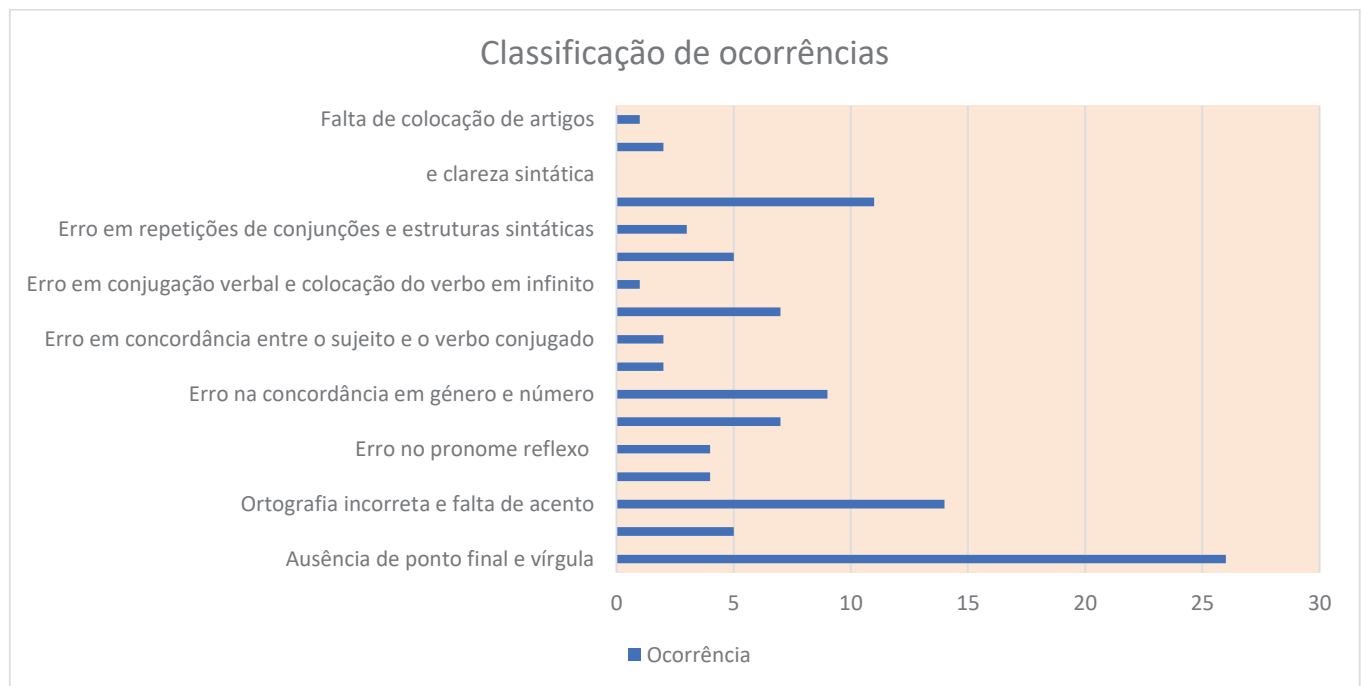
		<p>que todas (...)”</p> <p>Falta de coerência (textual):</p> <p>2. *“(...) e pelo mundo, e poder respeitar os outros.”</p> <p>3. *“(...) <i>não ser muito mimosos pois a criança (...), (...) pois dá muitas vantagens a forma de ser.</i>”</p> <p>Falta de clareza sintática:</p> <p>4. *“(...) tenho <i>poblema</i> na adaptação à sociedade como a comunicação.”</p>	<p>2. “(...) e pelo mundo <u>no</u> <u>objetivo de poder</u> respeitar os outros.”</p> <p>3. “(...) não as devem mimar demasiado, pois esta (...), por isso, <u>uma</u> <u>educação</u> <u>adequada será</u> <u>sempre vantajosa</u> <u>à forma de ser</u> <u>das crianças.</u>”</p> <p>4. “(...) tenho problema na adaptação à sociedade como, <u>por exemplo</u>, a comunicação.”</p>	
--	--	---	---	--

		<p>5.?*“(…) devem ser educadas de uma forma <i>simples</i>.”</p> <p>6.?*“(…) elas começam a roubar e (X) ter atitudes más.”</p> <p>7.*“(…) que fizeram mal (X) então (X) à próxima não vão cometer (…)</p> <p>8. ?* “Resumindo, a criança vai ter dificuldades se não é <i>guiado</i> pelo(X) <u>encarregado de educação</u>.”</p>	<p>5.?* (não se percebe o significado que o aluno queria transmitir no enunciado, por isso não foi implementada a correção.)</p> <p>6.?*“(…) elas começam a roubar e <u>a</u> ter atitudes más.” (Idem.)</p> <p>7.?“(…) que fizeram mal. Então, na próxima não vão cometer (…)” (Idem.)</p> <p>8.?“Resumindo, a criança vai ter dificuldades se não é <u>guiada</u> pelos pais.”(Idem.)</p>	
--	--	--	---	--

		<p>9.(?)* “Uma criança tem de ser educada e para ter o comportament o melhor, é para ter mais amigos, vai ser respeitada, (...)”</p> <p>10.(?)* “Eu considero importante ter educação no mundo hoje em dia, <i>porque</i> a sociedade (??) <i>não iria</i> ser tão <i>indelicada</i> (??).”</p> <p>11.* (?) “(...), <i>como ela é bem educada (X) esta pode melhorar o comportament o dos outros e não será só no futuro.</i>”</p>	<p>9. “Uma criança tem de ser educada e para ter <u>um</u> comportamento melhor <u>com o objetivo de fazer amizade com respeito, (...)</u>”</p> <p>10.(?)“Eu considero importante ter educação no mundo hoje em dia, senão a sociedade <u>seria</u> ser tão <i>indelicada</i> (???) (Idem).”</p> <p>11.“Como ela é bem educada, esta pode <u>influenciar positivamente</u> o comportamento dos outros <u>inclusivamente</u></p>	
--	--	--	---	--

			<u>no presente e o</u> <u>respetivo</u> <u>impacto</u> não será <u>limitado</u> só no futuro.”	
Uso da linguagem informal num texto de opinião	2	1.* “Na minha opinião é <i>super</i> importante a educação.” 2.* “A educação pode <i>nos</i> ajudar muito no nosso futuro...”	1.“Na minha opinião, é <u>extremamente</u> importante a educação.” 2. “A educação pode ajudar- <u>nos</u> muito no nosso futuro...”	1.94%
Falta de colocação de artigos	1	1.* “(...) às vezes problemas <i>difíceis</i> (...)”	1.“(...) às vezes <u>os</u> problemas <u>difíceis</u> (...)”	0.97%
Total:	103	-	-	100%

Figura 10: Classificação detalhada de ocorrências



Como se pode verificar, categorizámos os 16 tipos diversos de erros recolhidos através do nosso *corpus* para uma taxonomia simplificada com 6 tipos de erros, nomeadamente a coerência, a coesão lexical, a coesão temporal, a coesão interfrásica, a coesão textual e os outros que não pertencem às categorias anteriores. Assim, discutiremos detalhadamente todos os tipos mencionados na Figura 10 e na Tabela 4, incluindo os seus subtipos juntamente com a nossa análise de observação.

A categoria que teve ocorrência mais alta de acordo com a Figura 10 é o 5º tipo, ou seja, trata-se de erros oriundos de coesão textual, que engloba a concordância em gênero e número e a pontuação. Neste caso, poderemos consultar a Figura 9 e a Tabela 3 para uma leitura mais específica. Nelas, constata-se que houve 12 ocorrências para a “Falta de coesão textual: concordância em gênero e número”, 26 ocorrências para a “Falta de coesão textual: pontuação (ausência de ponto final e vírgula)” e 5 ocorrências para a “Falta de coesão textual: (pontuação a mais, pontuação posta inadequadamente)”, que se somam na ocorrência global de 31 para a classificação simplificada de coesão textual.

Ao observar os trabalhos escritos pelos alunos participantes (cf. secção de anexos 1-8), poderemos concluir que a maioria tinha cometido as “falhas” tanto da ausência de pontuação como da sua

utilização inadequada, o que se deverá ao facto de que os alunos estarão demasiado habituados à oralidade que, neste caso, influenciará a escrita com rigor. Às vezes não sabiam que precisavam de colocar uma vírgula para acompanhar determinados enunciados ou conjunções como “por exemplo”, “porque” e “Na minha opinião (no início de frase)”. Em relação ao uso do ponto final, constatamos que não pareciam demonstrar um cuidado particular em separação de frases através do ponto final, por dependência de oralidade aplicada na escrita. Finalmente, quanto à concordância em género e número, os alunos participantes não tendiam a demonstrar rigor tanto na concordância entre sujeitos e adjetivos associados como no acordo entre o artigo e as palavras femininas “falsas” como, por exemplo, a palavra “problema” que provocou muitas ocorrências de erros como “a problema”. Assim, trata-se de uma hipergeneralização no contexto de concordância de género.

A segunda categoria que apresentou ocorrências mais altas é o 6º tipo que representa os outros erros, em que se incluem nomeadamente a ortografia incorreta (14 ocorrências), o uso da linguagem informal (2 ocorrências), a regência das preposições em tempos verbais (4 ocorrências), os erros no pronome reflexo (4 ocorrências), os erros no uso de infinitivo pessoal (2 ocorrências), o uso inadequado do vocabulário (7 ocorrências), os erros em concordância entre o sujeito e o verbo conjugado (2 ocorrências), a falta de colocação do verbo em infinito (1 ocorrência) e a de colocação de artigos (1 ocorrência), que resultam no número global de 37 ocorrências. De acordo com a Figura 10 e a Tabela 4, entre todos os erros mencionados anteriormente, constatamos que entre todas as subcategorias, a que obteve mais frequência foi a de ortografia, com 14 ocorrências. Neste caso, poderemos explicar que muitos alunos cometeram um erro comum com a forma incorreta da palavra “**poblema*” em vez de “problema”. Como foi mencionado anteriormente, acreditamos que esta ocorrência frequente se relacionará com a dependência de oralidade na escrita dos alunos, no que toca ao hábito geral de pronunciar as palavras rapidamente num contexto oral informal.

A 3ª categoria que obteve registo de frequência mais alta foi o 1º grupo de erros de coerência. Pois, constatamos que uma parte dos alunos participantes se encontrou com dificuldade em expressar-se de uma forma clara, especialmente num texto longo. Ao longo da recolha e da categorização dos erros de coerência, afirmamos que estes se relacionam às vezes com a interferência do raciocínio ou da lógica da língua chinesa na expressão escrita na língua portuguesa. Neste caso,

mesmo que os alunos participantes possam expressar-se de uma forma fluída oralmente em português, poderão produzir um texto com enunciados ou frases que provocam dificuldade de compreensão para quem ler o trabalho, especialmente para a professora formadora. Como conseguimos compreender tanto a cultura portuguesa como a chinesa, encontrámo-nos com uma situação facilitadora e vantajosa no momento de leitura e correção dos enunciados e frases “problemáticas”, porque no fundo percebemos o que o aluno participante queria transmitir “originalmente” em chinês, só que não conseguiu utilizar vocabulário ou expressões adequadas para referir do pensamento dele de uma forma culturalmente e linguisticamente equivalente em português, devido à falta de competência de expressão escrita rigorosa.

Finalmente, em relação aos grupos restantes que não apresentámos anteriormente, não observámos uma tendência óbvia para uma conclusão com explicação rigorosa, devido à sua ocorrência bastante limitada comparando com os grupos anteriores. Neste caso, poderemos considerar estes como “falhas” ocasionais dos alunos participantes.

3.6 Conclusões desta análise

Após a discussão dos dados empíricos da nossa análise, poderemos concluir que os alunos participantes, apesar de um desempenho relativamente positivo na expressão oral, demonstraram particularmente determinadas dificuldades que acima demonstradas através das nossas tabelas e figuras quantitativas como, por exemplo, a dependência na oralidade demonstrada na expressão escrita que acaba por afetar a ausência e o uso inadequado das pontuações (vírgulas e pontos finais). A ortografia incorreta (**poblema* - problema) também poderá ser categorizada para o grupo de dependência na oralidade.

Além disso, a concordância em género e número e em tempos verbais também necessita de ser trabalhada de uma forma estruturada para a eliminação de fossilização dos erros para as fases posteriores da aprendizagem. Assim, um melhoramento da concordância dos aspetos referidos acima poderá facilitar a compreensão clara dos textos produzidos pelos alunos. De acordo com os exemplos descritos anteriormente, constata-se que os alunos se esqueceram às vezes de relacionar o sujeito, o verbo e os respetivos adjetivos em concordância correta. Portanto, consideramos essencial a realização de exercícios didáticos específicos para uma estruturação dos aspetos

mencionados, no objetivo da, como foi mencionado acima, eliminação de fossilização tanto dos erros de competência como os de performance, de acordo com a definição de Chomsky (1965), a de Corder (1967) sobre os erros e falhas (*errors and mistakes*) e a de erros construtivos de Abrahão (2007) que foram teorias propostas demonstradas anteriormente.

Quanto à uma perspectiva global na análise de erros de todos os trabalhos submetidos pelos alunos participantes, constatamos que a sua expressão escrita se encontra ainda por melhoramento, devido à interferência da língua chinesa no que toca à forma de expressão e pensamento para produção escrita que, sem dúvida, requer um rigor linguístico claro e lógico na língua-alvo.

Para os alunos bilíngues que tenham características semelhantes aos nossos alunos participantes, recomendaremos, tal como o que a nossa professora formadora da Escola Portuguesa de Macau sempre insistiu, que é preciso uma sistematização frequente tanto dos conteúdos gramaticais como a coerência textual. Há de sublinhar também a sua coerência textual por melhoramento e estruturação. Estes alunos participantes mostraram que, apesar de terem um bom desempenho na produção oral no contexto diário, precisarão de apoio sistemático tanto no melhoramento de expressão escrita com uma linguagem rigorosa como na eliminação ao máximo de interferência da lógica da língua chinesa, sobretudo na produção escrita, no objetivo de os alunos poderem conhecer e, posteriormente utilizar adequadamente as formas equivalentes de expressão em português quando quiserem referir-se alguma ideia provenientes da língua chinesa.

Neste seguimento, após a demonstração da conclusão desta análise quantitativa, visamos apresentar a última parte do nosso relatório de estágio que se trata de uma descrição relacionada com o nosso estágio pedagógico.

4. Estágio Pedagógico Supervisionado na Escola Portuguesa de Macau

Neste penúltimo capítulo, visamos demonstrar brevemente o contexto do nosso estágio realizado na Escola Portuguesa de Macau juntamente uma apresentação de caracterização da turma atribuída, a observação das aulas da professora formadora, a apresentação das atividades pedagógicas desenvolvidas com a turma e a avaliação.

4.1 Caracterização da turma

Trata-se de uma turma bilingue de alunos cuja língua materna não é a Língua Portuguesa; por isso a aula de PLNМ onde a professora estagiária lecionou é composta por alunos das turmas 8ºA e 8ºB. É preciso salientar que dentro dos 14 alunos da turma, existem 3 alunos com dificuldades de aprendizagem e 1 aluno de ensino especial. Neles, os primeiros 3 têm dificuldades em aprendizagem de Português por influência da língua chinesa e inglesa e, ao mesmo tempo, demoram muitas vezes mais tempo para processar a matéria. Curiosamente, uma destes 3 alunos também se encaixa na categoria de ensino especial devido ao ligeiro atraso cognitivo em termos de faixa etária, comparando com os colegas da mesma idade, segundo a professora formadora do Estágio na Escola Portuguesa de Macau. Finalmente, o outro aluno do ensino especial tem dificuldade visual que conduz à necessidade de uma preparação de materiais em papéis impressos com o formato A3, com o objetivo de facilitar a sua leitura e acompanhar as aulas tal como os outros colegas.

Quanto às características da turma propriamente dita, trata-se de uma turma bastante participativa e bem-comportada. Dado que os alunos são bilingues Chinês-Português, sublinha-se o seu domínio, pelo menos ao nível oral, da língua portuguesa, que parece ser muito superior ao dos alunos de origem totalmente chinesa sem contexto de influência portuguesa em contexto geral. As aulas de PLNМ para a turma 8ºA/B visam oficialmente o nível A2, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), mas, na verdade, o nível real destas aulas é A2-B1 consoante as características objetivas dos alunos em termos de verdadeiro domínio da língua-alvo. Portanto, na preparação e organização das aulas a mencionada consideração também foi envolvida na planificação destas, tanto ao nível dos conteúdos como no da orientação dos cenários de aprendizagem no decorrer das aulas.

4.2 Observação das aulas

Em primeiro lugar, durante a realização das assistências das aulas dadas pela professora formadora, encontrámos uma dinâmica na sala de aula relacionada com um laço mantido pela docente e pelos alunos, do 8ºano de escolaridade na Escola Portuguesa de Macau, no sentido de respeito mútuo. Assim, mesmo que a docente seja relativamente rigorosa tanto às regras como ao desempenho dos

alunos, durante e no final de cada aula, pudemos ver sempre que o respeito mútuo faz parte de uma relação ensino-aprendizagem bem-sucedida.

Neste sentido, mesmo que a docente se ocupe de uma posição superior, ela nunca deixou de se preocupar atentamente com alunos, que, ao mesmo tempo, entendem a preocupação verdadeira da sua professora sobre a importância da preparação académica suficiente no objetivo de passar o Exame Nacional de Portugal. Portanto, muitas vezes observámos que, apesar de haver um ritmo intensivo e conteúdos com muita estruturação, os alunos acompanham-nos com a orientação clara da docente através de uma interação constante que serve para reflexão, estruturação e consolidação dos conteúdos adquiridos. Logo, podemos afirmar que entre os alunos e a docente se partilha o mesmo objetivo claro: treino constante e eficaz para confrontar o Exame Nacional e realizar o mesmo com sucesso.

Em segundo lugar, a mesma interação entre a docente e os alunos contribui para dar a voz aos alunos para treinarem a sua expressão em registo cuidado e, ao mesmo tempo, melhorarem o seu pensamento crítico e lógico. Vejamos um exemplo concreto com as aulas assistidas: a docente desempenha um papel de orientadora-facilitadora no sentido de “obrigar” os alunos a pensar para encontrar a resposta ideal com o seu raciocínio, em vez de ser a professora a dar todas as respostas teoricamente requeridas; Quando os alunos fazem a correção dos exercícios, a docente nunca oferece à primeira vista as respostas corretas, mas sim lança uma série de perguntas para os alunos pensarem a legitimidade da resposta por eles fornecida, no sentido de análise e reflexão. Posteriormente, todos os alunos participam, seja de forma ativa como de forma menos ativa, para dar a sua opinião em relação à correção da resposta.

Em terceiro lugar, apreciámos bastante a estratégia da docente para melhorar a organização dos apontamentos feitos pelos seus alunos, em particular, nos cadernos. Neste caso, a professora formadora tem o hábito de separar o conteúdo programado das explicações oportunas em escrita através da divisão do quadro ao meio. Sendo assim, os alunos podem fazer os seus apontamentos mais organizados para poderem ter uma estrutura escrita limpa no decurso da revisão no caderno. Vejamos um exemplo concreto desta estratégia da professora formadora. Por exemplo, quando estava a dar uma aula da unidade didática sobre a obra infantil “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”, no momento da correção das fichas do trabalho de casa, além de registar as respostas num lado dividido do quadro, quando alguns alunos tinham dúvidas em relação a um tipo de orações

subordinadas, a professora formadora fazia uma revisão breve das orações subordinadas noutro lado do quadro, para que os alunos pudessem apontar tanto os conteúdos programados como os não previstos, mas fundamentais, no caderno, com uma divisão clara.

Em quarto lugar, segundo a nossa observação das aulas, a docente pretende sempre treinar os alunos, tanto de forma direta como subtilmente, para aperfeiçoarem o seu uso do registo cuidado e as estratégias, em particular, no momento de confrontar qualquer teste relacionado com o Exame Nacional. Portanto, a docente lembra sempre aos alunos claramente desde a técnica e a tática a utilizar como processar um texto para responder às perguntas até à forma adequada de responder eficazmente a uma pergunta de compreensão escrita com referências a partir do texto. Por exemplo, a docente ensina as técnicas simples sobre como responder adequadamente a cada tipo de perguntas que aparecem frequentemente nos testes e nos exames.

Em quinto lugar, apreciámos bastante o incentivo que a professora formadora dá constantemente aos seus alunos para refletirem e analisarem profundamente os conteúdos lecionados, com o objetivo de chegarem ao entendimento do raciocínio da essência de um texto ou da mensagem no final da estória. Vejamos um exemplo concreto retirado das aulas assistidas sobre “O Colar” de Sophia de Melo Breyner. Através de um conjunto de perguntas para orientar o pensamento dos alunos no objetivo de entenderem a essência de uma passagem, a razão pela qual uma determinada personagem age na interação com as outras, ou até o significado da obra inteira no final da leitura, a docente incentiva a expressão dos alunos e encoraja opiniões diferentes sobre o que leram para todos chegarem a compreender o sentido da obra por si próprios em vez de, outra vez, ser a docente a falar e explicar unilateralmente durante a aula inteira.

Em sexto lugar, a tendência de a professora formadora remeter a essência de uma obra literária para uma moralidade que acaba por servir de reflexão profunda para os alunos é, de facto, uma das qualidades que um docente excelente deverá ter. De facto, a docente não só ensina o conteúdo pedagógico, mas também transmite valores universais, como o respeito mútuo e o contra-racismo, que precisamos de adotar e conhecer no mundo real, para o desenvolvimento de uma sociedade com ambiente saudável. No caso concreto, a professora formadora utilizou a obra literária bastante conhecida *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* para deixar os alunos refletir sobre os paradigmas sociais, o racismo, a definição atual das classes sociais e a aceitação pelos outros que são diferentes do que nós. Afirmam-se de uma grande importância que a professora formadora tenha atribuído uma

sequência específica das aulas da respetiva obra, no sentido de despertar o interesse e o pensamento crítico dos alunos em relação tanto ao mundo abordado na obra como ao que nos rodeia.

4.3 Trabalho desenvolvido com a turma

Na presente secção, visamos apresentar o desenvolvimento do trabalho que implementámos com a turma atribuída de uma forma breve e linear e, posteriormente na próxima secção, realizaremos uma apresentação mais detalhada das sequências didáticas lecionadas.

Desde o início do planeamento dos trabalhos que seriam desenvolvidos juntamente aos alunos da turma atribuída, a professora formadora já nos tinha recomendado a utilização de textos de leitura para ser o material central de todas as atividades pedagógicas e os respetivos trabalhos relacionados com estas. Assim, fizemos uma seleção de dois textos autênticos de géneros diferentes: o primeiro foi um texto retirado de um livro sobre as tradições e expressões da língua portuguesa (*Atchim!! Saúde! Santinho! Deus o abençoe!*) do livro *Puxar A Brasa À Nossa Sardinha* de Andreia Vale e o segundo texto que foi um conto popular chamado “A Ladra das Agulhas” do livro *Contos Tradicionais Portugueses*.

Assim, optámos por implementar atividades de leitura, compreensão auditiva, expressão oral e produção escrita, focalizando nos textos como materiais centrais ao longo do desenvolvimento didático com a turma. Contudo, os textos não foram apenas materiais para a leitura, mas também serviram como mediação cultural entre a cultura chinesa de Macau e Portugal no objetivo de deixar os alunos conhecerem aspetos culturais e linguísticos da língua-alvo.

Além disso, é essencial salientar que o papel dos alunos foi marcado de uma forma indispensável ao longo do trabalho desenvolvido com a turma, no que toca à participação proativa e à vontade de expressar livremente as suas opiniões em diversos momentos na sequência pedagógica. Este espírito tão positivo de aprendizagem do português acabou por criar sempre uma atmosfera facilitadora de aprendizagem coletiva.

Ao discutirmos a moralidade dos textos referidos anteriormente nas discussões temáticas, os alunos não apenas demonstraram um nível de raciocínio bastante positivo, mas também explicavam pelas palavras próprias o seu pensamento e, às vezes, as suas experiências pessoais

para o fornecimento de exemplos. Assim, o seu espírito proactivo de aprendizagem acabou por desempenhar um papel dinâmico nas nossas últimas atividades mais fundamentais na sequência didática: o debate temático e a respetiva elaboração de um texto de opinião em relação ao debate realizado na aula.

Na próxima secção, descreveremos sucintamente o que foi feito em termos de atividades pedagógicas em cada aula lecionada ao longo das sequências didáticas.

4.4 Sequências didáticas lecionadas

Como foi anteriormente referido, trata-se de uma sequência didática de 6 aulas. Assim, apresentaremos o sumário de cada aula com as descrições necessárias para uma melhor contextualização dos nossos cenários de aprendizagem.

Na primeira aula, além de uma breve autoapresentação e contextualização do nosso estágio pedagógico, realizámos uma introdução dispositiva com o apoio de um vídeo do *Youtube* e 3 imagens que se relacionavam com o espirro. Neste seguimento, distribuámos o texto tanto para a leitura propriamente dita como para a exploração de vocabulário desconhecido e, sobretudo, o tema principal do texto. No final desta aula, implementámos exercícios em fichas de compreensão escrita através de escolha múltipla e, sem dúvida, os de expressão oral durante a aula. É ainda fundamental explicitar o nosso conteúdo pragmático principal da presente aula que foi a introdução de alguns aspetos culturais portugueses através das expressões idiomáticas como “Saúde!” e “Santinho!”, comparando com a cultura chinesa local de Macau como analogia auxiliar. Assim, também pedimos aos alunos para pesquisarem sozinhos em casa o significado das expressões idiomáticas presentes no texto. Finalmente, fizemos revisão geral e o sumário da aula no quadro com a ajuda dos alunos, descrevendo o que foi trabalhado na presente aula.

Na segunda aula, continuámos com o mesmo texto atribuído na aula anterior como o material temático central. Ao realizarmos uma revisão geral em conjunto sobre o que foi trabalhado na última aula, fizemos a confirmação da pesquisa feita pelos alunos sobre as expressões idiomáticas que tinha sido requisitada pela professora estagiária anteriormente. Seguidamente, realizámos uma aprendizagem coletiva através do registo dos resultados da pesquisa de cada aluno, nomeadamente a expressão e o seu significado. No final, implementámos exercícios individuais de compreensão

escrita com uma parte de escolha múltipla e a outra de verdadeiro e falso e, posteriormente as respetivas correções. Finalmente, fizemos revisão geral e o sumário da aula no quadro com a ajuda dos alunos, descrevendo o que foi trabalhado na presente aula.

Na terceira aula, ao terminar os dois cenários de aprendizagem anteriores sobre o texto relacionado com o espirro, decidimos trabalhar um outro texto com um género literário diferente do que o anterior: um conto popular chamado “A Ladra das Agulhas”. Além da realização de uma revisão breve do que fora desenvolvido na aula anterior, introduzimos o texto com uma discussão breve sobre educação e as consequências de comportamentos desviantes de crianças no contexto escolar e social. Esta introdução também serviu como uma espécie de “aquecimento” com o objetivo de uma contextualização mais profunda do conto; os alunos desempenharam um papel ativo neste momento, através de uma discussão oral antes de uma atividade de compreensão auditiva. Ao mesmo tempo, quando passámos uma gravação do conto feita pela professora estagiária, os alunos já tinham recebido as respetivas fichas de compreensão auditiva para completarem durante a demonstração referida. Assim, a distribuição do conto em papel fez-se posteriormente como referência auxiliar do exercício anterior. Depois da realização da leitura do conto, foram tiradas dúvidas sobre o vocabulário desconhecido. No final, corrigimos coletivamente a ficha de compreensão oral, fornecendo os alunos evidências e exemplos a partir do texto, para comprovar a legitimidade das suas respostas. Finalmente, fizemos a revisão geral e o sumário da aula no quadro, com a ajuda dos alunos, descrevendo o que fora trabalhado na presente aula.

A quarta aula focou-se no aprofundamento do nosso conto popular através de correção da ficha de compreensão oral e de realização de uma outra ficha de interpretação na aula, sendo uma espécie de continuação da aula anterior. Além da revisão inicial que se realizava habitualmente, recomendámos a repetição de leitura do conto, mais uma vez com o objetivo de relembrar o seu conteúdo. Seguidamente, a correção da ficha de audição consistia na verificação da compreensão oral dos alunos, logo era pedida pela professora estagiária uma justificação breve da resposta através da leitura de uma passagem relacionada com a solução correta. Ao terminar a ficha de audição, foi distribuída a ficha de interpretação para os alunos fazerem no momento, e que seria corrigida no final da aula. Finalmente, a aula terminou com a correção da ficha de interpretação, a distribuição da ficha de exercícios gramaticais como trabalho de casa e a revisão geral acompanhada com o sumário, como sempre.

A quinta aula também serviu como a continuação da última aula. Após a revisão geral habitual que se fazia no início de todas as aulas, continuámos a correção da ficha de interpretação que ainda não fora terminada na última aula devido à falta de tempo e a de exercícios de consolidação de tempos verbais através da leitura do conto, ou seja, a última ficha que fora distribuída no final da aula anterior.

Finalmente, poderemos considerar a última aula como o cenário de aprendizagem mais divertido, mas ao mesmo tempo o mais desafiante de todas as atividades pedagógicas, comparando com as anteriores, pois tratou-se de um debate temático “Devemos educar as crianças só com mimos, fazendo-lhes todas as vontades?”. Após a revisão habitual, foi feita uma apresentação do debate temático com título e regras. Por exemplo, 14 alunos foram divididos por 3 grupos (com 3 ou 5 pessoas). Um grupo de posição positiva, um de opinião negativa e um que tinha o papel de juiz na votação do grupo vencedor, baseado em critérios que focavam o modo como se exprimem espontaneamente e forma autónoma e, com o argumento mais firme em relação à oposição. O tempo para preparação argumentativa foi de 10 minutos para cada ronda. Na primeira ronda, cada grupo de opinião positiva e negativa tinha 2 minutos para o seu argumento. Entretanto, o grupo de posição positiva tinha o direito de começar em primeiro. Ao mesmo tempo, a professora estagiária realizava uma sistematização dos argumentos dos grupos dos alunos ao longo do debate, no quadro dividido ao meio. Após a primeira fase de argumentação, cada grupo tinha 2 minutos para elaborar uma refutação e um resumo. Nesta fase, o grupo de posição negativa era que tinha direito de começar antes do outro grupo. Cada grupo tinha 2 minutos para a refutação e resumo. No final do debate, o grupo vencedor recebeu prémios em autocolantes oferecidos pela professora estagiária. Para finalizar as sequências didáticas lecionadas, a professora estagiária pediu aos alunos a última tarefa que era uma redação de um texto de opinião relacionado com a educação e castigo. Assim, os trabalhos pedidos foram recolhidos na semana seguinte para a nossa análise de erros do presente relatório de estágio.

4.5 Avaliação

No que diz respeito aos processos e formas de avaliação, optámos por implementar fichas, avaliações formativas, expressão e participação oral nas aulas, produção escrita e o debate temático, com a finalidade de atribuir uma avaliação abrangente. Aliás, a professora formadora permitiu-nos

aproveitar a ficha feita por ela que serve sempre tanto para a marcação de presença como para avaliar os comportamentos e se o aluno cumpriu as suas obrigações de trabalhos de casa ou não. Assim, ela serviu-nos para quantificar especialmente os comportamentos de cada aluno em cada aula, em forma de avaliação formativa. Mesmo que não tenhamos chegado a realizar nenhuma avaliação sumativa por falta de tempo para a implementação de um verdadeiro teste, conseguimos realizar uma proposta de teste com uma grande parte de exercícios das fichas que a professora estagiária fez graças ao encorajamento da professora formadora. Veja-se o anexo 9 como exemplo.

5. Considerações finais

Ao longo da presente investigação, discutimos os aspetos essenciais para o nosso contexto de estágio pedagógico, juntamente com as pressuposições teóricas e a análise de erros baseada nos erros recolhidos através das composições dos alunos participantes. Constatamos que, apesar de os alunos referidos terem um domínio relativamente bom na oralidade, ainda necessitam de um melhoramento significativo na produção, sobretudo escrita, com um maior rigor linguístico e coerência clara, no que toca especialmente à redação de um texto de opinião, como no nosso caso. Contudo, devido aos limites do nosso trabalho, a distribuição dos mesmos erros para diferentes categorias associa-se a um desafio de categorização do ponto de vista pedagógico.

Por outro lado, afirmamos que é necessária uma implementação de exercícios de estruturação e sistematização, tal como sempre insistia a professora formadora em relação à turma atribuída, para a eliminação de fossilização de erros e o aperfeiçoamento de expressão, tanto oral como escrita, em português, com o rigor linguístico e um registo formal. Assim, constata-se que existe uma correlação entre a definição de Chomsky (1965), a de Corder (1967) sobre os erros e falhas (*errors and mistakes*) e a de erros construtivos de Abrahão (2007), que foram teorias apresentadas anteriormente, e a conclusão da nossa análise que poderá demonstrar uma diferença significativa entre os erros cometidos pela falta de competência e os ocorridos pela gralha ou falta de atenção.

Trata-se, pois, da afirmação do papel fundamental da interlíngua na nossa investigação relacionada com a aprendizagem do PLN. Apesar de ser uma investigação baseada principalmente em análise de erros, é essencial explicitar a perspetiva de interlíngua para os docentes do PLN como nós entenderem o processo de aprendizagem dos nossos alunos e os respetivos pressupostos

teóricos. Poderemos concluir que é fundamental reconhecer o mecanismo de “cometer erros” por parte dos alunos para uma implementação adequada de atividades e estratégias pedagógicas, no que toca ao maximizar a eficácia das implementações ao longo da viagem de aprendizagem da língua-alvo dos alunos. Precisaremos de conciliar os erros cometidos pelos alunos como uma parte natural durante o ensino-aprendizagem de uma língua não materna, em vez de os considerar como desvios proibidos em sala de aula ou a demonstração da competência imperfeita dos aprendentes.

Além disso, estamos de acordo a importância de implementação de leitura como uma ponte que realiza ligações culturais entre a cultura dos alunos e a da língua-alvo. No caso dos alunos da turma que nos foi atribuída, o seu contexto específico não lhe permite obter os vastos conhecimentos culturais sobre, neste caso, Portugal. Assim, trata-se uma experiência bastante benéfica para os alunos poderem interiorizar os aspetos culturais da língua-alvo ao longo das sequências lecionadas.

No entanto, é essencial salientar a natureza do nosso estudo enquanto relatório de estágio com um tempo limitado para uma investigação relacionada com a comunidade bilingue chinês-português no contexto escolar. No entanto, esperamos que a nossa análise possa servir aos diversos investigadores da área pedagógica, mas também aos professores do PLNM, no objetivo de terem uma referência auxiliar em relação ao ensino do PLNM em Macau no contexto da Escola Portuguesa de Macau. No final, gostaríamos também de demonstrar que existe, sem dúvida, uma necessidade urgente de criação de mais estudos na área de análise de erros para podermos entender a natureza do ensino do PLNM para a comunidade bilingue chinês-português em Macau, com uma visão mais ampla e aprofundada.

Referências bibliográficas:

- Abrahão, M. H. M. B. (2007). Estudos sobre o erro construtivo – uma pesquisa dialógica. *Educação*, 30(4), 187–207.
- Acar, A. (2005). The “Communicative Competence” Controversy. *Asian EFL Journal*, 7(3), 55–60.
- Água-Mel, C. (2013). Um Macau “Imaginado” em Língua Portuguesa. *Fragmentum*, 0(35), 11–27. <https://doi.org/10.5902/217921947870>
- Al-Sobhi, B. M. S. (2019). The Nitty-gritty of Language Learners’ Errors – Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(3), 49. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.3p.49>
- Almeida, V. P. de. (2010). Competência Comunicativa E Abordagem Comunicativa: Dell Hymes Fragmentado. *Signo*, 35(59), 44–57.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57–64. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.57>
- Bagari, V., & Mihaljevi, J. (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika*, 8(1), 94–103. Obtido de file:///D:/Downloads/Bagaric_i_Mihaljevic_Djigunovic_ENG.pdf
- Bernstein, K. A. & Hamman-Ortiz, L. . (2019). Bilingualism and multilingualism. Em *The Routledge handbook of translation and education* (p. 456). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367854850-2>
- Bizarro, R. (2018). O Professor de Português Língua Estrangeira do Ensino Superior: Uma Visão a Partir da RAEM. Em *A Promoção do Português em Macau e no Interior da China* (pp. 28–35). Universidade de Macau; Lidel.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57.

https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3

- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35.
- Chaudary, F., & Moya, M. (2019). An Examination and Analysis of a Learner's Errors from the Perspective of a Pedagogical Grammar. In *Applied Linguistics and Language Teaching Conference Proceedings*, 255–267.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Council of Europe. Strasbourg. <https://doi.org/10.13009/EUCASS2017-180>
- Cristiano, J. M. (2010). *Análise de erros em falantes nativos e não nativos*. Lisboa: Lidel.
- Edwards, J. (2012). Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. Em T. K. Bhatia; & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2.^a ed., pp. 5–25). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch1>
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 50(3), 213–218. <https://doi.org/10.1093/elt/50.3.213>
- Fernandes, G. (2014). Competencia Cultural No Ensino de Português Língua Estrangeira. Em M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (Eds.), *O Português na China - Ensino e investigação* (pp. 115–126). Lisboa: Lidel.
- Girard, S. (2016). *Contributos da banda desenhada para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE: um estudo de caso no nível A1. 2*. Universidade do Porto. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87795/2/161963.pdf>
- Gonçalves, L. (2019). Perdidos na(s) cultura(s)? A competência comunicativa intercultural nas aulas de PLE na China. Em R. M. de B. Meyer & A. (org. . Albuquerque (Eds.), *Português para Estrangeiros: Questões Interculturais* (pp. 157–170). Editora PUC-Rio.
- Gonçalves, L. M. do V. C. F. (2011). *A Formação Da Interlíngua Dos Aprendentes Chineses:*

Aprendizagem Do Uso Do Pretérito Imperfeito Versus Pretérito Prefeito Simples Do Indicativo. Universidade do Porto.

- Gonçalves, P. (2007). Pesquisa linguística e ensino do Português L2 : Potencialidades das taxonomias de erros. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2, 61–76.
- Grosso, M. J. (1999). Macau , identidade multilingue. *Revista Camões - Revista de letras e culturas lusófonas*, 96–101.
- Guerreiro, G. F. F. (2012). *Acção Didáctica e Competência Comunicativa em Manuais de Português Língua Estrangeira*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Obtido de <https://run.unl.pt/handle/10362/7373>
- Habermas, J. (1970). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry*, 13(1–4), 360–375. <https://doi.org/10.1080/00201747008601597>
- Han, L. (2020). Aspectos linguísticos e culturais sobre o ensino de interpretação chinês-português em Macau. Em *Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação em contextos pós-coloniais de língua portuguesa* (pp. 148–163).
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Em J. . P. and J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (2001). On Communicative Competence. Em *Linguistics anthropology* (pp. 53–73). <https://doi.org/10.1080/10357823.1992.9755373>
- Jabeen, A. (2015). The Role of Error Analysis in Teaching and Learning of Second and Foreign Language Chinese as a second language learning motivation View project Education and Linguistics Research The Role of Error Analysis in Teaching and Learning of Second and Foreign L. *Macrothink Institute*, 1(2), 52–61. <https://doi.org/10.5296/elr.v1i1.8189>
- Jiang, J., Ouyang, J., & Liu, H. (2019). Interlanguage: a perspective of quantitative linguistic typology. *Language Sciences*, 74(17), 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2019.04.004>
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187–198. <https://doi.org/10.1093/elt/50.3.187>

- Khansir, A. A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027–1032. <https://doi.org/10.4304/tpis.2.5.1027-1032>
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90(2), 249–252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179–193. <https://doi.org/10.1080/09650790000200108>
- Lennon, P. (2008). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. Em S. Gramley & V. Gramley (Eds.), *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Leung, C., & Lewkowicz, J. (2013). Language communication and communicative competence: A view from contemporary classrooms. *Language and Education*, 27(5), 398–414. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.707658>
- Li, D. (1998). «It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine»: Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32(4), 677. <https://doi.org/10.2307/3588000>
- Liang, W. (2015). *Estratégias de complementação verbal na(s) interlíngua (s) de aprendentes chineses de PLE*. Universidade de Coimbra.
- López-Rocha, S. (2016). Intercultural communicative competence: creating awareness and promoting skills in the language classroom. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.000411>
- MacDonald, C. (2012). Understanding participatory qualitative research methods. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34–50. <https://doi.org/10.33524/cjar.v13i2.37>
- Madeira, A., Xavier, M. F., & Crispim, M. de L. (2017). A concordância verbal na interlíngua de falantes de mandarim. Em P. Osório (Ed.), *Teorias e Usos Linguísticos* (1.^a ed., pp. 34–54). Lidel.
- Mahdi, F. A. (2007). *The Notion of Communicative Competence and Some Basic Criteria for the Development of Learners' Communicative Competence*.
- Martins, C. C. (2012). A aprendizagem do português em Macau: uma pedagogia crítica.

Fragmentum, 2(35), 33–41.

- Nordquist, R. (2019). Communicative Competence Definition, Examples, and Glossary. Obtido 19 de Agosto de 2020, de <https://www.thoughtco.com/what-is-communicative-competence-1689768>
- Pacheco, D. (2009). A língua portuguesa em Macau e os efeitos da frustrada tentativa de colonização linguística. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa*, (39), 41–66.
- Raju, R. L. N. (2019). The English Teacher ' s Competence in Error Analysis and Its Application in the Classroom. *Language in India*, 19(September), 110–117.
- Rocha, R. (2015). “Quantas Línguas Falas?” - Plurilinguismo e Economia das Línguas; o Caso da Língua Portuguesa na China. *Administração*, 101(March 2013), 781–789.
- Rustipa, K. (2011). Contrastive Analysis , Error Analysis, Interlanguage and the Implication to Language Teaching. *Pengembangan Humaniora*, 11(April), 16–22.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.
- Shieh, E. A. (2018). *Objetivo e metodologia do ensino do Português aos alunos Chineses*. Obtido de <https://run.unl.pt/handle/10362/46412>
- Suoying, W. (2016). *Lexicultura na língua chinesa e na lexicografica bilingue de chinês-português*. Universidade Nova de Lisboa. Obtido de <https://run.unl.pt/handle/10362/17164>
- Swan, M. (1985a). A critical look at the Communicative Approach (1). *ELT Journal*, 39(1), 2–12. <https://doi.org/10.1093/elt/39.1.2>
- Swan, M. (1985b). A Critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, 39(2), 76–87. <https://doi.org/10.1093/elt/39.2.76>
- Tucker, G. R. (1999). A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education. *Sociolinguistics: The Essential Readings*. CAL Online Resources: Digests.
- Valdés, G. (2012). Multilingualism. Obtido 19 de Outubro de 2020, de <https://www.linguisticsociety.org/resource/multilingualism>

- Wang, C. X. (2012). *Ensino de Português (PLE) a falantes de língua materna chinesa: as expressões idiomáticas*. Universidade de Lisboa.
- Wei, L. (2008). Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. Em L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 3–17). Oxford: Blackwell Publishing.
- Wei, L. (2012). Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. Em T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2.^a ed., pp. 26–51). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch2>
- Whyte, S. (2017). What is communicative competence? – on teaching languages with technology. Obtido 18 de Agosto de 2020, de
<https://shonawhyte.wordpress.com/2017/10/03/what-is-communicative-competence/>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3(3), 195–213. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x>
- Wood, M. K. (2018, Janeiro 14). Addressing context with Hymes’s SPEAKING model. *The Cardinal - Newsletter of the Ohio Foreign Language Association*. Obtido de <https://the-ofla-cardinal.org/2018/01/14/addressing-context-with-hymess-speaking-model/>
- Yang, T. (2018). *Comparação entre a Cultura Chinesa e Portuguesa-Importância da Aprendizagem da Cultura no Ensino do Português com L2/LE*. Universidade Nova de Lisboa. Obtido de <https://run.unl.pt/handle/10362/54176>
- Yang, X. (2019). A Review of Negative Language Transfer Regarding the Errors in English Writing in Chinese Colleges. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 603. <https://doi.org/10.17507/jltr.1003.24>
- Yuan, T. (2017). *O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE: contributo para o seu estudo*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Universidade do Porto.

- Zhan, C. (2010). Acquisition of Communicative Competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 50–52. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.1.50-52>
- Zhang, J. (2018). Uso do Artigo Português na Interlíngua dos Aprendentes Chineses e Ensino-aprendizagem de Português como Língua Segunda. Em M. J. Grosso & J. Zhang (Eds.), *A Promoção do Português em Macau e no Interior da China* (Maio de 20, pp. 120–133). Macau: Universidade de Macau; Lidel.
- Zorzi, J. L., & Ciasca, S. M. (2009). Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. *Rev. CEFAC*, 11(2), 406–416.
- 张媛媛; 张斌华. (2016). 语言景观中的澳门多语状况. 《语言文字应用》, 20161.
- 李长森. (2014). 语言暨翻译高等学校百年沧桑. Macau: 澳门理工学院 Instituto Politécnico de Macau. <https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2003.03.004>
- 程祥徽. (2003). 新世紀的澳門語言策略 - Macau's Language Strategies in the New Century. 《語言文字應用》, 1, 19–26.
- 閻喜. (2016). 澳門多語現象的類型研究. “一國兩制”研究, 4(30), 151–162.
- 黃翊. (2007). *澳門語言研究 Àomén yǔyán yánjiū*. 北京: 商务印书馆.

Anexos 1-8 – Os 8 trabalhos escritos pelos alunos participantes: Anexo 1



Ficha de Trabalho – Expressão escrita	PLNM
8.º Ano de Escolaridade	Turma A/B
	Instituto Fátima C.F.

Redige agora um texto, com um mínimo de 100 e um máximo de 150 palavras, onde dês a tua opinião sobre o modo de como se deve educar uma criança, no século XXI. O teu texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, devidamente articulados e coesos.

Introdução-

- Consideras importante o papel da educação na nossa sociedade, no século XXI? Porquê?

Desenvolvimento-

- Por que é que uma criança precisa de ser educada?**
- Qual é o papel dos encarregados de educação que, muitas vezes, são os próprios pais?**
- Qual é o modo ideal de educar uma criança do teu ponto de vista?**
- O que ocorre se não orientarmos a criança? Esta sofrerá alguma(s) dificuldade(s) na adaptação à sociedade? Qual ou Quais?**

Conclusão-

- Faz um resumo das ideias que expuseste e confirma o teu ponto de vista.

Sim, considero importante o papel da educação ^{na nossa} na nossa sociedade no século XXI, porque ~~para~~ para avançar mais na vida é preciso mais conhecimentos.

Para mim, eu acho que uma criança precisa de ser educada porque, às vezes ^{os} problemas difíceis ^{surgir} vão ser apresentados na vida e ^{são} são precisos ~~de~~ de muito

conhecimento para resolver ^o problema. O papel dos encarregados de educação ^{deverá ser o de} ~~para~~ guiar ^{os filhos} aluno. O modo ideal para educar uma criança é ensinar-lhe o correto ^o ~~que~~ ^{explicar o} que fizeram mal. ^{Então/Neste caso} Então, ^{na próxima vez} a próxima não vão cometer esse erro. ^{mesmo se} Se não orientarmos uma criança, ^{ela/esta} essa criança não saberá o que fazer às vezes.

Resumindo, a criança vai ter dificuldades se não ^{é guiada} ~~é~~ guiada pelos ^{pais} encarregados de educação.


Número de palavras: 178 ✓

Classificação:

InSatisfatório

- Falta de pontuação.
- Um trabalho tem que ser escrito em uma letra clara que seja lida a leitura e não o contrário.
- Argumento pouco sólido.
- Falta de clareza e coerência.

Ficha de Trabalho – Expressão escrita	PLNM
8.º Ano de Escolaridade	Turma A/B



Muito bom

Redige agora um texto, com um mínimo de 100 e um máximo de 150 palavras, onde dêes a tua opinião sobre o modo de como se deve educar uma criança, no século XXI. O teu texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, devidamente articulados e coesos.

Introdução-

Consideras importante o papel da educação na nossa sociedade, no século XXI? Porquê?

Desenvolvimento-

Por que é que uma criança precisa de ser educada?

Qual é o papel dos encarregados de educação que, muitas vezes, são os próprios pais?

Qual é o modo ideal de educar uma criança do teu ponto de vista?

O que ocorre se não orientarmos a criança? Esta sofrerá alguma(s) dificuldade(s) na adaptação à sociedade? Qual ou Quais?

Conclusão-

Faz um resumo das ideias que expuseste e confirma o teu ponto de vista.

Na minha opinião, o papel da educação é importante no século ^{XXI} ~~XXI~~, já que se as crianças não forem educadas numa idade ^{precoce} ~~precoce~~, vão acabar por ter maus comportamentos no futuro.

As crianças precisam de ser educadas, para haver menos criminosos e pessoas preconceituosas no mundo.

Nos meu ponto de vista, não temos de ser muito duros com as crianças quando se fala ^{de} em educação, temos de expressar as nossas opiniões por palavras e atos (não (muito) violentos). Se as crianças não forem orientadas, acabam por não conseguir se adaptar à sociedade, ou seja, estas (→ crianças), acabam por serem drogadas, violentas, etc.


Concluindo, as crianças têm de ser educadas desde pequenas,

Número de palavras: 135 ✓

Já que, se não forem educadas numa idade ^{precoce} precoce, acabam

por terer comportamentos desviantes, por causa da sua educação nula ou quase nula. ✓✓ da educação que receberam foi nula ou quase nula.

Classificação:

Muito bom 

- Argumentação clara e com exemplos concretos.
- O uso do vocabulário novo aprendido ao longo das aulas no presente texto de opinião, aplicando as duas palavras técnicas da área de Educação, como "precoce" e "comportamentos desviantes".



Ficha de Trabalho – Expressão escrita	PLNM
8.º Ano de Escolaridade	Turma A/B
	Satisfatório <i>cf</i>

Redige agora um texto, com um mínimo de 100 e um máximo de 150 palavras, onde dês a tua opinião sobre o modo de como se deve educar uma criança, no século XXI. O teu texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, devidamente articulados e coesos.

Introdução-

- Consideras importante o papel da educação na nossa sociedade, no século XXI? Porquê? É importante ter educação no mundo.

Desenvolvimento-

- Por que é que uma criança precisa de ser educada?

Qual é a maneira mais importante de educar uma pessoa

Qual é o papel dos encarregados de educação que, muitas vezes, são os próprios pais? Oq é que os pais fazem para educar um filho.

- Qual é o modo ideal de educar uma criança do teu ponto de vista?


- O que ocorre se não orientarmos a criança? Esta sofrerá alguma(s) dificuldade(s) na adaptação à sociedade? Qual ou Quais?


Conclusão-


- Faz um resumo das ideias que expuseste e confirma o teu ponto de vista.

Na minha opinião, a educação tem de ser ^{respeitada} respeitada pela sociedade e pelo mundo ^(x) para / no objetivo de poder respeitar os outros. Eu (pensei) se importante ^{haver} ter educação no mundo hoje em dia, ^{senão?} senão? ^{seria} seria ^{??} ?? porque a sociedade ^(nao) não iria ser tão indelicada. Por exemplo,

8/7/20

	
Ficha de Trabalho – Expressão escrita	PLNM
8.º Ano de Escolaridade	Turma A/B

Insatisfatório 



Redige agora um texto, com um mínimo de 100 e um máximo de 150 palavras, onde dês a tua opinião sobre o modo de como se deve educar uma criança, no século XXI. O teu texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, devidamente articulados e coesos.

Introdução-

- Consideras importante o papel da educação na nossa sociedade, no século XXI? Porquê?

Desenvolvimento-

- Por que é que uma criança precisa de ser educada?
- Qual é o papel dos encarregados de educação que, muitas vezes, são os próprios pais?
- Qual é o modo ideal de educar uma criança do teu ponto de vista?
- O que ocorre se não orientarmos a criança? Esta sofrerá alguma(s) dificuldade(s) na adaptação à sociedade? Qual ou Quais?

Conclusão-

- Faz um resumo das ideias que expuseste e confirma o teu ponto de vista.

O quê? Falta o sujeito

Considero importante porque todas as crianças devem ser educadas de uma forma simples. — "simples" como assim? Esclarece melhor.

Uma criança precisa de ser educada

Uma criança é precisa de ser educada porque se não ~~for~~ ^{for} educada, ~~ela~~ ^{ela} irá quiser fazer o que quizermos e se fizermos isso, ~~o quê??~~ ^{o quê??}

a sociedade irá / ficará sem regras.

Do meu ponto de vista, educar uma criança é ensinar (a criança) ^x como é que devemos tratar as pessoas, falar sobre o que é mau e bom.


Se não orientássemos as crianças, a sociedade seria diferente. Pois, elas começariam a roubar e ter atitudes más. ^a → inadequadas na sociedade?


Número de palavras: 0 ?

Classificação:
Insatisfatório

Comentário:

Gostei do teu ponto de vista fundamental que demonstraste neste trabalho. Porém, é preciso que prestes mais atenção aos tempos verbais e a concordância dos mesmos. Os argumentos são pouco fundamentados.



	
Ficha de Trabalho – Expressão escrita	PLNM
8.º Ano de Escolaridade	Turma A/B
	Inatisfatório <i>CP</i>

Redige agora um texto, com um mínimo de 100 e um máximo de 150 palavras, onde dê a tua opinião sobre o modo de como se deve educar uma criança, no século XXI. O teu texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, devidamente articulados e coesos.

Introdução-

- Consideras importante o papel da educação na nossa sociedade, no século XXI? Porquê?

Desenvolvimento-

- Por que é que uma criança precisa de ser educada?
- Qual é o papel dos encarregados de educação que, muitas vezes, são os próprios pais?
- Qual é o modo ideal de educar uma criança do teu ponto de vista?
- O que ocorre se não orientarmos a criança? Esta sofrerá alguma(s) dificuldade(s) na adaptação à sociedade? Qual ou Quais?

Conclusão-

- Faz um resumo das ideias que expuseste e confirma o teu ponto de vista.

A educação é uma das coisas mais importantes que nós ^{podemos} ^{adquirir} ~~podemos~~ aprender ao longo da nossa vida.¹²

Na minha opinião, é ^{extremamente} ^(cuidado com a linguagem) ~~super~~ importante a educação. Ela (...) que nos ~~pode~~ ^{pode} ajudar.


A educação pode ~~nos~~ ^{nos} ajudar muito no nosso

futuro, como por exemplo ter um bom⁴⁰ trabalho.
Ela/Esta educação é também importante para as crianças.
Isso ensina-nos regras e muito mais.⁵⁶

Número de palavras:

Classificação:
Insatisfatório

- Apesar de ter uma boa letra, o número de palavras não foi suficiente quando do que foi pedido no trabalho.
- Falta de profundidade nos argumentos apresentados.
- Cuidado com a linguagem informal.



	Ficha de Trabalho – Expressão escrita	PLNM
	8.º Ano de Escolaridade	Turma A/B
		Inatisfatório CA

Redige agora um texto, com um mínimo de 100 e um máximo de 150 palavras, onde dês a tua opinião sobre o modo de como se deve educar uma criança, no século XXI. O teu texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, devidamente articulados e coesos.

Introdução-

- Consideras importante o papel da educação na nossa sociedade, no século XXI? Porquê?

Desenvolvimento-

- Por que é que uma criança precisa de ser educada?
- Qual é o papel dos encarregados de educação que, muitas vezes, são os próprios pais?
- Qual é o modo ideal de educar uma criança do teu ponto de vista?
- O que ocorre se não orientarmos a criança? Esta sofrerá alguma(s) dificuldade(s) na adaptação à sociedade? Qual ou Quais?

Conclusão-

- Faz um resumo das ideias que expuseste e confirma o teu ponto de vista.

O papel da educação na nossa sociedade é importante, porque ajuda as crianças a sobreviverem ^{no} no século XXI.

Uma criança precisa de ser educada, pois ^{de outro modo} (se) não ^{terá} terá o ~~seu~~ necessário conhecimento para viver e ^{se} adaptar na sociedade.

Deste modo,

~~mas~~, portanto, precisamos de encarregados de educação para ensinar
às crianças (~~para~~) ^{a sociedade?} como ~~funcionam~~ [✓] e também (~~para~~ ^x ~~que~~ ^x ~~nos~~) ^{a diferença} a diferença
entre o que é ~~ter~~ ^{ter} e ~~trazer~~ ^{trazer} ~~man~~.

O modo ideal para educar uma criança é de uma forma onde não
(??) ^(...) porque se não eles podem fazer más decisões onde podem ~~prejudicar~~ ^{prejudicar}
a vida delas.

Em conclusão, devemos educar as crianças ~~de~~ ^{de} uma forma ~~onde~~ ^{onde} ~~eles~~ ^{aqueles} ~~podem~~ ^{podem} ~~fazer~~ ^{tomar}
as decisões ~~corretas~~ ^{corretas} ~~de~~ ^{de} ~~como~~ ^{de} ~~funcionam~~ ^{de} ~~a~~ ^a ~~sociedade~~ ^{sociedade} ~~de~~.


Número de palavras: 112 ✓



Classificação:

Inatisfatório

Por melhorar:

- O aluno deve escrever com uma letra clara.
- Tem cuidado na ortografia.
- Incoerência e falta de desenvolvimento de ideias.
- Falta de pontuação.

	
Ficha de Trabalho – Expressão escrita	PLNM
2.º Ano de Escolaridade	Turma A/B

 Muito bom 

Redige agora um texto, com um mínimo de 100 e um máximo de 150 palavras, onde dês a tua opinião sobre o modo de como se deve educar uma criança, no século XXI. O teu texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, devidamente articulados e coesos.

Introdução-

- Consideras importante o papel da educação na nossa sociedade, no século XXI? Porquê?

Desenvolvimento-

- Por que é que uma criança precisa de ser educada?
- Qual é o papel dos encarregados de educação que, muitas vezes, são os próprios pais?
- Qual é o modo ideal de educar uma criança do teu ponto de vista?
- O que ocorre se não orientarmos a criança? Esta sofrerá alguma(s) dificuldade(s) na adaptação à sociedade? Qual ou Quais?

Conclusão-

- Faz um resumo das ideias que expuseste e confirma o teu ponto de vista.

Sim, Considero importante o papel de educação na sociedade, porque sem ela não sabemos ~~comportar~~ comportar dentro e fora de casa. Uma criança precisa de educação para

ser respeitada e respeitadora. São, assim, os pais que transmitem os valores que ela levará para toda a vida.

A meu ver, devemos educar uma criança com amor e firmeza, explicando-lhe sempre o porquê de estarmos a tomar tal atitude. Se a criança não for bem orientada, mais tarde poderá escolher caminhos errados e irreversíveis,

Número de palavras: 03

tomando-a, por exemplo, um criminoso.

Em suma, a educação é o pilar mais importante na construção do ser humano, sem ela, este não terá nada. (Seja material ou emocional).



Classificação:

Muito bom 😊😊😊

(o aluno tem um argumento profundo e um discurso claro!)



Anexo 8

	
Ficha de Trabalho – Expressão escrita	PLNM
8.º Ano de Escolaridade	Turma A/B
<i>Insatisfatório</i> 	

Redige agora um texto, com um mínimo de 100 e um máximo de 150 palavras, onde dês a tua opinião sobre o modo de como se deve educar uma criança, no século XXI. O teu texto deve ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, devidamente articulados e coesos.

Introdução-

- Consideras importante o papel da educação na nossa sociedade, no século XXI? Porquê?

Desenvolvimento-

- Por que é que uma criança precisa de ser educada?
- Qual é o papel dos encarregados de educação que, muitas vezes, são os próprios pais?
- Qual é o modo ideal de educar uma criança do teu ponto de vista?
- O que ocorre se não orientarmos a criança? Esta sofrerá alguma(s) dificuldade(s) na adaptação à sociedade? Qual ou Quais?

Conclusão-

- Faz um resumo das ideias que expuseste e confirma o teu ponto de vista.

Na minha opinião, a educação no século XXI, é importante porque a educação ^{ajudar-nos-á} ajuda-nos a ^{a encontrar} encontrar o futuro ~~como~~, por exemplo, ~~encontrar~~ sem trabalho. As crianças precisam de ser educadas para ^{aumentar} educar das ^{aumentarem} aumentarem.

^{??}
 os seus conhecimentos, sendo criado pela escola e em casa
 pelos pais. Os encarregados de educação deveriam
 educar as crianças com cuidado, porque nem sempre a violência é a
 solução ^{para o problema} conclusão do problema. Também não se devem mimar ^{as} crianças, pois a
criança acaba ^{elas} por não aprender nada. Se não orientarmos,
 elas acabam por não perceberem o que se pode ou não se pode
 fazer, tendo ^{podendo vir a} problemas na adaptação à sociedade como a comuni-
cação ^{???} cação XXX

Concluindo, a educação é muito importante para

Número de palavras:

sociedade do século XXI, pois há muitas vantagens
a forma de ser.
 esclarece.
 a forma de ser da criança?

repetição de conjunção "pois" x2

Classificação:
 Insatisfatório

Por aperfeiçoar:

- cuidado na concordância verbal.
- cuidado na ortografia.
- cuidado na pontuação. 😊 =
- cuidado na concordância de género e número

Anexo 9- Exemplo de ficha de marcação de presença e avaliação



ESCOLA PORTUGUESA DE MACAU

Aula: 2 (15/06/2020)

Conteúdo Programático: Expressão idiomática da portiguês

8.º Ano

9 Ho chan
ausente na aula 1

Nº	Nome	Atitudes e Valores									Aquisição do Conteúdo Programático																	
		Comportamento			Participação individual/em grupo			TPC			Material			Compreende os tópicos da matéria			Consegue explicar o essencial por palavras suas			Utiliza um vocabulário adequado à situação			Aplica o que aprendeu					
Turma A											1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
6	Fábio Brás		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
10	Josina Paiva	ausente																										
16	Reinaldo Santos		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
18	Tania Costa		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
20	Devid Simão		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
Turma B																												
1	Afonso Duque		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
5	Anais Mendez		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
7	Bianca Correia		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
8	Denzel Amorim		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
11	Luís Tenreiro		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
13	Marisa Chow		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
19	Tatiana Cardoso		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
20	Xénio Ung		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓
21	JAN?		✓				✓						✓			✓			✓			✓			✓			✓

Legenda:

Comportamento	1- Está distraído e faz barulho; 2- Na maioria das vezes está atento e não perturba; 3- Contribui para um bom ambiente de trabalho.
Participação	1- Intervém sem esperar a sua vez; 2- Espera pela sua vez para falar; 3- Respeita as intervenções e opiniões dos colegas.
TPC	1- Não realiza as actividades extra-aula indicadas; 2- Realiza as actividades extra-aula ainda de que forma incompleta; 3- Realiza a totalidade das actividades
Compreende os tópicos da matéria	1- Não entendeu os tópicos da matéria; 2- Subsistem dúvidas na compreensão de alguns tópicos; 3- Compreendeu bem os tópicos principais da matéria.
Consegue explicar o essencial por palavras suas	1- Não consegue explicar; 2- Consegue explicar com algumas dificuldades; 3- Consegue explicar sem qualquer entrave.
Utiliza um vocabulário adequado à situação	1- Utiliza um repertório pobre e repetitivo para se exprimir; 2- Utiliza um repertório comum para se exprimir; 3- Utiliza um repertório variado para se exprimir.
Aplica o que aprendeu	1- Não consegue aplicar o que aprendeu; 2- Consegue aplicar com alguma dificuldade; 3- Consegue aplicar sem qualquer dificuldade.