

O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses

The role of metalinguistic awareness in portuguese language teaching to chinese students

Ana Vieira Barbosa*

RESUMO: Acredita-se que o aluno de língua estrangeira recorre ao conhecimento que tem da sua própria língua como suporte ou referência para a aprendizagem de uma(s) língua(s) estrangeira(s) (PEREIRA, 2001). Assim, tendencialmente, proximidades estruturais entre as línguas em questão tornariam menos árduo o caminho do aluno. No caso do português, língua estrangeira, e do mandarim, língua materna, essas proximidades não existem, pelo que o caminho de aprendizagem se afigura como mais árduo e desamparado. A reflexão empreendida ao longo deste trabalho visa expor de forma problematizadora algumas das alternativas de que o docente dispõe para aumentar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nos casos em que a língua materna não se presta a servir de suporte ou referência para a aprendizagem de uma nova língua. Nesta medida, consideram-se conceitos como os de metalinguagem, consciência linguística, consciência metalinguística e conhecimento explícito da língua. Reflete-se na relação do aluno com a língua a aprender e no que seriam caminhos facilitativos dessa aprendizagem. Esta reflexão passa por aspetos como o conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito das línguas (DUARTE, 2008), por procurar perceber até onde e porquê devemos (ou não) avançar em relação ao desenvolvimento de uma consciência metalinguística, visando o aumento qualitativo da eficácia comunicativa. Os conceitos referidos, ainda que exigindo do aluno uma superior capacidade reflexiva em relação a aspetos estruturais da língua,

ABSTRACT: We believe that the foreign language students use the knowledge they have on their own language as support or reference to learning a foreign language (PEREIRA, 2001). We would expect that structural proximities between foreign language and the students language would help them in the arduous path of learning a new language. In the case of Portuguese, foreign language, and Mandarin, first language, there are no similarities, so the learning process will be seen as harder and more helpless. This work aims to expose a reflection on some of the alternatives that teachers have to increase the effectiveness of the teaching-learning process, especially in cases where the first language is not suited to serve as support or reference to the learning process of the foreign language. In this respect, we consider concepts such as metalinguage, language awareness, metalinguistic awareness and explicit knowledge of language. We reflect on the relationship of the student with the language he is learning and what would facilitate this learning process. This reflection involves aspects such as the intuitive knowledge and explicit knowledge of languages (DUARTE, 2008). It aims to understand to where and why we should (or should not) advance towards the development of a metalinguistic awareness, in an effort to improve communication effectiveness. These concepts, although requiring the student a higher reflective capacity in relation to structural aspects of language, form knowledge support mechanisms that in the long run may enhance the effectiveness of the teaching-learning

* ESECS-IPL, membro integrado do CELGA-ILTEC.

constituem mecanismos de suporte do conhecimento que a longo prazo poderão potenciar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, melhorar o desempenho comunicativo do aluno.

process and, consequently, improve students communicative performance.

PALAVRAS-CHAVE: Língua estrangeira. Língua materna. Consciência metalinguística.

KEYWORDS: Foreign language. First language. Metalinguistic awareness.

1. Introdução

Uma das questões que frequentemente se coloca ao professor de português língua estrangeira é a do papel ou peso que o desenvolvimento da consciência metalinguística do aluno deve desempenhar no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo de quase quinze anos de ensino de português a alunos estrangeiros em contexto de imersão linguística, inicialmente a turmas ecléticas de alunos europeus, falantes de diversas línguas maternas, e, nos últimos anos, a turmas de alunos chineses, esta questão tem-se frequentemente imposto. Se com os alunos de uma língua materna europeia era possível confiar nos conhecimentos que detinham das suas próprias línguas e esperar que esses conhecimentos e a sua intuição os auxiliassem, com os alunos chineses tem-se revelado improdutivo acreditar que a intuição linguística e o conhecimento que detêm da sua própria língua, por si só, possam relevantemente auxiliá-los no processo de aprendizagem. A explicitação do conhecimento (meta)linguístico foi-se manifestando como uma necessidade destes alunos, ainda que em aula se privilegiasse uma abordagem comunicacional do processo de ensino-aprendizagem.

A questão do desenvolvimento, ou não, do conhecimento (meta)linguístico entronca numa outra: a do papel a desempenhar pela língua materna no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. No presente trabalho, refletir-se-á brevemente sobre esta questão, incidindo sobre as especificidades do ensino de português língua estrangeira a alunos chineses.

Sobre estas questões (papel da língua materna e explicitação do conhecimento metalinguístico) encontram-se opiniões diversas e, enquanto docente, muitas vezes me tenho questionado sobre qual será o procedimento adequado. O presente trabalho, não apresentando uma resposta conclusiva, procura ser uma reflexão sobre estas questões, que, acredito, também sejam colocadas por outros colegas.

Inicia-se o trabalho aludindo brevemente às diferenças existentes entre a língua materna destes alunos, o mandarim, e a língua estrangeira em aprendizagem, o português (secção 2.). Segue-se uma breve reflexão sobre o papel desempenhado pela língua materna no processo de

aprendizagem de uma língua estrangeira (secção 3.). Esta reflexão impõe-se porque se trata de um dado incontornável: a língua materna enforma o aluno que aprende uma língua estrangeira. Por fim, e na sequência dos dados que vão sendo expostos, reflete-se sobre a pertinência do desenvolvimento da consciência metalinguística no ensino de uma língua estrangeira (secção 4.), incidindo sobretudo na sua exploração no processo de ensino de português a alunos chineses.

2. Português vs mandarim

O mandarim é atualmente a língua oficial da China e, portanto, a variedade linguística que domina o sistema de ensino. Assim, os alunos chineses que se encontram em Portugal a estudar português têm como língua materna o mandarim, independentemente de dominarem ou não outra língua.

Mandarim e português são duas línguas profundamente distintas. Essas diferenças começam por instituir-se logo nas suas gèneses e filiação, sendo o mandarim uma língua da família sino-tibetana e o português uma língua da família indo-europeia. Além de pertencerem a diferentes famílias linguísticas, facto que coloca estas duas línguas em áreas geográficas distintas, esta realidade confere-lhes ainda as propriedades linguísticas específicas que apresentam e que tanto as diferenciam. Relevante é ainda o facto de estas duas línguas existirem dentro de duas culturas profundamente distintas que só em tempos recentes se começaram a descobrir mutuamente.

De modo muito genérico, o mandarim é uma língua que se caracteriza por apresentar caracteres monossilábicos e que recorre à tonalidade; elementos e recursos inexistentes na língua portuguesa. Em síntese, temos que

[...] o chinês é uma língua analítica, na qual existe uma tendência para as palavras serem monofórmicas e não sofrerem processos derivacionais ou flexionais, de modo que as palavras ou estruturas complexas são quase sempre resultado de composição, enquanto o português (como o inglês, até certo ponto) pertence ao grupo das línguas sintéticas, que, do ponto de vista da classificação morfológica, apresentam vários morfemas nas suas palavras. (WEIYING, 2012, p. 26).

Deve ainda considerar-se que “Em Mandarim não há flexão, nem em género, nem em número, nem em modo, nem em tempo, nem em voz; as noções correspondentes são transmitidas por outros elementos adicionados.” (MAI, 2006, p. 52), diferentemente do que

sucedem em português, que recorre à flexão nominal e verbal para a transmissão dos valores de número, modo, tempo e voz.

Pela experiência sei que a flexão verbal é um campo particularmente difícil para os alunos chineses, sobretudo no que toca ao domínio da muita informação semântica que a língua portuguesa associa à forma verbal. Em mandarim o verbo é estrutural e semanticamente menos complexo. Por isso, determinadas informações, que na língua portuguesa estão no interior da forma verbal, morfológica e semanticamente complexa, são, em mandarim, colocadas fora da estrutura verbal. Veja-se, a título de exemplo, uma explicitação de como, em mandarim, se indica uma ação iniciada no passado e que continua no presente (correspondendo ao pretérito perfeito composto do indicativo em português):

To indicate that an action began in the past and continues to the present, end the sentence with sentence final - 了 **le**. If the verb is followed by an object or a duration expression, the sentence will have two instances of 了 **le**, one following the verb, and the other at the end of the sentence. Sentences like these are sometimes described as having ‘double 了 **le**.’ The sentence final - 了 **le** is sometimes described as indicating the ‘present relevance’ of the situation. (ROSS; MA, 2006, p. 218-219).

Como exposto, a informação que em mandarim é colocada na estrutura sintática da frase pertence, em português, à estrutura morfológica do verbo.

A correta utilização das formas verbais revela-se, efetivamente, como um dos conteúdos que levantam muitas dificuldades no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Tome-se a título exemplificativo o seguinte testemunho:

A mais jovem das participantes, pelo facto de o Chinês ser uma língua isolante, teve e tem sérias dificuldades na flexão verbal e na formação dos tempos: “nós usamos, olha, amanhã. Amanhã é amanhã, nós não usamos ‘vou’, é: amanhã fazemos qualquer coisa. Explica-nos que no Chinês se utiliza o infinito dos verbos com um elemento temporal para situar a ação no tempo. (ANÇÃ, 2013, p. 1265).

A partir deste e de outros testemunhos sobre a experiência de aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira em contexto de imersão, a autora apresenta a seguinte reflexão: “[...] as maiores dificuldades são sobretudo de natureza interlinguística, dado que os aspetos citados se realizam de forma diferente nas LMs e na LP, mas também de natureza

intralinguística, tendo em conta as características e especificidades da LP.” (ANÇÃ, 2013, p. 1265).

Esta reflexão encaminha-nos para a consideração do papel da língua materna no processo de ensino-aprendizagem e do modo como, pela sua natureza, pode gerar interferências no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Os dados expostos oferecem um vislumbre de como as diferenças entre o português e o mandarim serão algo que inevitavelmente condicionará a abordagem dos alunos chineses ao estudo do português, já que, à partida, a sua língua oferece escassas condições para se constituir como um apoio de referência para a aprendizagem da língua estrangeira.

3. O papel da língua materna no ensino da língua estrangeira

Pelo modo como enforma o indivíduo, a língua materna constitui-se como um elemento presente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. A compreensão ou determinação do modo como participa nesse processo é uma questão não absolutamente clara e que também depende das línguas envolvidas no processo.

Em relação a este ponto, os autores assumem posições diversas que vão desde a exclusão da língua materna do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira até à sua utilização como elemento facilitador.

No campo dos que consideram que a língua materna não deve ter um papel a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, encontram-se diversos tipos de argumentos. Frequentemente, a língua materna é encarada como uma fonte de erro: “Estes especialistas acreditam ainda que as transferências que o aprendente faz da L1 para a LA apenas são positivas se os dois sistemas forem idênticos. Caso contrário, prevêm que essas transferências levem ao erro e, por isso, a transferência de hábitos é negativa.” (GONÇALVES, 2011, p. 24).

Contudo, este método, decorrente da análise contrastiva, foi rapidamente ultrapassado por se considerar erróneo assumir a língua materna como significativa fonte de erros e por não oferecer os adequados mecanismos de superação do erro:

[...] a AC foi muito criticada, pois a interferência não poderia ser considerada a única fonte dos erros cometidos pelos aprendentes no processo de aprendizagem da LA. Além disso, os métodos de ensino baseados nos estudos da AC não evitavam os erros (ver Fernández 2005: 16) nem explicavam as criações inovadoras dos aprendentes (ver Ottonello 2004: 375). Gargallo

(2004b: 395) refere estudos que provam que a interferência é a causa de apenas alguns erros (entre 30% e 50%) pois a complexidade e a diversidade do processo de ensino/aprendizagem são grandes. (GONÇALVES, 2011, p. 25).

Apresentando opinião contrária, encontram-se autores que defendem que a língua materna, de uma ou de outra forma, tem sempre um papel a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira:

[...] a língua materna é um importante determinante da aquisição de uma segunda língua. É a fonte de conhecimento à qual os aprendizes se reportam, consciente ou inconscientemente, para ajudá-los no entendimento dos elementos presentes no “input” (i.e. língua que escuta ou recebe e a partir da qual aprende), para que possam atuar da melhor forma possível na segunda língua. (CASTRO, 2000, p. 7).

Nesta perspetiva, considera-se que a língua materna está sempre na mente do aluno que aprende uma nova língua, uma vez que o enforma enquanto indivíduo. Por isso, idealmente, constituir-se-ia como um elemento que, com alguma eficácia, pudesse contribuir para a construção da aprendizagem da nova língua. O aluno seria capaz de adaptar à língua em aprendizagem os conhecimentos que detém sobre a sua própria língua:

Neste sentido, e aplicado ao contexto de aquisição/aprendizagem de línguas, o termo *transfer* supõe o trespasse de informação correspondente à L1 para a L2/L1 e que seria utilizada como apoio para preencher as lacunas próprias da construção do processo cognitivo da L2/LE. (TABILO, 2011, p. 14-15)

Quando se reflete sobre o ensino de português a alunos chineses, o apoio que, nos moldes em que foi exposto, poderia ser fornecido pela língua materna, não se verifica. Isto é, o aluno chinês não reconhece no mandarim elementos e estruturas suficientemente próximos do português para que possa usar o conhecimento que detém da sua língua na aprendizagem da nova língua. No entanto, não pode considerar-se que a língua materna seja totalmente alheia a este processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, como observado, a língua materna está sempre presente na mente do aluno. Mesmo que este esteja consciente das diferenças, é a sua língua que lhe enforma o pensamento e, conseqüentemente, o modo como aborda o processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Recorde-se que “[...] Freud atribui uma função essencial à linguagem na atividade de reconhecer. A língua materna seria a responsável por este reconhecimento da língua

estrangeira.” (PEREIRA, 2001, p. 60). Deste modo se compreende que pretender negar ou retirar do ensino de português a alunos chineses o seu substrato linguístico é algo impraticável, já que se entende “[...] a língua estrangeira como uma leitura, que faz o sujeito, *a partir da língua materna*” (PEREIRA, 2001, p. 60). O aluno de língua estrangeira tende a assumir sempre a sua língua como uma referência da qual procura partir para a aprendizagem de uma nova língua: “Nessa leitura, tentaríamos entender a língua estrangeira procurando compará-la com algo similar ao que nos é familiar, associado a nossa estruturação subjetiva, a nossa língua materna.” (PEREIRA, 2001, p. 60).

Assim, a aprendizagem de uma nova língua parte do conhecimento que os alunos dispõem da sua própria língua, do modo como ela estrutura todo o seu pensamento e todo o seu processo cognitivo. Esse conhecimento que o aluno detém da sua própria língua constitui-se como uma base a partir da qual desenvolve a aprendizagem da língua estrangeira, por proporcionar a constituição de uma “[...] estratégia que o estudante de línguas inconscientemente utiliza para criar uma espécie de gramática própria que lhe permitirá desenvolver a produção linguística e a compreensão nos primeiros estágios de aprendizagem.” (TABILO, 2011, p. 16). Contudo, quando as línguas em questão são o português e o mandarim esse ponto de referência está comprometido, o que não equivale a dizer que a língua materna deva ser excluída de todo o processo de ensino-aprendizagem. Neste processo, professor e aluno têm de estar conscientes de que as distâncias entre os dois sistemas linguísticos retiram ao aluno um elemento que poderia ser facilitador da aprendizagem.

Deste modo, o aluno chinês parte para a aprendizagem da língua portuguesa sem ter na sua própria língua um elemento referenciador para o estabelecimento de analogias, pontes ou referências que lhe facilitem a aprendizagem. Do mesmo modo, o professor vê-se perante a necessidade de incutir aos alunos, muitas vezes a partir do nada, categorias, conceitos e estruturas linguísticas fundamentais para um bom domínio da língua alvo. Recorde-se, por exemplo, que o mandarim não recorre à flexão, processo morfossintático frequente em português. Pelo exposto, se compreende como para a aprendizagem de português por alunos chineses, a exploração do conhecimento metalinguístico se configura um instrumento importante.

Aos dados expostos acresce que

[...] ao adquirirmos um novo sistema linguístico ele traz consigo um novo sistema de representação mental que se evidencia nas suas estruturas e na

composição natural dessa língua. Este paradigma novo que afecta substancialmente a nossa visão do mundo e a percepção que dele temos não só nos convida a apreendermos o mundo de forma única e insubstituível como também, e ao mesmo tempo, exige-nos desenvolvermos uma funcionalidade dupla que nos permita adaptar e adaptarmo-nos constantemente às mudanças que ela propõe. (TABILO, 2011, p. 10).

Também a questão cognitiva e cultural representa um desafio no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por alunos chineses, já que concorre para o acentuar das diferenças entre os dois universos linguísticos e culturais e, conseqüentemente, das dificuldades por eles sentidas.

Ao professor cabe a tarefa de orientar o aluno no seu processo de aprendizagem, de procurar estratégias facilitadoras desse processo. Perante a distância linguística e cultural que afasta português e mandarim, há que refletir sobre as estratégias que o professor de português língua estrangeira poderá ter à sua disposição para agilizar o processo de ensino-aprendizagem. Neste ponto, oferece-se como possibilidade o recurso a duas estratégias: o recurso à língua inglesa, da qual os alunos chineses têm, regra geral, conhecimento, ainda que em graus distintos, e/ou o estímulo do conhecimento metalinguístico por parte do aluno chinês em relação à gramática da língua portuguesa.

O recurso à língua inglesa levanta toda uma série de questões que não se enquadram no âmbito deste trabalho. Concorde-se ou não com esta estratégia, o professor deverá ter presente que:

Na aprendizagem do Português, muitos alunos recorrem à Língua Inglesa para facilitar a compreensão. Mas às vezes acabam por confundir as duas línguas, especialmente na ortografia. Sendo duas línguas da Família Indo-Europeia, muitas palavras inglesas e portuguesas possuem os mesmos radicais ou letras semelhantes que podem ser muito confusas do ponto de vista chinês (MAI, 2006, p. 50)

Nos parágrafos seguintes, explorar-se-á a segunda hipótese: a do desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos chineses que estudam português língua estrangeira. A distância linguística e cultural entre a língua materna e a língua alvo fortalece a necessidade de o professor explorar o conhecimento metalinguístico, que se afigura, neste caso específico, como particularmente operacional.

4. Desenvolvimento da consciência metalinguística

A reflexão que a seguir se desenrola visa aferir da pertinência do desenvolvimento da consciência metalinguística sobre a língua portuguesa por parte dos alunos chineses. Esta reflexão decorre de e considera a experiência de ensino de português a alunos chineses em contexto de imersão linguística.

4.1. De que se fala quando se fala de consciência metalinguística?

Enceta-se neste ponto uma breve reflexão sobre o conceito de consciência metalinguística, por forma a clarificar o conceito.

Entende-se que a consciência metalinguística comporta “[...] a dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para referir-se ao mundo quanto para referir-se a si mesma [...]” (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492). Como as autoras mostram, a noção de metalinguística consiste na capacidade única que as línguas têm de analiticamente refletirem sobre si próprias. Trata-se de uma potencialidade extraordinária, já que todas as outras áreas do conhecimento têm de recorrer às línguas para se concretizarem, para se estudarem, para se desenvolverem. Nesse aspeto, as línguas bastam-se a si mesmas, existindo em si e em si desenvolvendo a reflexão sobre o que são e como se processam.

Esta propriedade excepcional, e que encontramos em qualquer língua, “[...] faz com que ela possa ser utilizada também como objeto de conhecimento, o que caracteriza a atividade metalinguística.” (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492). O objetivo do professor, considerando a “atividade metalinguística”, será então o de que o seu aluno desenvolva capacidade analítica e reflexiva sobre a língua em estudo. Para se realizar, “Tal atividade envolve a atenção consciente aos aspectos formais da linguagem (níveis fonológico, morfológico e sintático) e não apenas ao seu conteúdo (nível semântico).” (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492). Portanto, quando se fala no desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos chineses em relação à língua portuguesa, refere-se, precisamente, a “atenção consciente”, isto é, a assunção cognitiva dos elementos e das regras da língua nos diferentes níveis enunciados: fonético-fonológico, morfológico e sintático.

Deve ainda ter-se presente que o estudo (meta)linguístico compreende igualmente os domínios da semântica e da pragmática. Ainda que estes dois domínios estabeleçam uma maior interação com o mundo exterior, eles continuam a ser domínios de estudo linguístico e têm de

ser aprendidos para um eficiente domínio de uma língua estrangeira na perspectiva interacional ou comunicacional.

O desenvolvimento da consciência metalinguística tem, naturalmente, por objetivo fomentar o conhecimento explícito que o indivíduo tem da gramática da língua, entendendo-se por conhecimento explícito:

[...] o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objectivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista). (DUARTE, 2008, p. 17)

O aluno dotado de conhecimento explícito é aquele que sabe de forma consciente, que sabe quais os seus conhecimentos sobre a língua e que consegue explicitá-los e aplicá-los quer aquando do uso da língua, quer na sua análise.

A questão que de imediato se coloca é a de determinar se a tarefa de desenvolver a consciência metalinguística do aluno chinês que estuda língua portuguesa se justifica ou não, isto é, que argumentos podem jogar a favor do desenvolvimento da consciência metalinguística deste aluno.

4.2. Porquê desenvolver a consciência metalinguística no estudo da língua portuguesa por parte de alunos chineses

Nesta secção apresenta-se um conjunto de dados que parecem reveladores das mais valias que o conhecimento explícito da gramática da língua portuguesa pode trazer para os alunos chineses que estudam português.

Assume-se que no processo de desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos se trabalha a sua capacidade para refletir analiticamente sobre a língua. A capacidade reflexiva sobre a língua oferece ao aluno, como exposto, um conjunto de conhecimentos explícitos que sustentam um uso seguro e autónomo da língua, decorrente de um sólido conhecimento da sua orgânica. Esta tarefa será vantajosa uma vez que,

Com uma CM desenvolvida, os aprendentes poderão com maior eficácia aperfeiçoar e alargar as suas capacidades de utilização da língua. Seria errado pensar que a capacidade linguística de uma pessoa, ou seja, o facto de ter interiorizado a gramática da língua que fala, é, por si só, suficiente para garantir que as suas necessidades linguísticas sejam colmatadas. Ter a gramática presente não significa que se tenha aprendido a utilizar de forma competente. (RASSUL, 2006, p. 96)

Nesta linha de pensamento, acredita-se que o ensino explícito da gramática da língua, visando o desenvolvimento da consciência metalinguística do aluno, e articulando-se com todas as restantes aprendizagens, tem a virtude de “[...] proporcionar ao aprendiz, entre outras coisas, a possibilidade de *estudar* e de *refletir* sobre a nova língua.” (GRANNIER, 2003, p. 159). O uso seguro da língua em situações de interação comunicativa passa também pelo conhecimento gramatical (ajustado ao nível de língua que o aluno domina) e pelo conforto com que o aluno usa a língua. Ressalve-se, contudo, tal como Rassul (2006, p. 96), que, por si só, este conhecimento não é suficiente para um proficiente uso da língua.

O conhecimento explícito, consciente, do funcionamento da língua estrangeira é particularmente relevante no caso de alunos chineses; veja-se o que sobre este aspeto refere Mai (2006, p. 48): “Quando aprendem uma língua estrangeira, os chineses preocupam-se muito com a capacidade de poderem falar correctamente, por isso, prestam muita atenção à gramática.”. De acordo com o perfil destes alunos, o conhecimento explícito dos elementos, do funcionamento e das regras da língua fornece a segurança de que necessitam para se aventurarem no campo da comunicação, da interação linguística.

Deve ainda referir-se que o sistema de ensino em que os alunos chineses desenvolvem os seus estudos privilegia a abordagem da gramática, o que faz deste um terreno conhecido e que, portanto, mais facilmente percorrem, possibilitando ao professor uma exploração enriquecedora; eventualmente mais enriquecedora do que seria com alunos europeus, familiarizados com abordagens de ensino-aprendizagem que privilegiam a dimensão comunicacional e interacional desde os primeiros momentos. Não se faz aqui a defesa de uma ou de outra abordagem, apenas a reflexão sobre a possibilidade de adaptarmos os nossos hábitos aos dos nossos alunos chineses, satisfazendo os seus hábitos/necessidades de aprendizagem, por forma a que, paulatinamente, por se sentirem seguros, se vão libertando do suporte gramatical para que trilhem os caminhos de uma oralidade mais correta, fluente e adequada.

Não deve igualmente descurar-se a capacidade que o desenvolvimento da consciência metalinguística fornece ao aluno para lidar com o erro e a dúvida, constantes de qualquer

processo de aprendizagem. A capacidade de autoesclarecer a dúvida, de autocorriger o erro, contribui para a autonomia do aluno, para o desenvolvimento da confiança que tem nos seus conhecimentos e capacidades e, como consequência, para a melhoria do seu desempenho linguístico.

Embora o desenvolvimento da consciência metalinguística pretenda que o aluno alcance um conhecimento explícito e consciente da orgânica da língua alvo, mantém-se sempre presente a consciência da importância crucial da aprendizagem das dimensões referencial e pragmática da língua. Na realidade, acredita-se que estas dimensões muito terão a ganhar se os primeiros passos na aprendizagem da língua estrangeira forem solidamente ancorados no conhecimento metalinguístico do aluno. Como já referido, é este conhecimento, por tudo o que do ponto de vista da aprendizagem e da relação emocional com o objeto de estudo engloba, que cria as condições para a exploração da vertente interacional ou comunicativa da língua, sendo que é esta que realmente se visa alcançar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nos níveis mais avançados de aprendizagem continua a ser relevante o desenvolvimento da consciência metalinguística. Contudo, nestes níveis, o grosso da aprendizagem gramatical já está concluído e privilegia-se o desenvolvimento das apetências comunicacionais. A solidez dos conhecimentos linguísticos dos alunos dá-lhes a confiança necessária para explorar a componente comunicacional escrita e oral.

Neste ponto há que pensar mais desenvolvidamente sobre o tipo de aluno em questão, uma vez que a reflexão empreendida visa contribuir, não apenas, mas sobretudo, para o trabalho daqueles que se dedicam ao ensino de língua portuguesa a alunos chineses.

Como referido, a reflexão que se apresenta é produto do trabalho desenvolvido nos últimos anos junto de alunos chineses que se encontram em contexto de imersão, tendo chegado a Portugal depois de já terem iniciado o estudo da língua portuguesa na China. São alunos do ensino superior e, portanto, praticamente em idade adulta. Deste facto decorre que a sua abordagem à aprendizagem da língua estrangeira seja distinta da de alunos em níveis de ensino não superiores, “A maioria dos aprendizes adultos, entretanto, sente necessidade de refletir sobre alguns pontos da língua que está aprendendo. Essa necessidade varia, naturalmente, de acordo com as características individuais e principalmente com a cultura do aprendiz.” (GRANNIER, 2003, p. 159). A necessidade de adaptação da abordagem de ensino por parte do professor decorre não apenas da idade mas de todo o percurso pessoal, escolar e cultural

entretanto percorrido pelos alunos. Como se entende, este ponto torna-se particularmente relevante no caso dos alunos chineses que estão habituados ao estudo formal da gramática. Pelo modelo de ensino em que se vêm formando:

De uma maneira geral, os alunos são muito bons na memorização de regras gramaticais e de textos em Português, mas falta-lhes a espontaneidade e a criatividade quando é necessário desenrolar uma conversa. Livros de gramática, dicionários e exercícios gramaticais são os instrumentos preferidos pelos alunos, muito mais procurados e consultados do que os materiais audiovisuais. (MAI, 2007, p. 7)

Assim, perante um aluno que já dispõe de hábitos de trabalho e de aprendizagem de uma língua estrangeira que passam pelo desenvolvimento da consciência metalinguística, pelo conhecimento explícito da língua, não há por quê, simplesmente, abandonar essa abordagem. Começar por utilizar uma abordagem do processo de ensino-aprendizagem que é conhecida do aluno e na qual ele se sente confortável parece ser um bom ponto de partida para, progressivamente, o ir afastando da sua zona de conforto por forma a desenvolver outras apetências linguísticas como as de foro pragmático e comunicacional.

Além disso, deve sempre levar-se em linha de conta que,

De uma forma ou de outra, ao longo do curso, o aprendiz formula questões que revelam sua expectativa de encontrar explicações para determinadas características da nova língua. É basicamente a necessidade de dar respostas a essas questões que considero a motivação para o foco na forma. Por outro lado, o âmbito dessas questões também nos informa sobre o onde encerrar o foco-na-forma. Ou seja, o foco-na-forma começa e termina de acordo com as necessidades do aprendiz.” (GRANNIER, 2003, p. 163)

Esta afirmação toma corpo no ensino de línguas a alunos chineses, já que “Quando aprendem uma língua estrangeira, os chineses preocupam-se muito com a capacidade de poderem falar correctamente, por isso, prestam muita atenção à gramática.” (MAI, 2006, p. 48), assumindo o conhecimento gramatical como, pelo menos nos primeiros momentos, o principal foco de aprendizagem. De acordo com a minha experiência de docente de português a alunos chineses esta observação é, efetivamente, uma realidade. Os alunos chineses frequentemente procuram a regra, o porquê, o como para que possam sistematizar a informação. Depois de efetivada esta sistematização mental da estrutura linguística, verifica-se que o aluno aplica, de modo mais seguro e confortável, o conhecimento linguístico. Isto é, para o aluno chinês, a tarefa

de experimentação, de utilização de novos conhecimentos linguísticos, torna-se mais fácil se detiver conhecimento explícito da língua.

A anterior citação de Grannier (2003, p. 163) toca ainda um outro ponto relevante, o da “dose” de conhecimento explícito a fornecer ao aluno, ou seja: até onde se deverá desenvolver a consciência metalinguística do aluno. A própria autora avança com a resposta: o aluno fornece essa medida, pelo seu nível de língua, pelo seu ritmo de aprendizagem, pelas necessidades que manifesta. Ao professor cabe a tarefa de estar atento a estes aspetos para poder ir satisfazendo as necessidades de aprendizagem à medida que elas vão surgindo.

Os trabalhos de Mai (2006; 2007) vão revelando como, efetivamente, para alunos chineses, se torna importante o desenvolvimento do conhecimento explícito sobre a gramática da língua em estudo, no caso específico, o português. Há, no entanto, que manter presente que este conhecimento não se constitui como uma finalidade em si. Ele é um sólido ponto de partida para que, combinado com todos os conhecimentos que é necessário desenvolver para a proficiente aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno possa desenvolver as suas aptidões comunicativas na língua em estudo. Além disso, e ainda tomando como referência os trabalhos de Mai (2006; 2007), os alunos chineses estão habituados, sobretudo no estudo da língua inglesa, que muitos iniciaram antes de iniciar o estudo do português, a desenvolver um processo de aprendizagem orientado para o conhecimento gramatical:

Tal metodologia, com as características da “Grammar-translation method”, é tomada no ensino do Português na China Continental e torna-se eficaz porque corresponde às características dos alunos chineses. De uma maneira geral, os alunos chineses possuem boa memória visual e mostram-se muito pacientes e aplicados. Preferem estudar materiais escritos a expressar-se oralmente e não são muito activos nas aulas. Os alunos assistem às aulas mas não participam muito. Geralmente, os professores falam e os alunos ouvem, e estes raramente desenvolvem discussões ou trocam opiniões com os professores. Tudo isto é o resultado das metodologias do ensino tradicional na China, a que os alunos, desde pequenos, vão sendo habituados. (MAI, 2006, p. 169)

Percebe-se assim a importância de que para os alunos chineses se reveste o desenvolvimento da consciência metalinguística. O conhecimento linguístico adquirido fornece-lhes a bagagem necessária para o desenvolvimento das suas aptidões ao nível da comunicação oral, aquela a que, por norma, são mais relutantes.

Reforço que:

O que realmente interessa é que os alunos comuniquem e para isso é necessário perceberem bem a estrutura da língua e o significado das palavras. A gramática, por sua vez, deve ter um carácter explícito, fazendo-se acompanhar da explicação oportuna e pormenorizada do funcionamento da língua. (MARTINS, 2008, p. 105)

O desenvolvimento da consciência metalinguística não é um fim em si mesmo, mas um meio, a explorar pelo professor, para conduzir os alunos em direção a um bom desempenho comunicacional. Como exposto, o hábito que os alunos chineses trazem do estudo gramatical das línguas faz com que este seja um bom ponto de partida para desenvolver novas apetências, de cariz comunicacional. Com especial incidência na comunicação oral, na qual estes alunos sentem maior desconforto.

Um outro aspeto que faz do desenvolvimento da consciência metalinguística um esteio para o aluno chinês que estuda português diz respeito à já aludida distância que existe entre os dois sistemas linguísticos. Efetivamente, como se referiu acima, português e mandarim são duas línguas muito distintas quanto à forma, ao funcionamento e ao quadro cultural. Para os alunos chineses, o desenvolvimento metalinguístico, que implica necessariamente o domínio da metalinguagem, oferece segurança, mas também uma linguagem que partilha com o professor e os colegas, e que facilitará o seu processo de aprendizagem. A metalinguagem configura-se então como um veículo de aprendizagem, à semelhança do que sucede com qualquer outra área do conhecimento, cuja aprendizagem requer o domínio da sua terminologia. Ao assumir a “[...] indispensabilidade de existir uma metalinguagem comum entre todos os utilizadores [...]” (XAVIER; GROSSO; CHULATA, 2010, p. 58) reconhece-se que não desenvolver e explorar a consciência metalinguística do aluno não se configura como opção.

5. Conclusão

A língua materna do aluno tende a assumir-se como um elemento que influencia o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, servindo-lhe de referência. No entanto, como o aluno chinês que aprende português não encontra na sua língua materna um esteio no qual possa amparar-se, o desenvolvimento da consciência metalinguística configura-se como um instrumento de particular relevância para estes alunos.

Assim, considerando as distâncias linguísticas e culturais que enquadram o português e o mandarim, e ainda a formação escolar dos alunos chineses, acredita-se que o desenvolvimento da consciência metalinguística possa ser vantajoso. Explorar este tipo de conhecimento, que faz

uso de uma metodologia de trabalho que os alunos conhecem e dominam pelo sistema de ensino em que sempre estudaram, sobretudo no caso de alunos chineses que vêm estudar para Portugal, fornece-lhes uma zona de segurança e conforto que lhes permite avançar para um novo patamar de aprendizagem, que é, esse sim, o objetivo do processo de ensino-aprendizagem: o desenvolvimento das capacidades comunicativas, nos domínios oral e escrito, o que implica o domínio de apetências linguísticas, culturais e pragmáticas.

Referências bibliográficas

ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa: percursos, aprendizagem e integração – na voz de três estrangeiras em Portugal. In: GALVÃO, V. *et al.* (org.) **Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos sobre o Português (SIMELP). Língua portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas, Simpósio 25**, Goiânia: Faculdade de Letras/UFG, 2013. p. 1262-1268.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), 2003. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. p. 491-502.

CASTRO, Â. C. R. de A língua materna como instrumento de interação na sala de aula de língua estrangeira. In: LEFFA, V. (comp.) **TELA: Textos em linguística aplicada**. Pelotas: Educat. CD-ROM, 2000.

DUARTE, I. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência linguística. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

GONÇALVES, L. **A formação da interlíngua dos aprendentes chineses**: aprendizagem do uso do pretérito imperfeito versus pretérito perfeito simples do indicativo. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em português língua segunda/língua estrangeira) Universidade do Porto, Porto, 2011.

GRANNIER, D. M. O onde e o como da sistematização gramatical no ensino de português como língua estrangeira. In: **Congresso da associação alemã de lusitanistas, iv – contribuições para a didáctica do português língua estrangeira**. Frankfurt: Verlag, 2003. p.157-170.

MAI, R. **Aprender Português na China. O Curso de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai**: Estudo de Caso. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

MAI, R. Da China a Portugal: aproximação à língua portuguesa de uma aluna chinesa. In: **SEMINÁRIO LÍNGUA PORTUGUESA E INTEGRAÇÃO**, 2007. Aveiro. Aproximações à língua portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal. Universidade de Aveiro, Edição em CD-ROM, 2007. p. 3-10.

MARTINS, M. M. de S. **O português dos chineses em Portugal. O caso dos imigrantes da área do comércio e restauração em Águeda.** 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Portugueses). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2008.

PEREIRA, E. F. de O. O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. **Inter·Ação.** Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 26, n.º 2, 2001. p. 53-62.

RASSUL, N. E. S. **A interpretação do erro e a consciência metalinguística. Um estudo com alunos de origem cabo-verdiana.** 2006. 239 f. Dissertação (Mestrado em Didáctica de Línguas – variante Português Língua Não Materna). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

ROSS, C.; MA, J. S. **Modern Mandarin Chinese Grammar. A practical guide.** London/New York: Routledge, 2006. 398 p.

TABILO, L. **O ensino do português como língua estrangeira por professores não nativos.** 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português Língua Segunda e Estrangeira). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

XAVIER, M. F.; GROSSO, M. J.; CHULATA, K. de A. Reflexões sobre a metalinguagem de aquisição, aprendizagem e ensino do português para falantes de outras línguas. In: **Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa (SIMELP)**, 2, 2009. Atas do II Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa (SIMELP). Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora: Universidade de Évora, 2010. p. 57-64.

WEIYING, S. **A análise dos erros de alunos de língua materna chinesa na aprendizagem dos conjuntivos do português e o discurso metodológico do ensino.** 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interculturais Português-Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial). Universidade do Minho, Braga, 2012.

Bibliografia

RODRIGUES, R. M. A língua materna no ensino e aprendizagem de língua inglesa: suas crenças e uso. **Entrepalavras.** Fortaleza, v. 2, n.º 2, p. 84-100, ago/dez 2012.

ROMANELLI, S. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. **Revista Inventário**, 5.^a ed. Universidade Federal da Bahia, 2006. Disponível em <http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>. Acesso em 19 de dezembro 2014.

Artigo recebido em: 19.08.2015

Artigo aprovado em: 10.12.2015