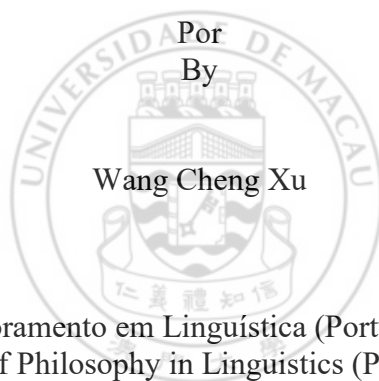


Expressões idiomáticas em português europeu para alunos chineses: competências e ensino

European Portuguese Idiomatic Expressions for Chinese Learners: Competences  
and Teaching



Doutoramento em Linguística (Portuguesa)  
Doctor of Philosophy in Linguistics (Portuguese)

澳門大學  
2018  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU



Faculdade de Letras  
Faculty of Arts and Humanities  
Universidade de Macau  
University of Macau



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU

UNIVERSITY OF MACAU

Expressões idiomáticas em português europeu para alunos chineses: competências e ensino

European Portuguese Idiomatic Expressions for Chinese Learners: Competences  
and Teaching

Por  
By



Wang Cheng Xu

澳門大學

Orientadora:  
Supervisor:

Maria José dos Reis Grosso

UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

Departamento de Português  
Department of Portuguese

Doutoramento em Linguística (Portuguesa)  
Doctor of Philosophy in Linguistics (Portuguese)

2018

Faculdade de Letras  
Faculty of Arts and Humanities  
Universidade de Macau  
University of Macau

Author's right 2018 by Cheng Xu, Wang



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, queria deixar um agradecimento especial ao Senhor, por tudo aquilo que me tem dado.

Aos meus pais, agradeço o amor incondicional e enorme compreensão.

Agradeço à Professora Doutora Maria José Grosso, pela orientação segura e exigência, assim como, pelas correções, críticas, e sugestões.

Agradeço à Diretora da FAH da Universidade de Macau, Professora Doutora Jin Honggang, pela oportunidade que me deu ao aceitar o meu pedido de reingresso no programa de doutoramento.

Estou grata aos restantes professores do Departamento de Estudos Portugueses da Universidade de Macau, Professor Doutor Yao Jingming, Professora Doutora Zhang Jing, Professora Doutora Sara Santos, pela ajuda e estímulo.

À minha grande amiga Lurdes Escalera, pela companhia nos momentos difíceis e por todo o apoio.

Aos meus colegas do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau, pelos apoios preciosos.

A todos os colegas, docentes de português na China, que com dedicação responderam ao questionário, tornando possível a concretização deste estudo.

## Resumo

No mundo de hoje, caracterizado pela globalização, a comunicação está constantemente a acontecer e engloba pessoas de diversas latitudes e com diferentes vivências culturais. Neste contexto, comunicar pressupõe que para além da língua se tenha um conhecimento das culturas em presença, no entanto, no que diz respeito ao Ensino do Português como Língua Estrangeira, tradicionalmente, o professor de línguas dá primazia aos aspectos linguísticos e, raramente, aborda os sociolinguísticos e culturais.

O presente estudo tem como objectivo colmatar esta falha e discutir as vantagens da introdução das **expressões idiomáticas**<sup>1</sup> (EIs) no contexto formal de ensino da língua portuguesa a alunos chineses a frequentar o ensino superior. A área geral deste estudo é a fraseologia (frases fixas/idiomatismos/fraseologismos etc., designados pelos diferentes autores), mas o principal foco da investigação consiste em identificar o papel das EIs para que os alunos de uma língua estrangeira, neste caso os alunos a estudar português, possam estabelecer uma relação comunicativa eficiente e com sentido. Considera-se que as expressões idiomáticas contribuem para o desenvolvimento das dimensões semântica e morfossintáctica lógica e encerram em si próprias uma força comunicativa e cultural.

Para esta investigação recorreremos à análise contrastiva entre os fraseologismos em português e em chinês, procurando identificar semelhanças e diferenças.

Complementarmente, desenvolveu-se e aplicou-se um inquérito por questionário aos docentes de língua portuguesa a leccionar nas instituições de ensino superior da

---

<sup>1</sup> Durante a pesquisa, constatámos algumas divergências do tema da expressão idiomática que têm dificultado o estudo desta área. As divergências existem principalmente na sua delimitação, designação e definição. No nosso trabalho, tentamos evitar uma possível confusão produzida por essas controvérsias, portanto, com base na revisão da literatura definimos as expressões idiomáticas como unidades lexicais e que são designadamente estudadas no campo da fraseologia.

China. O objectivo deste questionário foi perceber o grau de familiarização e de uso destes docentes com as expressões idiomáticas e se estas entravam no seu quotidiano. Para análise dos dados, privilegiou-se uma análise quantitativa, embora a análise seja mista (quantitativa e qualitativa).

Os resultados obtidos no inquérito permitiram-nos confirmar a nossa hipótese de investigação, afirmando que o ensino das expressões idiomáticas, em contexto formal de sala de aula, desenvolve a capacidade de comunicação dos alunos em ambientes interculturais.

Com base nos dados do inquérito, apresentamos algumas considerações finais sobre as estratégias de ensino das EIs em contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: expressão idiomática, fraseologismo, ensino de PLE, competências

澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

## Abstract

In today's world, defined by globalization, communication is an ongoing process that involves people from different latitudes and with different cultural experiences. In this context, to communicate entails that besides the language, one should know about the cultures involved, however, when it comes to teaching Portuguese as a Foreign Language, traditionally, the languages' teacher keeps the linguistic aspects on the forefront and seldom addresses the sociolinguistic and cultural ones.

The aim of the current study is to fill in this gap and to discuss the advantages of introducing **idiomatic expressions**<sup>2</sup> (EIs) in the formal context of teaching Portuguese language to Chinese students in university. The general area of this study is phraseology (fixed phrases/idioms/phraseologisms etc., designated by the different authors), but the main focus of the investigation consists in identifying the role of idiomatic expressions, so that students of a foreign language, in this case, people studying Portuguese, can establish an efficient and meaningful communicative relation. We believe that idiomatic expressions play an important role in the development of the semantic and morphosyntactic logical dimensions and contain in themselves a communicative and cultural force.

For this investigation, we used the contrastive analysis between Portuguese and Chinese phraseologisms, in order to identify similarities and differences.

In addition, a survey by questionnaire was developed and applied to Portuguese language teachers, teaching in China's higher education institutions. The goal of this

---

<sup>2</sup> During the research, we noticed some divergences of the theme of idiomatic expressions that have made this area's study more difficult. The divergences exist, mainly, in its delimitation, designation and definition. In our work, we try to avoid a possible confusion created by those controversies, therefore, based on the study of literature review, we defined idiomatic expressions as lexical units and that are specifically studied in the field of phraseology.

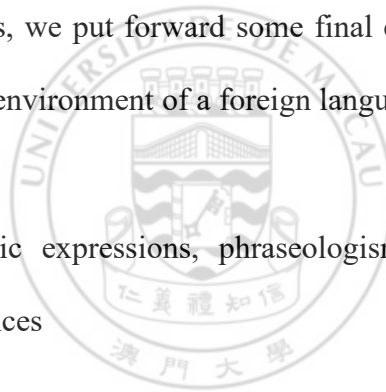


questionnaire was to understand the degree of familiarization and use of idiomatic expressions by these teachers and if these were present in their daily lives. For data analysis, we opted for a quantitative analysis, although the analysis is mixed (quantitative and qualitative).

The results allowed us to confirm our research hypotheses, since they showed that teaching idiomatic expressions, in the formal context of a classroom, develops the students' communication ability in intercultural environments.

Based on the results, we put forward some final considerations on IEs teaching methodologies in a learning environment of a foreign language.

Keywords: idiomatic expressions, phraseologism, teaching Portuguese as a Foreign Language, competences



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

## 摘 要

全球化背景下的语言交际涉及了不同地域和不同文化的人，因此，交际者除了需要掌握相关语言知识，还应熟识交际过程中表露出的文化知识。然而，在传统的对外葡萄牙语教学领域，教师在授课时往往过于注重与语言结构相关的知识点，而常忽略语言所包含的社会、文化知识点。

为了弥补相关领域的空白，本研究讨论了在教授中国高校学生葡萄牙语课程时引入习语<sup>3</sup>教学的益处。该研究涉及熟语学（曾被不同作者称为固定短语/习语/熟语等），重点探讨作为熟语其中一类的习语在学生建立有效且有意义的交际关系时的重要性。本文认为，习语有助于外语学习者发展语义、形态句法逻辑，而习语本身也体现了文化交际作用。

本研究通过对比分析试图辨别汉语成语和葡萄牙语的习语的不同及相异点。此外，研究中还以在中国高校任教的葡萄牙语教师为对象进行了问卷调查，旨在了解相关教师对葡萄牙习语的熟悉程度以及在他们的日常生活中是否使用习语。整个研究使用的是混合研究法（定量与定性），而在问卷调查的数据分析环节本文采用了定量分析法。

研究结果证实了本文的假设，即在正式的语言教学课堂中教授习语，能够培养学生的跨文化交际能力。在结论部分，本文针对葡语教学领域内的习语教学方法提出了若干策略。

关键词：习语、熟语、对外葡萄牙语教学、能力

---

<sup>3</sup>经研究发现学术界对葡萄牙语“*Expressões idiomáticas*”的争议主要集中在如何为其厘定范围、命名和下定义这几方面。为了避免这些争议对本文的观点造成混淆，本研究在文献综述的基础上将葡萄牙语的“*Expressões idiomáticas*”在中文里的命名定为“习语”，并厘定习语属于熟语学(*fraseologia*)研究范围内的一种固定词组。



澳門大學

UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

## Lista de Siglas e Abreviaturas

A.C. = antes de Cristo

AC = Análise Contrastiva

adj. = adjetivo

adv. = advérbio

ANOVA = Analysis of Variance

CCI = competência comunicativa intercultural

cd. = complemento directo

CY = chéng yǔ

CYs = chéng yǔ (plural)

D.C. = depois de Cristo

EI = expressão idiomática

EIs = expressões idiomáticas

el. = elemento

F = frequência

GY. = gé yán (格言)

GYY. = guàn yòng yǔ (惯用语)

ibid. = no mesmo lugar

IP = Internet Protocol

L1 = Língua Primeira

L2 = Língua Segunda

LC = Linguística Contrastiva

LE = Língua Estrangeira



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

LM = Língua Materna

LSD = Test LSD (Least significant difference)

n. = nome/substantivo

P = Significância estatística

p. = página

PLE = Português Língua Estrangeira

pp. = páginas

prep. = preposição

QECR = Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

QGF = Grau de familiarização dos docentes com as expressões idiomáticas da língua portuguesa

S. = sujeito

s.d. = sem data

Sig. = Significância

SPSS = Statistical Package for the Social Sciences

t = Test t

UF = Unidade fraseológica

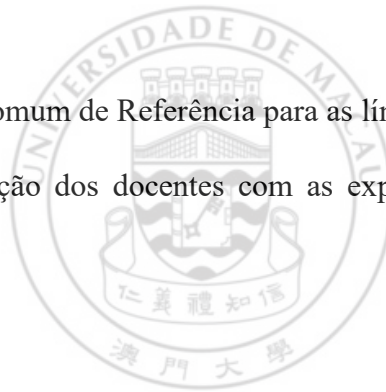
UFs = Unidades fraseológicas

v. = verbo

vs. = *versus*

XHY. = xiē hòu yǔ (歇后语)

YY. = yàn yǔ (谚语)



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

## Índice de Gráficos

Gráfico 1: Género dos inquiridos.....	120
Gráfico 2: Idade dos inquiridos.....	121
Gráfico 3 : Língua materna dos inquiridos.....	121
Gráfico 4 : Habilitações académicas dos inquiridos.....	122
Gráfico 5: Habilitações académicas do grupo A vs. grupo B.....	123

## Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de competência comunicativa de Canale e Swain (1980).....	24
Figura 2: Componentes da competência comunicativa de Bachman (1990).....	26
Figura 3: Componentes da competência comunicativa de Bachman (1996).....	28
Figura 4: Modelo de competência comunicativa intercultural de Byram (1997).....	35
Figura 5: Esquema de metodologia da pesquisa bibliográfica.....	100
Figura 6 : Esquema de metodologia do inquérito por questionário.....	104
Figura 7 : Esquema de construção de <i>Corpus</i> .....	105

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Classificação da Fraseologia Espanhola na Conceção de <i>Corpus Pastor</i> .....	60
Tabela 2: Tipologia da Variabilidade das EIs na Conceção de Vilela.....	69
Tabela 3: Tipologia da Fraseologia Chinesa na Conceção de Sun.....	80
Tabela 5: Número estimado de docentes de português na China.....	113
Tabela 6: Mapa sintético da AF.....	118
Tabela 7: Recolha dos dados estatísticos (incluindo 5 sub-tabelas).....	118
Tabela 8: Grau de familiarização do Grupo B com as EIs.....	127
Tabela 9: Diferenças entre os Grupo A e B relativamente ao grau de familiarização com as EIs (por Nacionalidade) - Resultados Estatísticos do Grupo.....	130
Tabela 10 : Diferenças entre os Grupos A e B relativamente à familiarização com as EIs - Teste de Amostra Independente.....	131
Tabela 11: Diferenças relativamente ao grau de familiarização com as EIs (por faixas etárias) - Resultados Estatísticos do Grupo.....	132
Tabela 12: Diferenças entre os Grupo A e B relativamente ao grau de familiarização com as EIs (por faixas etárias) - Teste de Amostra Independente.....	132

# Índice

<b>Resumo.....</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>iv</b>
<b>Declaração.....</b>	<b>xxiv</b>
<b>Capítulo I Introdução.....</b>	<b>1</b>
1.1 Motivação e justificativa para o tema.....	1
1.2 Importância do objecto de estudo (EIs e CYs) na China.....	9
1.3 Questões de pesquisa.....	12
1.4 Organização do estudo.....	12
<b>Capítulo II Pressupostos teóricos: da competência linguística à competência comunicativa intercultural.....</b>	<b>14</b>
2.1 O Ensino de LE por competências.....	14
2.2 Competência linguística vs. competência comunicativa.....	17
2.3 A Competência Comunicativa.....	21
2.3.1 Modelo de Dell Hymes.....	21
2.3.2 Modelo de Canale e Swain.....	23
2.3.3 Modelo de Lyle Bachman.....	25
2.4 Do mito de Babel à competência intercultural.....	29
2.5 Da consciência intercultural às Expressões idiomáticas.....	36
<b>Capítulo III As expressões idiomáticas em português europeu e em chinês.....</b>	<b>42</b>
3.1 Análise contrastiva: históricos e pressupostos.....	42
3.2 Estudo de EIs em português.....	48
3.2.1 Delimitação da área e revisão da literatura.....	49
3.2.2 Fraseologia em português.....	51
3.2.3 Expressões idiomáticas em português.....	61
3.3 Estudo de EIs em chinês.....	73
3.3.1 Fraseologia em chinês.....	73
3.3.2 Estudo específico dos chéng yǔ (成语).....	82
3.3.3 Denominação de “chéng yǔ” e “xiě hòu yǔ” em língua portuguesa.....	93
3.4 Conclusões do estudo contrastivo: EIs e chéng yǔ.....	96
<b>Capítulo IV Metodologia.....</b>	<b>98</b>
4.1 Metodologia do Estudo Empírico.....	98
4.2 Pesquisa bibliográfica.....	98
4.3 Inquérito por questionário.....	102
4.3.1 Construção do <i>Corpus</i> das EIs.....	104
4.3.2 Elaboração do questionário.....	110

4.3.3	Aplicação do questionário.....	112
4.3.4	Verificação de fiabilidade.....	113
<b>Capítulo V Apresentação e discussão dos dados.....</b>		<b>116</b>
5.1	Objectivos do questionário.....	116
5.2	Dados relativos à amostra.....	118
5.3	Dados relativos ao conhecimento das EIs.....	124
5.3.1	Descrição do grau de familiarização dos grupos A e B com as EIs.....	124
5.3.2	Análise comparativa dos resultados dos grupos A e B.....	129
5.4	Reflexões sobre a análise dos resultados.....	140
<b>Capítulo VI Ensino das EIs a falantes de língua materna chinesa.....</b>		<b>148</b>
6.1	Considerações sobre as EIs no espaço pedagógico.....	148
6.2	O ensino das EIs nos manuais.....	149
<b>Capítulo VII Considerações finais.....</b>		<b>152</b>
7.1	Conclusões.....	152
7.2	Limitações do estudo e perspectivas para futuras investigações.....	153

## Referências bibliográficas

### Apêndice A

### Apêndice B

### Apêndice C





## List of Acronyms and Abbreviations

A.C. = before Christ

AC = Contrastive Analysis

adj. = adjective

adv. = adverb

ANOVA = Analysis of Variance

CCI = intercultural communicative competence

cd. = objective complement

CY = chéng yǔ

CYs = chéng yǔ (plural)

D.C. = Anno Domini

EI = idiomatic expression

EIs = idiomatic expressions

el. = element

F = frequency

GY. = aphorism

GYY. = idiom

ibid. = in the same source

IP = Internet Protocol

L1 = First language

L2 = Second language

LC = Contrastive Linguistics

LE = Foreign Language



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

LM = Native Language

LSD = Least significant difference

n. = noun

P = Statistical Significance

p. = page

PLE = Portuguese Foreign Language

pp. = pages

prep. = preposition

QECR = Common European Framework of Reference for Languages

QGF = Teacher's degree of familiarization with idiomatic expressions of Portuguese language

S. = subject

s.d. = without date

Sig. = Significance

SPSS = Statistical Package for the Social Sciences

t = Test t

UF = Phraseological unit

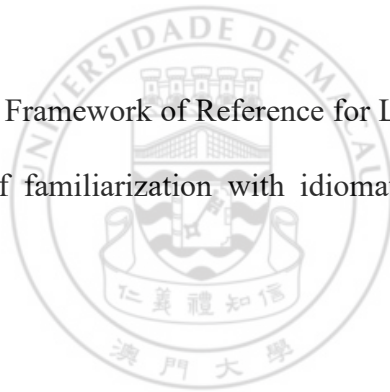
UFs = Phraseological units

v. = verb

vs. = versus

XHY. = Xiehouyu

YY. = Proverb



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

## Index of Charts

Chart 1: Sex of the respondents.....	120
Chart 2: Age of the respondents.....	121
Chart 3: Native language of the respondents.....	121
Chart 4: Academic qualifications of the respondents.....	122
Chart 5: Academic qualifications of group A vs. group B.....	123

## Index of Figures

Figure 1: Communicative competence model Canale & Swain (1980).....	24
Figure 2: Communicative competence components Bachman (1990).....	26
Figure 3: Communicative competence components Bachman (1996).....	28
Figure 4: Intercultural communicative competence model Byram (1997).....	35
Figure 5: Scheme of methodology of bibliographic research.....	100
Figure 6: Scheme of methodology of the survey by questionnaire.....	104
Figure 7: Scheme of construction of the <i>Corpus</i> .....	105

## Index of Tables

Table 1: Classification of Phraseology According to <i>Corpas Pastor</i> .....	60
Table 2: Typology of Variability of EIs According to Vilela.....	69
Table 3: Typology of Chinese Phraseology According to Sun.....	80
Table 5: Estimated number of portuguese language teachers in China.....	113
Table 6: Summary statement of AF.....	118
Table 7: Collection of statistical data (including 5 sub-tables).....	118
Table 8: Degree of familiarization of Group B with the EIs.....	127
Table 9: Differences between groups A and B in relation to the degree of familiarization with the EIs (by Nationality) – Statistical Results of the Group.....	130
Table 10 : Differences between groups A and B in relation to the degree of familiarization with the EIs (by Nationality) – Independent Sample Test.....	131
Table 11: Differences between groups A and B in relation to the degree of familiarization with the EIs (by Age Group) – Statistical Results of the Group.....	132
Table 12: Differences between groups A and B in relation to the degree of familiarization with the EIs (by Age Group) – Independent Sample Test.....	132

# Table of Contents

<b>Resumo</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iv</b>
<b>Statement</b> .....	<b>xxiv</b>
<b>Chapter I Introduction</b> .....	<b>1</b>
1.1 Motivation and justification for the theme.....	1
1.2 Significance of the object of the study (EIs and CYs) in China.....	9
1.3 Research questions.....	12
1.4 Organization of the study.....	12
<b>Chapter II Theoretical assumptions: from linguistics competence to intercultural communicative competence</b> .....	<b>14</b>
2.1 Teaching LE by competences.....	14
2.2 Linguistics competence vs. communicative competence.....	17
2.3 Communicative Competence.....	21
2.3.1 Model of Dell Hymes.....	21
2.3.2 Model of Canale e Swain.....	23
2.3.3 Model of Lyle Bachman.....	25
2.4 From Babel myth to intercultural competence.....	29
2.5 From intercultural awareness to idiomatic expressions.....	36
<b>Chapter III Idiomatic expressions in European Portuguese and in Chinese</b> .....	<b>42</b>
3.1 Contrastive analysis: history and assumptions.....	42
3.2 Study of EIs in Portuguese.....	48
3.2.1 Delimitation of the subject and literature review.....	49
3.2.2 Phraseology in Portuguese.....	51
3.2.3 Idiomatic Expressions in Portuguese.....	61
3.3 Study of EIs in Chinese.....	73
3.3.1 Phraseology in Chinese.....	73
3.3.2 Specific study of “chéng yǔ” .....	82
3.3.3 Designation of “chéng yǔ” and “xiē hòu yǔ” in portuguese language.....	93
3.4 Conclusions of the contrastive study: EIs and chéng yǔ.....	96
<b>Chapter IV Methodology</b> .....	<b>98</b>
4.1 Methodology of the Empirical Study.....	98
4.2 Bibliographic research.....	98
4.3 Survey by questionnaire.....	102
4.3.1 Construction of the <i>Corpus</i> of EIs.....	104
4.3.2 Elaboration of the questionnaire.....	110
4.3.3 Administration of the questionnaire.....	112

4.3.4 Reliability check.....	113
<b>Chapter V Presentation and discussion of the data.....</b>	<b>116</b>
5.1 Objectives of the questionnaire.....	116
5.2 Data concerning the sample.....	118
5.3 Data concerning the knowledge of EIs.....	124
5.3.1 Describe the degree of familiarization of groups A and B with EIs.....	124
5.3.2 Comparative Analysis of the Results of groups A and B.....	129
5.4 Considerations on the analysis of the results.....	140
<b>Chapter VI Teaching EIs to native Chinese speakers.....</b>	<b>148</b>
6.1 Considerations on EIs in the pedagogical space.....	148
6.2 Teaching EIs in textbooks.....	149
<b>Chapter VII Final Considerations.....</b>	<b>152</b>
7.1 Conclusions.....	152
7.2 Limitations of the study and prospects for future researchs.....	153



**Bibliographic references**

**Appendix A**

**Appendix B**

**Appendix C**

澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

## 缩略语表

A.C. = 公元前

AC = 对比分析

adj. = 形容词

adv. = 副词

ANOVA = 方差分析

CCI = 跨文化交际能力

cd. = 直接宾语

CY = 成语 (单数)

CYs = 成语 (复数)

D.C. = 公元

EI = 习语 (单数)

EIs = 习语 (复数)

el. = 元素

F = 频率



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

GY. = 格言

GY. = 惯用语

ibid. = 出处同上

IP = 互联网协议

L1 = 第一语言

L2 = 第二语言

LC = 比较语言学

LE = 外语

LM = 母语

LSD = 最小显著差异法

n. = 名词

P = P值 (显著性)

p. = 页码 (单页)

PLE = 对外葡萄牙语

pp. = 页码 (多页)

prep. = 前置词



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

QECR = 欧洲共同语言参考框架

QGF = 教师对葡萄牙语习语的熟悉度调查

S. = 主语

s.d. = 日期不详

Sig. = 显著值

SPSS = 社会科学统计软件

t = t检验

UF = 熟语单位 (单数)

UFs = 熟语单位 (复数)

v. = 动词

vs. = 对比

XHY. = 歇后语

YY. = 谚语



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU



## 绘图索引

图 1: 受测者性别.....	120
图 2: 受测者年龄.....	121
图 3: 受测者母语.....	121
图 4: 受测者学历.....	122
图 5: A组学历 vs. B组学历.....	123

## 流程图索引

图 1: 卡纳尔与斯温交际能力模型 (1980).....	24
图 2: 巴赫曼交际能力组成图 (1990).....	26
图 3: 巴赫曼交际能力组成图(1996).....	28
图 4: 拜拉姆跨文化交际能力模型 (1997).....	35
图 5: 文献检索法流程图.....	100
图 6: 问卷调查法流程图.....	104
图 7: 语料库设计流程图.....	105

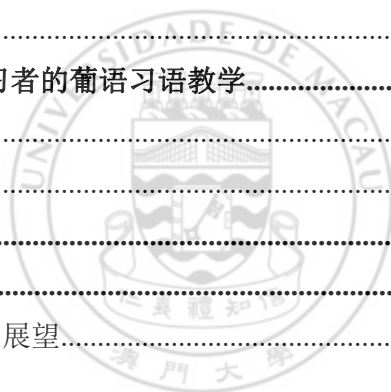
## 表格索引

表 1: 科尔帕斯·帕斯特构建的熟语分类.....	60
表 2: 维莱拉构建的习语变异性种类.....	69
表 3: 孙维张构建的汉语熟语学种类.....	80
表 4: 成语分类	
表 5: 中国葡语教师人数统计表.....	113
表 6: 频率分析总表.....	118
表 7: 统计数据汇总表 (包含5个分表 ).....	118
表 8: B组对EIs的熟悉程度.....	127
表 9: A组与B组 (按母语分类) 对EIs熟悉程度的差异 - 组统计.....	130
表 10: A组与B组对EIs熟悉程度的差异 - 独立样本检验.....	131
表 11: 不同受测者对EIs熟悉程度的差异 (按年龄段分类) - 组统计.....	132
表 12: A组与B组不同受测者对EIs熟悉程度的差异 (按年龄段分类) - 独立样本检验.....	132

# 目录表

摘要.....	ii
Abstract.....	iv
声明书.....	xxiv
<b>第一章 引言.....</b>	<b>1</b>
1.1 研究动机和理由.....	1
1.2 研究对象在中国的重要意义.....	9
1.3 研究问题.....	12
1.4 研究架构.....	12
<b>第二章 理论假设：从语言能力至跨文化交际能力 .....</b>	<b>14</b>
2.1 以能力为导向的外语教学.....	14
2.2 语言能力 vs. 交际能力.....	17
2.3 交际能力研究.....	21
2.3.1 海姆斯模型.....	21
2.3.2 加纳尔与斯温模型.....	23
2.3.3 巴赫曼模型.....	25
2.4 从巴别塔看跨文化能力.....	29
2.5 从跨文化意识论习语.....	36
<b>第三章 葡（欧葡）汉习语研究.....</b>	<b>42</b>
3.1 比较研究：历史与假设 .....	42
3.2 葡萄牙习语研究.....	48
3.2.1 研究对象的划界及文献综述.....	49
3.2.2 葡萄牙熟语学.....	51
3.2.3 葡萄牙习语.....	61
3.3 汉语习语研究.....	73
3.3.1 汉语熟语学.....	73
3.3.2 成语的专项研究.....	82
3.3.3 成语与歇后语在葡语中的命名.....	93
3.4 比较研究结论：葡萄牙习语与汉语成语.....	96
<b>第四章 方法论.....</b>	<b>98</b>
4.1 实证研究方法论.....	98
4.2 文献调查法.....	98
4.3 问卷调查法.....	102

4.3.1 葡语习语语料库的建立.....	104
4.3.2 问卷设计.....	110
4.3.3 问卷实施.....	112
4.3.4 可信度检验.....	113
<b>第五章 问卷数据探讨.....</b>	<b>116</b>
5.1 问卷目的.....	116
5.2 样本数据.....	118
5.3 葡语习语数据.....	124
5.3.1 A组与B组对葡语习语熟悉度的描述 .....	124
5.3.2 A组与B组数据对比分析.....	129
5.4 数据分析结论.....	140
<b>第六章 针对母语为汉语学习者的葡语习语教学.....</b>	<b>148</b>
6.1 习语教学.....	148
6.2 习语教材.....	149
<b>第七章 结论.....</b>	<b>152</b>
7.1 总结.....	152
7.2 研究局限性及未来研究展望.....	153



澳門大學  
 UNIVERSIDADE DE MACAU  
 UNIVERSITY OF MACAU

参考文献

附录 A

附录 B

附录 C

## Declaração

Declaro que a tese ora submetida é original, excepto no que se refere aos materiais de fontes explicitamente reconhecidas, e que esta tese, ou parte dela, não foram submetidas anteriormente para obtenção de grau idêntico, ou qualquer outro.

Declaro igualmente que estou ciente das Normas relativas à Desonestidade Académica e do Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Macau.



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

# Capítulo I Introdução

*Se os “idioms” são uma área relativamente negligenciada nos estudos lexicais, (...) também se pode afirmar que o léxico em si mesmo tem sido relativamente negligenciado nos estudos linguísticos<sup>4</sup>. (Fernando, 1996: 26)*

## 1.1 Motivação e justificativa para o tema

A presente investigação, Expressões idiomáticas em português europeu para alunos chineses: competências e ensino, insere-se na linha de pesquisa da Linguística Aplicada ao Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE<sup>5</sup>) a falantes de língua materna chinesa, com foco nas expressões idiomáticas (EIs), tendo como objectivo identificar a importância do seu estudo, em contexto formal, para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

A revisão da literatura preliminar mostra-nos que esta é uma temática complexa que tem a ver com aspectos de muitas áreas do conhecimento e que mesmo dentro da linguística aplicada há uma diversidade de áreas em que se focam diferentes competências e subcompetências (competência lexical, semântica, sociocultural, entre outras); um estudo mais completo, vocacionado para o ensino-aprendizagem, deveria ter

---

<sup>4</sup> If idioms are a relatively neglected area in lexical studies, (...) it can also be said that the lexis itself has been relatively neglected in language studies. (Fernando, 1996:26, tradução nossa a partir do original em inglês).

<sup>5</sup>Para Grosso, M. J. (2005), o termo Língua Estrangeira refere-se a uma língua aprendida e usada em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político. A designação Língua Segunda é uma língua não-materna mas que, no entanto, tem uma função reconhecida, por exemplo, como língua oficial (ou tem um estatuto especial), ou uma das línguas de ensino formal. A Língua Segunda é também entendida como a língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina. No nosso trabalho, utilizamos o termo PLE para designar o português como língua estrangeira sendo esta a situação que se verifica na China no que concerne à língua portuguesa.

em conta todos os aspectos mencionados e ser tratado dentro duma abordagem multidisciplinar, trabalho que está por agora fora do nosso âmbito do estudo.

Como falante de língua materna chinesa, um dos elementos motivadores foi justamente esta interação de saberes que ocorre nas EIs (saberes descodificados pelo vocabulário) e que passaremos a explicar:

Historicamente, no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Materna (LM) e de uma Língua Estrangeira (LE), o léxico ocupou um lugar fulcral e privilegiado; de facto é mais fácil identificarmos uma língua, se tivermos contacto com o seu léxico, mesmo que não se saiba nada dessa língua, como, por exemplo, as línguas com grafias diferentes do alfabeto latino (grego, árabe). Tal como vários autores que se referem ao papel do léxico na comunicação, poderia ser dito que sem léxico não há comunicação. A importância deste aspecto do léxico é vista através dos métodos do ensino.

De acordo com Kelly (1976), Richards e Rodgers (1986), Leffa (1988), no chamado Método Clássico (também conhecido pelo Método Gramática Tradução), método que dominou o ensino do Latim e do Grego, a aprendizagem da língua geralmente seguia três momentos relacionados directa ou indirectamente com o léxico da língua-alvo (vocabulário que geralmente ocorria no texto literário ou que era seleccionado pelo professor):

- (a) a memorização prévia de uma lista de palavras,
- (b) o conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e
- (c) exercícios de tradução e retroversão. (Leffa, 1988: 215)

No Método Gramática e Tradução, o vocabulário era estudado recorrendo-se à tradução na língua materna do público-aprendente. Segundo Richards e Rodgers (1986),

A selecção do vocabulário é baseada apenas nos textos de leitura utilizados e as palavras são ensinadas através de listas bilingues de termos, estudo de dicionários e memorização. Num típico texto de Gramática-Tradução são apresentadas e exemplificadas as regras gramaticais, exibida uma lista de vocabulário, com a tradução de cada um dos termos, e são propostos exercícios de tradução<sup>6</sup>. (p. 4)

Os exercícios de tradução colocam em foco o vocabulário e as explicações gramaticais, não para o desenvolvimento da comunicação, mas para as capacidades de leitura e de produção textual.

A partir de 1950, com a popularidade das teorias estruturalistas, o ensino de léxico passou para segundo plano, ficando, de facto, o léxico subordinado à gramática e o ensino das línguas enfatizado na sintaxe.

No entanto, a partir dos anos 70, vários autores (Wilkins, 1972; Twaddell, 1973; Donley, 1974) começaram a reivindicar o papel central do léxico/vocabulário<sup>7</sup> no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) /Língua Segunda (L2).

Para Wilkins (1972), a aprendizagem lexical destina-se a aprender como as palavras se relacionam com a realidade externa e umas com as outras. O autor sublinha a relevância do estudo do vocabulário:

Sem gramática muito pouco pode ser expressado, sem vocabulário nada pode ser dito. O que geralmente concebemos como "itens de vocabulário" - nomes, verbos e adjetivos -, de facto, contêm em si mais informação do que os elementos gramaticais. Os telegramas, muitas vezes, consistem em não mais do que uma sequência de itens lexicais

---

<sup>6</sup> Vocabulary selection is based solely on the reading texts used, and words are taught through bilingual word lists, dictionary study, and memorization. In a typical Grammar-Translation text, the grammar rules are presented and illustrated, a list of vocabulary items are presented with their translation equivalents, and translation exercises are prescribed. (tradução nossa a partir do original em inglês).

<sup>7</sup> Quanto a "léxico" e "vocabulário", concordamos com a afirmação de Biderman (1996:32), "léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades."



sem nenhuma informação gramatical, além da ordem das palavras e, ainda assim, não temos qualquer dificuldade em compreendê-los, como também acontece com manchetes e publicidades não gramaticais. Comunicar numa língua estrangeira não é muito diferente. Partindo do princípio de que se sabe vocabulário adequado, então é possível estabelecer um determinado intercâmbio linguístico. Sem o vocabulário é impossível<sup>8</sup>. (p.111)

Como vimos, Wilkins (1972) defende que a abordagem do campo lexical tem um papel fundamental no ensino de línguas.

Por seu turno, Lewis (1993,1997) afirma que o sistema do ensino de línguas tem seguido uma estratégia errada porque se tem concentrado na aquisição das estruturas gramaticais. De acordo com a sua proposta de abordagem lexical, o desenvolvimento da L2 faz-se através da aquisição das unidades lexicais.

Também Haynes e Baker (1993) ressaltam a importância do léxico, após terem constatado que a maior dificuldade que os aprendentes da L2 enfrentam não é a falta de conhecimento de estratégias de leitura (estruturas gramaticais básicas) mas sim o facto de possuírem um vocabulário insuficiente para se expressar na língua alvo.

Na mesma linha de pensamento, Laufer (1997) defende a necessidade de se fazer uma mudança positiva relativamente ao vocabulário. Isso exige a análise dos resultados de pesquisa em semântica e o interesse dos aprendentes, de um nível de proficiência mais avançado, para encontrar as causas que levam a esse avanço na aquisição de vocabulário.

Segundo Laufer (1997: 25), “ [...] constatou-se que o domínio do léxico surge

---

<sup>8</sup> The fact that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed. What we normally think of as ‘vocabulary items’ – nouns, verbs and adjectives – do indeed contain more information than is carried by grammatical elements. Telegrams often consist of no more than a sequence of lexical items with no grammatical information other than order of words, and yet we have no difficulty in understanding them, any more than we do ungrammatical headlines and advertisements. Communicating in a foreign language is not so very different. Provided one knows the appropriate vocabulary, then some form of interchange of language is possible. Without the vocabulary it is impossible. (tradução nossa a partir do original em inglês).

como um factor que contribuiu para o sucesso na leitura, considerando-se ter ainda um maior peso que o domínio da sintaxe ou da capacidade geral de leitura (...) quanto maior o nível de compreensão esperado, mais vasto deveria ser o vocabulário<sup>9</sup>.”

Esta necessidade de um vocabulário extenso é cada vez mais evidente à medida que o mundo se torna mais complexo e também pelo facto de a língua ser um organismo vivo que se modifica de forma a acompanhar o desenrolar da história humana. De um modo geral, novas palavras surgem para dar resposta às necessidades de comunicação enquanto outras deixam de ser utilizadas porque as realidades que lhe deram origem desapareceram ou ganharam novos contornos.

Se tivermos em conta a afirmação de Harmer (cf. 1991: 32), de que as estruturas linguísticas compõem o esqueleto da língua e os vocábulos fornecem os órgãos vitais e a carne, então, podemos dizer que o ensino e aprendizagem bem sucedido de uma língua estrangeira envolve o uso de milhares de palavras. É de realçar que a mestria numa língua não se adquire pelo mero memorizar de listas de palavras ou de frases soltas, mas implica, também, a capacidade de configurar uma rede semântica bem organizada de léxico e de usá-lo de maneira adequada a cada contexto de comunicação específico.

Este conjunto de autores enfatiza a importância do léxico no desenvolvimento da competência comunicativa e, em nosso entender, as expressões idiomáticas (EIs), um tipo particular das unidades lexicais, desempenham um papel fundamental pelo que optamos por escolher as EIs da língua portuguesa, português europeu, como objecto de estudo.

A paixão que nutrimos pelo estudo dessas unidades lexicais resulta da verificação de as EIs constituírem um dos principais obstáculos para os aprendentes

---

<sup>9</sup> "[I]exis was found to be the best predictor of success in reading, better than syntax or general reading ability (...) the higher the comprehension level expected, the larger the vocabulary should be." (p.25, tradução nossa a partir do original em inglês).

adquirirem a competência comunicativa em Português num nível mais elevado; este aspecto é particularmente importante pois tanto a imprensa como a literatura está cheia duma linguagem metafórica e idiomática.

Vejamos o seguinte exemplo retirado da crónica de Carlos Drummond de Andrade (1966):

As pessoas, quando corriam antigamente, era para *tirar o pai da força* e não *caíam de cavalo magro*. Algumas *jogavam verde para colher maduro* e sabiam *com quantos paus se faz uma canoa*<sup>10</sup>. (p.91)

Este parágrafo mostra que existem obstáculos não gramaticais que, de certa forma, causam dificuldades aos falantes não nativos quando estão no decurso do processo de aprendizagem da língua portuguesa. De facto, o significado deste tipo das expressões sublinhadas, as designadas expressões idiomáticas (EIs), não tem a ver com a soma dos significados das palavras constituintes e, no contexto pedagógico, o professor não pode explicá-las palavra por palavra nem através da sua tradução literal.

Apesar de ser um *bicho de sete cabeças* na leitura e compreensão do texto, as EIs também geram barreiras que impedem a comunicação quotidiana. Um falante de português língua não-materna ao ouvir a expressão *estar pelos cabelos* pode compreender todas as palavras porque estas lhe são muito familiares, mas não perceber que o seu amigo português está a desabafar. Por esta razão constata-se também, de um modo geral, um “recuo” do uso das EIs pelos falantes não nativos. Tal como Cooper (1999) argumenta:

---

<sup>10</sup> Excerto retirado de *Língua Portuguesa II: Morfologia I*. (Deilson, M., 2009:91) Sublinhado e itálico nossos.

Devido a um menor nível de competência linguística na língua-alvo, os estudantes L2 estão em clara desvantagem na compreensão das expressões figurativas L2, no entanto, eles encontrarão expressões idiomáticas em todo o tipo de discurso: conversações, palestras, filmes, emissões de rádio e programas de televisão; em todas as formas de impressão, como jornais, revistas e livros; e em todo o mundo da comunicação electrónica. De facto, o domínio de uma L2 pode depender, em parte, de quão bem os estudantes inicialmente compreendem e finalmente aplicam as expressões idiomáticas com que se deparam na comunicação quotidiana<sup>11</sup> (p. 234).

Cooper (1999) salienta que, embora haja dificuldades de aprendizagem das EIs, o aprendente deve estar preparado para enfrentar o desafio, porque as EIs são omnipresentes e indispensáveis na comunicação quotidiana.

Segundo o estudo empírico de Wu e Chen (2000: 357), à medida que a proficiência do aprendente se aproxima de um nível mais avançado, o ritmo de aquisição lexical tende a abrandar. É muito difícil para o aprendente do nível avançado desenvolver o conhecimento semântico e ainda mais difícil tornar-se competente em expressões idiomáticas. Sendo uma das dimensões da idiomatização, amplitude vocabular, o uso adequado das expressões idiomáticas tornou-se um indicador relevante de nível de proficiência C2<sup>12</sup> - almejado pelos aprendentes de LE.

---

<sup>11</sup> Because of a lower level of linguistic competence in the target language, L2 learners are at a distinct disadvantage in understanding L2 figurative expressions, yet they will meet idioms in all forms of discourse: in conversations, lectures, movies, radio broadcasts, and television programs; in all forms of print, such as newspapers, magazines, and books; and throughout the world of electronic communication. Indeed, mastery of an L2 may depend in part on how well learners comprehend initially and produce eventually the idioms encountered in everyday language (p. 234, tradução nossa a partir do original em inglês).

<sup>12</sup> O documento orientador, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)* (Conselho de Europa: 2001) define os níveis de competência, que permitem medir o progresso do estudante a cada etapa da aprendizagem e durante todo seu percurso de estudos: A – Utilizador Elementar; A1 – Nível de introdução e descoberta da língua; A2 – Nível intermediário e de sobrevivência; B – Utilizador Independente; B1 – Nível de acesso; B2 – Nível avançado; C – Utilizador Experiente; C1 – Nível de autonomia, C2 – Nível de domínio da língua. (ser “capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões

Por outro lado, a investigação recente, tanto nas teorias linguísticas como nos estudos empíricos, (Byram, 1997; Moran, 2001) revela-nos que os objectivos, no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira no século XXI, já não se podem limitar aos aspectos estruturais da língua, mas têm de visar desenvolver a competência comunicativa intercultural dos alunos, tópico que se desenvolverá no capítulo seguinte.

Hoje em dia, num mundo cada vez mais globalizado, ter consciência, compreender e aceitar as diferenças culturais é um caminho que se torna quase como um imperativo. Contudo, relativamente ao ensino do PLE, no contexto chinês (Wang, 2012; Gonçalves, 2016; Graça, 2017), tradicionalmente, o professor foca o seu ensino nos aspectos linguísticos (no desenvolvimento da competência gramatical) e, raramente, aborda os aspectos sociolinguísticos e culturais e, muito excepcionalmente, o faz de forma sistemática.

A abordagem comunicativa surgiu como uma esperança de mudança desta situação, no entanto, tal não se verificou e continuamos a ter professores que, em sala de aula, remetem os aspectos culturais e sociolinguísticos para último plano. Ser um falante interculturalmente comunicativo significa ter capacidade de interagir eficientemente com falantes de outras culturas e ter uma atitude aberta para aceitar a cultura dos outros.

A experiência de ensino de português a alunos de língua materna chinesa leva-nos a considerar que a inserção das EIs no ensino formal em sala de aula, normalmente estimula os alunos a comunicarem uns com os outros, seja por meio de perguntas quanto ao significado e uso das EIs, seja por compará-las com as EIs semelhantes na sua língua materna.

---

*idiomáticas e coloquiais.”*) (p. 54)

## 1.2 Importância do objecto de estudo na China

A nossa hipótese de investigação consiste em afirmar que as EIs são uma vertente importante no contexto do ensino de PLE a falantes de língua materna chinesa, permitindo a aquisição dos conhecimentos linguísticos e socioculturais, mais a partilha de conhecimentos interculturais na base de incentivo dos actos comunicativos. De facto, as EIs em chinês (os chéng yǔ<sup>13</sup>, a seguir referidos como CYs) são conhecimentos ensinados obrigatoriamente no 1º ciclo do ensino básico da China.

Tendo em conta as considerações acima referidas, o estudo da fraseologia portuguesa e chinesa foi feito com o apoio da Análise Contrastiva e, foi delimitado o objecto de estudo.

*As Orientações Curriculares Chinesas de Educação Regular a Tempo Integral*<sup>14</sup> (a seguir referidas como Orientações) (Ministério da Educação da RPC, 2011) são um documento orientador para a preparação de livros didácticos destinados aos alunos chineses do primeiro ao nono anos de escolaridade obrigatória. Este documento é bem claro sobre a natureza do currículo de línguas:

As disciplinas de chinês têm como objectivo desenvolver um estudo abrangente do uso da linguagem. Cursos práticos. As disciplinas de língua chinesa para os níveis de educação obrigatória devem permitir aos alunos aprender a usar a língua materna para comunicar e para conhecer as culturas da China antiga e dos países estrangeiros, melhorar os seus conhecimentos ideológico e cultural e promover o crescimento espiritual. As características básicas da disciplina de língua consistem em unir os aspectos instrumental e humanístico<sup>15</sup>. (p.2)

Para além disso, afirma-se, de forma clara, nos objectivos de aprendizagem de

---

<sup>13</sup> Cf. Ponto 3.3.2.

<sup>14</sup> Rerefere-se ao documento oficial 《全日制义务教育语文课程标准》(2011). Tradução nossa do original em chinês.

<sup>15</sup> Tradução nossa em português a partir do chinês.

línguas e de conteúdos dos níveis 1º e 2º da escola primária, que os alunos chineses devem “acumular a aprendizagem dos seus aforismos e *chéng yǔ*<sup>16</sup> recitando 50 poemas excelentes (completos/excertos). A leitura extracurricular não deve ser de menos de 50.000 caracteres chineses<sup>17</sup>.” (p.4).

Quanto às actividades extracurriculares no que concerne à leitura as *Orientações* (Ministério da Educação da RPC, 2011) estipulam o seguinte:

Exigir aos alunos a leitura de mais de 4 milhões de palavras/caracteres chineses durante os 9 anos de leitura extracurricular. Os materiais de leitura incluem todos os tipos de livros e jornais adequados para leitura por estes alunos. Sugerem-se as seguintes leituras:

- Contos de fadas, tais como, *Contos de Fadas de Andersen*, *Contos de Fadas de Grimm*, "O Espantalho"<sup>18</sup>, de Ye Shengtao<sup>19</sup>, e "O Segredo de Baohulu"<sup>20</sup>, de Zhang Tianyi<sup>21</sup>.
- Fábulas, como por exemplo, fábulas antigas e modernas chinesas, "Fábulas de Esopo" e assim por diante.
- Histórias, como *contos de chéng yǔ*<sup>22</sup>, histórias mitológicas, contos sobre História Chinesa e Histórias Estrangeiras, contos tradicionais de várias nacionalidades, etc.<sup>23</sup>. (p.12)

Segundo Wang (2008),

No processo de ensino de chinês devemos prestar atenção ao acúmulo de um certo número do *chéng yǔ*<sup>24</sup> por parte dos alunos do nível básico, tendo este aspecto merecido uma especial atenção em várias versões de livros didácticos chineses e ingleses. No que se refere à *Estrutura dos livros didácticos chineses para o ensino regular da escola primária*<sup>25</sup> (Jiangsu Education Press: 2006) cada unidade de estudo é acompanhada de um exercício unitário correspondente, no qual as actividades de sistematização, tal como “read back”, são acompanhadas de um grupo

<sup>16</sup> Sublinhado e itálico nossos.

<sup>17</sup> Tradução nossa em português a partir do chinês.

<sup>18</sup> Refere-se à obra 《稻草人》. Tradução nossa do original em chinês.

<sup>19</sup> Autor da literatura chinesa. (1894-1988)

<sup>20</sup> Refere-se à obra 《宝葫芦的秘密》. Tradução nossa do original em chinês.

<sup>21</sup> Autor da literatura chinesa. (1906-1985)

<sup>22</sup> Sublinhado e itálico nossos.

<sup>23</sup> Tradução nossa do original em chinês.

<sup>24</sup> Sublinhado e itálico nossos.

<sup>25</sup> 6ª edição.

de conteúdos relacionado com o conteúdo de ensino da unidade. No entanto, estes textos não incluem os CYs. nos livros didáticos chineses do ensino regular, publicados pela Editora Educacional do Povo, a secção de ensino “Leitura e Escrita” após cada texto apresenta uma lista dos conceitos fundamentais que o aluno precisa de aprender. Os alunos precisam de aprender as principais palavras de acumulação e, entre estas, uma parte significativa são os CYs. Isso mostra que a leitura e memorização dos CYs está a atrair cada vez mais a atenção dos estudiosos. O ensino do CY passou a ocupar uma posição que não pode ser ignorada no ensino de línguas dos graus básicos das escolas primárias e secundárias<sup>26</sup>. (pp.13-14)

Pode-se ver que por um lado, a unificação das vertentes instrumental e humanística é a característica básica do currículo da disciplina de língua chinesa no sistema educativo da China. Por outro lado, como o chéng yǔ chinês é, desde há milhares de anos, a cristalização da essência da prática linguística das pessoas e o seu uso adequado pode tornar a linguagem mais refinada e viva, tornando a expressão mais precisa e mais rica, ao mesmo tempo que os próprios CYs vão adquirindo novas conotações culturais. Face a estas conclusões que realçam a necessidade do domínio dos estudos contrastivo (EIs e CYs) consideramos que o ensino de PLE na China tem de incluir, de forma estruturada e sistemática, o ensino das EIs.

Referimos este aspecto no sentido de realçar a relevância que vem sendo dada ao ensino dos CYs no sistema de ensino de línguas nos níveis básico e secundário. Sem dúvida que se trata de uma questão que cada vez mais desperta o interesse dos estudiosos e que contextualiza o nosso estudo, vindo ao encontro da nossa hipótese de investigação, isto é, corrobora a afirmação da necessidade de inserir o ensino das EIs no ensino de uma língua estrangeira.

Portanto, o nosso interesse da presente investigação é propor as EIs do português

---

<sup>26</sup> Tradução nossa do original em chinês.



Europeu no contexto do ensino de PLE a alunos chineses tendo como objectivo desenvolver a competência comunicativa intercultural.

### 1.3 Questões de pesquisa

Para melhor levar a cabo as propostas do presente estudo, será necessário procurar responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais são as características das EIs em português? E dos CYS em chinês?
2. As EIs em português e em chinês são conceitos equivalentes? Se não são, quais os pontos semelhantes e distintos entre elas?
3. Os docentes de português (falantes nativos de português europeu e falantes de LM chinesa) nas instituições do ensino superior da China estão familiarizados com as EIs portuguesas e costumam usá-las? Há influências da caracterização<sup>27</sup> dos docentes com o grau de familiarização sobre as EIs<sup>28</sup>? Se existem, quais são os principais factores?

### 1.4 Organização do estudo

Este trabalho está organizado em sete partes, as quais designamos por capítulos.

O primeiro corresponde à introdução, tendo por objectivo apresentar o objecto de estudo, a motivação e as justificativas que orientam o desenvolvimento da investigação.

No segundo capítulo apresentam-se os estudos em torno de competências (designadamente linguística, comunicativa, comunicativa intercultural), que também

---

<sup>27</sup> Conforme o nosso questionário, observamos a caracterização dos inquiridos a partir de seis aspectos: sexo, idade, nacionalidade (língua materna), qualificações académicas mais elevadas, tempo de ensino em instituições de ensino superior.

<sup>28</sup> Conforme o nosso questionário, observamos a caracterização dos inquiridos a partir de seis aspectos: sexo, idade, nacionalidade (língua materna), qualificações académicas mais elevadas, tempo de ensino em instituições de ensino superior.

fazem parte dos pressupostos teóricos do nosso estudo.

No terceiro capítulo apresentam-se e discutem-se alguns conceitos e definições identificados no processo de revisão da literatura inseridos no enquadramento teórico do nosso estudo. O estudo da fraseologia portuguesa e chinesa foi feito com o apoio da teoria da Análise Contrastiva.

No quarto capítulo, descrevem-se as opções metodológicas, nomeadamente a pesquisa bibliográfica, a constituição de um *Corpus* das EIs e inquérito por questionário.

No quinto capítulo, analisam-se, discutem-se e apresentam-se os resultados obtidos no questionário. Os dados relativos à amostra contribuíram para reafirmar a importância das EIs no ensino de PLE e reflectir as melhores estratégias e até a sua didatização numa futura investigação.

No sexto capítulo, reflectimos sobre a inserção das EIs no ensino formal de PLE no da China.

Por último, no sétimo capítulo, além das conclusões, apresentámos também as limitações do estudo e as sugestões para futuras linhas de investigação.

# Capítulo II Pressupostos teóricos: da competência linguística à competência comunicativa intercultural

*A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo. (Delors, 1998:50)*

## 2.1 O Ensino de LE por competências

O conjunto de mudanças que ocorre em diversas esferas (social, cultural, económica entre outras) da nossa vida tornou o mundo em que vivemos uma “Aldeia-global”. Distâncias geográficas que antes eram consideradas intransponíveis foram superadas pelos avanços tecnológicos, permitindo uma maior aproximação e comunicação entre pessoas de diferentes línguas e culturas. O maior número de contactos interculturais produz reflexões em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na educação.

*O Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural* (UNESCO, 2009: 25) argumenta que, “[u]ma forma de abordar o desenvolvimento que leve em conta as diferenças culturais é fundamental para fazer face aos intrincados problemas económicos, sociais e ambientais com os quais o planeta se confronta.”

Neste sentido, como se lembra no *Relatório*, neste milénio, os principais

desafios da educação que necessitam de resposta são: lutar contra o analfabetismo cultural, reconciliar o universalismo e a diversidade, e acompanhar as novas formas de pluralismo que nascem com a reivindicação de identidades múltiplas pelos indivíduos e pelos grupos.

Ainda o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação (QEER)* (Conselho da Europa, 2001) argumenta que a competência dos aprendentes de LE no mundo de hoje, deve incluir:

- capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas. (p.151)

É evidente que num mundo globalizado torna-se pertinente compreender e aceitar as diferenças culturais. No entanto, no que diz respeito ao Ensino de Português Língua Estrangeira, a tradição do ensino leva o professor de línguas a focar de forma privilegiada os aspectos linguísticos e, a secundarizar os aspectos sociolinguísticos e culturais. Tal situação não mudou consideravelmente com a Abordagem Comunicativa.

Como argumentam vários autores (Bizarro e Braga, 2004; Grosso, 2010), torna-se necessária uma maior ênfase na componente intercultural no contexto pedagógico da língua estrangeira. Pois, no século XXI, o ensino das línguas, tal como Grosso (2010: 69) salientou, "insere-se atualmente num modelo de educação que

acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural."

Bizarro e Braga (2004: 63) afirmam que, o professor tem de "assumir um ponto de vista humanista, pedagógico e cientificamente competente, se servir de formas e meios diversos de comunicação para anular preconceitos, recorrendo a estratégias educativas variadas e a metodologias que sirvam o conhecimento do EU e do OUTRO. "

Assim sendo, a identificação e a compreensão de aspectos culturais durante o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira tornam-se essenciais. Entendendo que, o objectivo do ensino de uma língua estrangeira deve ir para além do desenvolvimento da competência comunicativa e desenvolver uma competência intercultural.

Assim, pela mesma razão que chamámos a atenção para o valor do estudo contrastivo das expressões idiomáticas entre o português e o chinês, também, tivemos como objectivo reflectir sobre os procedimentos metodológicos a aplicar no ensino de PLE a alunos chineses de forma a promover o desenvolvimento da **competência comunicativa intercultural**, desenvolvimento da relação entre língua e cultura, "relação que é de simbiose e de interdependência absoluta". Teixeira (2012:77).

## 2.2 Competência linguística vs. Competência comunicativa

O termo "competência" tem sido amplamente discutido e utilizado nos estudos linguísticos, no entanto, não é fácil encontrar uma definição consensual e o seu conceito torna-se muitas vezes controverso e ambíguo.

Muitos têm sido os estudos que tentam apresentar uma definição, podendo ver-se uma análise do conceito de competência sob uma perspectiva dicotómica: por um lado, a **competência linguística**, proposta e defendida por Noam Chomsky, a partir da década de 1960; por outro lado, **competência comunicativa**, desenvolvida por Dell Hymes, na década seguinte, enveredando por uma reformulação ou a tentativa de problematização desse conceito inaugural.

Evidentemente, há que procurar as origens desses termos para melhor se compreender a sua concepção na área da Linguística Aplicada. Assim, buscámos em Noam Chomsky (1957) as definições de competência linguística e desempenho, por serem o fio condutor do nosso percurso histórico para chegarmos, posteriormente, aos conceitos de Competência Comunicativa (Dell Hymes, 1972; Canale e Swain, 1982; Bachman, 1990) e de Competência Comunicativa Intercultural (Byram, 1997; Fantini, 1997; Byram, Gribkova e Starkey, 2002; Deardorff, 2006, 2009).

A publicação de *Syntactic Structures* de Noam Chomsky, em 1957, marcou o surgimento da Linguística Generativista que apareceu como resposta e rejeição à tradição americana da linguística estruturalista. Por último, defendiam que os sujeitos falantes não nasciam com a capacidade de linguagem, ou seja, para os estruturalistas norte-americanos a linguagem era adquirida através da interação dos sujeitos com a sociedade em que

viviam. Já para os generativistas, a linguagem era uma capacidade inata, (Chomsky, 1957) a chamada “Faculdade de Linguagem”.

Como é do conhecimento geral, anteriores estudos no campo da linguística, especialmente a mais recente linguística descritiva americana, preocupam-se em como compartimentar, equacionar, classificar e agrupar, através de um determinado processo de descoberta face a uma determinada língua. O escopo da investigação limita-se à descrição e análise pormenorizadas dos diversos componentes da língua, sejam eles a fonética, o léxico, a gramática ou a morfologia. Já Chomsky não se ocupa da descrição e análise das leis internas de uma língua específica, mas sim da linguagem humana como um todo, com especial enfoque na capacidade de linguagem (language faculty), ou seja, na função de linguagem do cérebro humano, assim como na aquisição de línguas, ou seja, no modo como assimilamos o sistema e o quadro conceptual de uma língua. Deste modo, Chomsky dedica especial atenção à linguagem enquanto fenómeno cognitivo.

Esta abordagem de Chomsky tem origem na aprendizagem de línguas pelas crianças. É relativamente certo, segundo Chomsky (1957), que as pessoas não estão geneticamente programadas para uma língua específica, de maneira que um bebé chinês que cresça nos Estados Unidos irá falar inglês e uma criança americana, rodeada de pessoas que falam Chinês, irá aprender a falar Chinês. Deste modo, diz Chomsky (1957), é lógico que existe uma Gramática Universal que fundamenta a estrutura de todas as línguas. A Gramática Universal é normalmente definida como o “sistema de categorias, mecanismos e constrangimentos partilhados por todas as línguas humanas e é considerado inato” (O’Grady et al., 1997: 734; Pesetsky, 1999: 476). Geralmente, considera-se que estes incluem universais formais (por exemplo, princípios, isto é,

afirmações gerais que especificam as restrições das gramáticas das línguas humanas, e parâmetros, que especificam as opções para a variação gramatical das línguas humanas), assim como, universais materiais (por exemplo, categorias lexicais e características).

De acordo com Marconi (1984), as gramáticas anteriores a Chomsky eram todas modelos taxinómicos da língua, isto é, podiam reduzir-se a colecções de exemplos mais ou menos bem descritos, a listas de frases correctas e incorrectas, mas não emitiam qualquer hipótese sobre o funcionamento das línguas e nada explicavam sobre as suas regularidades.

Pelo contrário, na teoria chomskiana, a gramática deve explicitar o sistema de regras inerente à competência dos sujeitos falantes de uma dada língua. Este tipo de gramática propõe-se a descrever o funcionamento das línguas naturais independentemente da situação em que os sujeitos falantes as utilizam e, até, dos sujeitos falantes concretos que as usam para comunicar.

Nesta teorização, Chomsky apresenta uma importante dicotomia onde se encontram dois conceitos fundamentais: competência (“Competence”) e desempenho (“Performance”). Kenedy (2008: 130) afirma que o primeiro conceito consiste num “sistema de regras interiorizado pelos falantes que permite produzir um conjunto infinitamente grande de sentenças. É o conhecimento que o falante tem das estruturas da língua, não conscientemente, mas implicitamente” (p.130) e, o segundo designa um “conjunto de imposições que limitam o uso da competência. É a imperfeita manifestação do sistema. É o uso real da língua em uma situação concreta.” (ibid.)

Isto significa que o conceito de competência está associado à língua abstracta. Por outras palavras, competência é o conhecimento da estrutura da língua. Já o



desempenho é a manifestação imperfeita da língua. Assim, Chomsky (1957) privilegia a competência para ancorar o generativismo e não aprofunda os seus estudos no desempenho. E, isso, implicou críticas ao generativismo e aos termos “Competência” e “Desempenho”.

Quando, na década de 1950, Chomsky propôs pela primeira vez a sua teoria, deparou-se com a oposição e o cepticismo de muitos membros da comunidade científica.

Como questionou no artigo do Lu (2002):

Possuirá o cérebro humano um mecanismo de linguagem intrínseco? Tal facto ainda não está totalmente confirmado, e é de difícil confirmação no futuro. Isto porque o cérebro humano é diferente de qualquer outro órgão e não pode ser analisado arbitrariamente e na sua totalidade. Ainda que um cientista esteja perante um cérebro humano inteiro não possui forma de determinar se existe dentro dele tal mecanismo de linguagem. (p.3)

Há vários artigos que põem em evidência a dicotomia competência linguística e competência comunicativa, e que defendem que a teoria de Chomsky é uma linguística formalista baseada em analogias e não uma análise descritiva da linguagem. A presente tese não possui como objectivo a análise da teoria de Chomsky, nem segue os trabalhos deste linguista. No entanto, a nosso ver, algumas teorias podem servir de inspiração a outras novas teorias que nos conduzirão mais perto da verdade da linguagem e nos permitirão melhor compreender outras escolas da linguística contemporânea.

## 2.3 A Competência Comunicativa

A competência comunicativa pode ser analisada segundo diferentes ângulos como demonstramos de seguida, através dos modelos de análise desta competência.

### 2.3.1 Modelo de Dell Hymes

O surgir dos conceitos de “Competência” e “Desempenho”, de Chomsky, provocou reacções tanto de acolhimento quanto de rejeição, no entanto, não restam dúvidas que foi este teórico que impulsionou outros autores, como Hymes (1972), Canale e Swain (1980), Bachman (1986), a iniciarem reflexões sobre a questão da competência.

Hymes (1972) apresentou duas razões para fundamentar a ideia de que é necessária a reformulação do conceito de competência:

Em primeiro lugar, a competência de uma pessoa numa língua existe parcialmente e variavelmente em função de outras línguas que essa mesma pessoa possa saber e utilizar. Mais ainda, o alcance de uma língua em si mesma existe parcialmente e variavelmente em função do seu lugar entre outras formas de comunicação, podendo ser maior ou mais pequeno em relação a estas (...) Em segundo lugar, quando pensamos em pessoas como capazes de participar na vida social como utilizadores de linguagem, na verdade, precisamos de considerar a sua capacidade de integrar a utilização da linguagem com outras formas de comunicação, como gestos, expressões faciais, fungar e espirrar, etc.<sup>29</sup> (pp.37-38)

---

<sup>29</sup> “First, the competence of a person in a language is partly and variably a function of other languages he or she may know and use. Moreover, the scope of a language itself is partly and variably a function of its niche among other modes of communication, and may be larger or smaller relative to these (...) Second, when we think of persons as able to participate in social life as users of language, we actually need to consider their ability to integrate use of language with other modalities of communication, such as gesture, facial expression, sniffs and snorts, etc.” (pp.37-38, tradução nossa).

De acordo com este autor, um dos motivos pelos quais a competência deve ligar-se ao adjectivo “comunicativa” é o facto de não estar só restrita ao uso de uma língua, consistindo na capacidade de se comunicar na língua materna e em uma ou mais línguas estrangeiras. Além disso, Hymes combina “competência” com “comunicativa”, e não com “linguística”, porque a comunicação não se dá apenas através de línguas (linguagem verbal), mas também por intermédio de outras linguagens, como a corporal.

O conceito de competência comunicativa de Hymes (1972) apoia-se nos seguintes princípios:

1. se (e até que ponto) algo é formalmente possível<sup>30</sup>;
2. se (e até que ponto) algo é viável em virtude dos meios de implementação disponíveis;
3. se (e até que ponto) algo é apropriado (adequado, satisfatório, bem-sucedido) em relação a um contexto no qual é usado e avaliado;
4. e (e até que ponto) algo é realmente feito, de facto realizado, e o que isso implica<sup>31</sup>. (p.281)

Para Hymes (1972), Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é vista como a interação entre quatro sistemas de competência: gramatical (o que é possível no nível das formas linguísticas), psicolinguístico (o que é viável no que concerne ao processamento de informações pelos seres humanos), sociocultural (o valor ou significado social das sentenças) e probabilístico (quais as sentenças que são usadas de facto).

---

<sup>30</sup> Sublinhado nosso.

<sup>31</sup> “1. Whether (and to what degree) something is formally possible; 2. Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available; 3. Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated; 4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails.” (p. 281, tradução nossa a partir do original em inglês).

Dessa forma, Hymes não fez uma ruptura epistemológica com os conceitos de competência e desempenho de Chomsky, mas ampliou-os com termos da sociolinguística, tais como: relacionamentos sócio-culturais, estados emocionais dos falantes, regras sociais e funcionais que regem uma língua dentro de contextos específicos.

Baseando-se na visão sociolinguística, Hymes considera competência e desempenho inseparáveis. A Competência Comunicativa passa a ser o conhecimento da língua e a habilidade de usá-la em determinados contextos sociais. Hymes (1972: 15) faz, ainda, a distinção entre *Competence* e *Competency*. “*Competence* refere-se à competência gramatical. Conhecimento finito de sentenças independente de características sócio-culturais.” Por seu turno, define “*Competency* como as atitudes, valores e motivações a respeito da língua, característica de usos, inter-relação da língua com outros códigos. O uso da língua na vida social. Competência para o uso”. (ibid.)

### 2.3.2 Modelo de Canale e Swain

Analisando os conceitos de competência comunicativa de Hymes (1972), Canale e Swain (1980) argumentam que a teoria de Hymes (1972) não é integrativa, visto que dá relativamente pouca atenção à forma pela qual os enunciados dos sujeitos falantes podem estar ligados a nível do discurso, e não disponibiliza uma integração dos diferentes componentes da competência comunicativa.

Nessa perspectiva, estes autores propõem uma teoria de competência comunicativa, cujo objectivo é aplicá-la ao ensino e à avaliação de aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Canale e Swain (1980):

Na nossa opinião, uma teoria integrativa de competência comunicativa pode ser percebida como uma teoria em que existe uma síntese de conhecimento sobre princípios gramaticais básicos, conhecimento sobre como a linguagem é utilizada em contextos sociais para executar funções comunicativas e conhecimento sobre como declarações e funções comunicativas podem ser combinadas de acordo com os princípios do discurso.<sup>32</sup> (p.20)

Como se mostra na Figura 1, o enquadramento de competência comunicativa, proposto por Canale e Swain (1980), é composto por quatro componentes:

**Figura 1: Modelo de competência comunicativa de Canale e Swain (1980)**



1. Competência gramatical, que abrange o conhecimento de itens lexicais, morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. As regras da gramática devem ser levadas em consideração por qualquer abordagem comunicativa de ensino de LE que inclua fornecer aos aprendentes o conhecimento de como compreender e expressar correctamente os significados literais de frases.
2. Competência sociolinguística, que se relaciona com a adequação aos contextos, aspecto levantado por Hymes e acima mencionado. O conhecimento das regras

---

<sup>32</sup> In our view, an integrative theory of communicative competence may be regarded as one in which there is a synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to the principles of discourse. (p. 20, tradução nossa a partir do original em inglês).

- socioculturais é importante quando há pouca transparência entre o significado literal de uma frase e a intenção do falante, isto é, o significado social da frase.
3. Competência discursiva, que se baseia nos conceitos de coesão e coerência propostos por Halliday e Hasan: coesão como ligações gramaticais entre grupos de sentenças, e coerência como combinação adequada das funções comunicativas dos mesmos. As noções de tópico e comentário também fazem parte das regras do discurso.
  4. Competência estratégica, que se refere à interação comunicativa.

### **2.3.3 Modelo de Lyle Bachman**

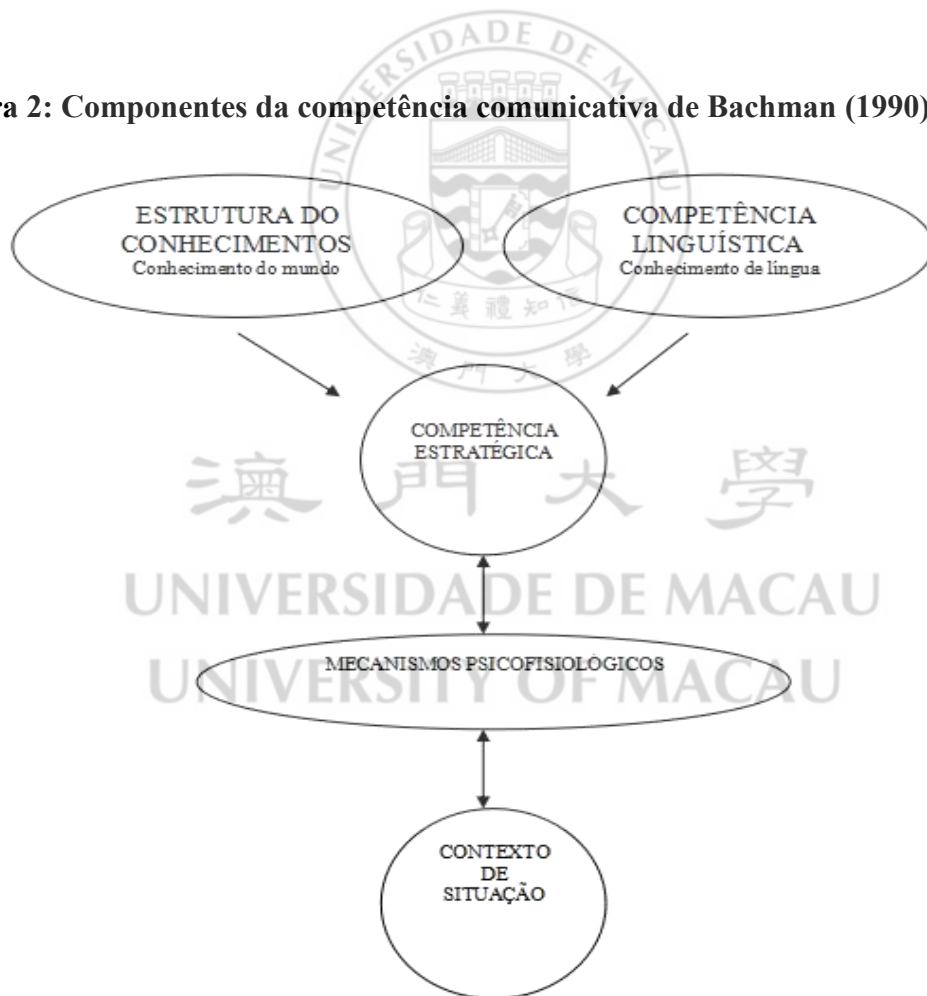
Na década de 90 do século XX, o linguista americano Lyle Bachman (1986) afirmou que o modelo de competência apresentado por Lado (1961) e Carroll (1961, 1968) era insuficiente e, seguindo os resultados e os desenvolvimentos das investigações de Halliday (1976), Van Dijk (1977), Hymes (1972, 1973, 1982), Savignon (1983) e de Canale e Swain (1980, 1982), apresentou o seu próprio ponto de vista sobre competência de linguagem. (cf. Bachman, 1986).

De acordo com Bachman (1986, 1990), a habilidade de linguagem no uso comunicativo deve conter o conhecimento das regras gramaticais e o conhecimento da linguagem para chegar a um objectivo comunicativo específico. Além disso, o uso da linguagem é um processo dinâmico em que existe uma interação entre os componentes da competência.

Este mesmo autor (1990) afirma que a habilidade de comunicação de linguagem (“communicative language ability”) é a combinação do conhecimento linguístico e da

competência linguística numa determinada situação e a capacidade de executar e interpretar o seu significado. Este linguista divide a habilidade de comunicação da linguagem em três: competência linguística (“language competence”), competência estratégica (“strategic competence”) e mecanismos psicofisiológicos (“psychophysiological mechanism”). O modelo de Bachman pode ser ilustrado através da Figura 2<sup>33</sup>, usada para demonstrar os diferentes componentes da habilidade de comunicação de linguagem, assim como o relacionamento entre estes.

**Figura 2: Componentes da competência comunicativa de Bachman (1990)**



<sup>33</sup> Cf. Bachman, 1990: 86. Traduzido por Niura Maria Fontana, 2003.

O modelo de Bachman (1990) é visto como um grande avanço relativamente ao modelo de Canale e Swain (1982). A competência estratégica é considerada uma parte integrante de qualquer actividade comunicativa e corrige o que é meramente visto como uma falta de um meio de compensação da dificuldade de comunicação apresentada no modelo de Canale e Swain (1982). Para além disso, o modelo de Bachman (1990) confirma plenamente o papel das estratégias cognitivas e do conhecimento pragmático na habilidade de linguagem. Este novo conceito de competência linguística já foi aceite pela comunidade de linguística aplicada.

No entanto, observando a composição concreta da habilidade comunicativa de linguagem pode constatar-se que esta não é muito estável, pois Bachman apresenta pequenas diferenças desta no artigo *What does language testing have to offer* (1991) e nas obras *Fundamental Considerations in Language Testing* (1990) e *Language Testing in Practice: Designing and developing useful language tests* (1996).

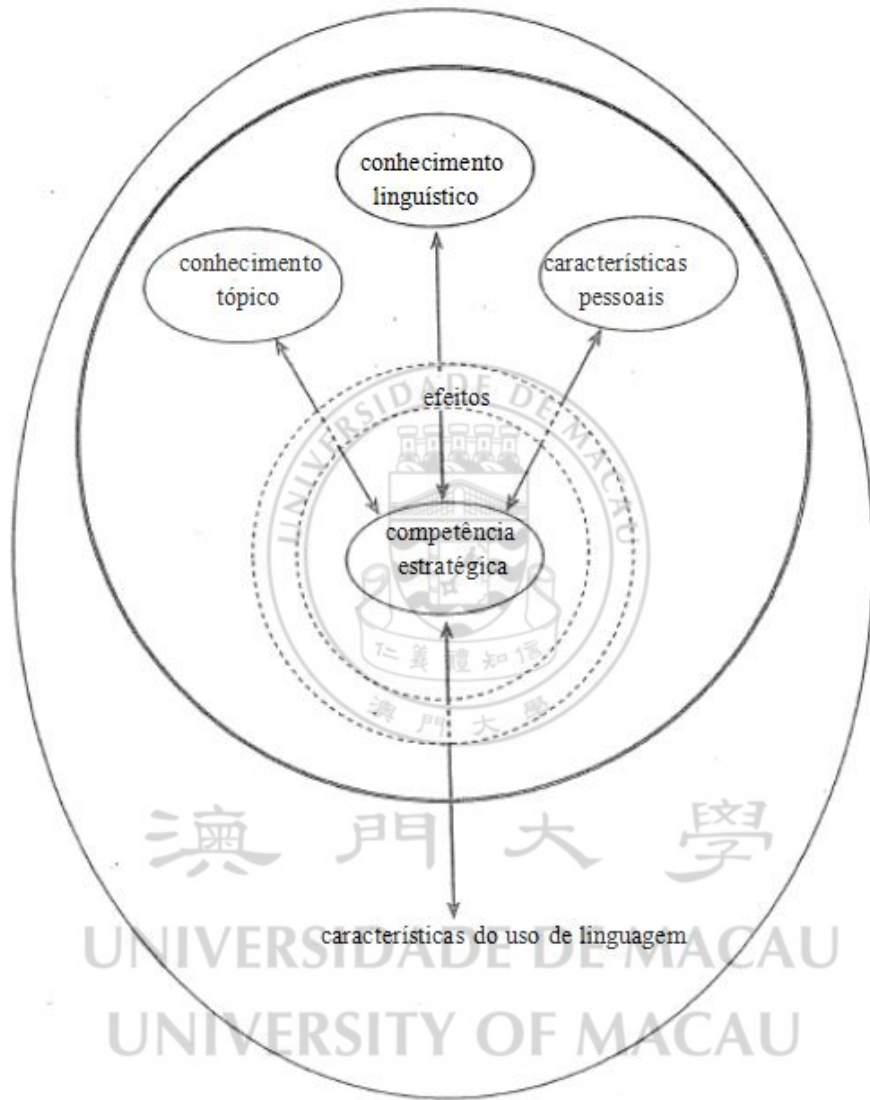
Em primeiro lugar, a composição da habilidade de comunicação de linguagem e os argumentos das relações dos seus elementos são diferentes no modelo de 1996. Na Figura 3<sup>34</sup> apresenta-se uma interacção do “conhecimento tópico (topical knowledge)”, do “conhecimento linguístico (Language knowledge)” e das “características pessoais (Personal characteristics)” com a “competência estratégica”, incluídos no “contexto de uso pragmático”. Apesar disso, verifica-se que não são apresentados os “mecanismos psicofisiológicos” no modelo de 1991 e 1996.

---

<sup>34</sup> Cf. Bachman, 1996: 65. (Tradução nossa a partir do original em inglês).



**Figura 3: Componentes da competência comunicativa de Bachman (1996)**



Em segundo lugar, nos modelos de 1990, 1991 e 1996, os componentes da competência linguística não são consistentes. Observámos que Bachman apresenta algumas vacilações referentes à composição da competência pragmática, adicionando o “conhecimento semântico”. Porém, finalmente em 1996, ele devolve à competência

pragmática a competência ilocucionária e a competência sociolinguística, e ainda define a competência ilocucionária como sendo a “competência da função linguística”.

Por último, a capacidade de execução das competências estratégicas foi eliminada no capítulo “Language Ability” de 1996.

Apesar da teoria de habilidade comunicativa de linguagem de Bachman ainda apresentar falhas, ela possui componentes mais abrangentes e sistemáticas do que os resultados de investigadores anteriores, assim como também apresenta uma relação mais clara entre os vários componentes e, como resultado, possui uma praticabilidade mais forte. Segundo Xu (2000), a teoria da habilidade comunicativa de linguagem de Bachman é a teoria mais abrangente e completa que se pode observar sobre competência linguística até à actualidade.

#### **2.4 Do mito de Babel à competência intercultural**

A *Bíblia* diz-nos que “Jeová os espalhou dali por toda a superfície da terra, e gradualmente eles deixaram de construir a cidade. É por isso que foi chamada pelo nome de Babel, porque Jeová confundiu ali o idioma de toda a terra.”<sup>35</sup>

Esta curta narrativa do Génesis relata como as pessoas passaram a ter diferentes costumes e diversos modos de falar e agir, e como com o tempo se espalharam por toda a terra. Spitzberg e Chagnon (2008) argumentam que, há apenas 500 anos, "os humanos falavam 14,000 idiomas. Hoje em dia, este número encontra-se abaixo dos 7,000 e 40%

---

<sup>35</sup> Génesis 11. Excerto 8-9.

da população mundial fala apenas uma de oito línguas. Em 2008, iremos perder entre 20 e 30 idiomas<sup>36</sup> (p.2).

Dado que um mundo de uma só pessoa e um só discurso é improvável num futuro próximo, o objectivo de encontrar um propósito comum através de uma comunicação mutuamente coordenada que atravesse culturas e idiomas continua a ser uma meta de muitas ou da maioria das pessoas, organizações e nações.

Na procura de tal objectivo, os académicos têm vindo a esforçar-se não só para compreender a natureza da competência na comunicação nativa, mas também para expandir tais conceitos às adaptações necessárias mediante o contexto cultural. Se concretizar a competência de comunicação é difícil dentro de uma dada cultura, o desafio é claramente multiplicado quando se expandem tais conceitos a ambientes culturais distintos, que pressupõe a integração sóciopolítica, económica cultural e religiosa de sociedade.

Independentemente da vontade de cada um, a globalização tende a criar uma visão única dentro da pluralidade, contrariamente ao que seria pensável essa visão nem sempre se realiza numa comunicação intercultural, isto é, nem sempre consegue englobar “O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc. [...]” (Conselho da Europa 2001: 31). Por exemplo, no Dicionário *Priberam da Língua Portuguesa*<sup>37</sup> [em linha], 2008-2013, o conceito de “intercultural” só é “relativo às relações ou trocas entre culturas diferentes”, não fazendo referência à atitude perante as culturas diferentes.

---

<sup>36</sup> “Humans spoke 14,000 languages. Today, that number is below 7,000, and 40 percent of the world’s population speaks one of only eight languages. In 2008, we will lose between 20 and 30 languages.” (Tradução nossa a partir do original em inglês).

<sup>37</sup> Consultado em <https://www.priberam.pt/dlpo/intercultural> em 15/7/2018.

*Intercultural* é um conceito recorrente necessário a uma comunicação em contextos cada vez mais diversificados. A competência intercultural é particularmente importante quando se estudam competências idiomáticas em línguas e culturas tão diferentes como as do presente estudo. Contudo o estudo da competência intercultural, das teorias que a fundamentam e da sua aplicação a este trabalho, dariam uma nova investigação e uma nova tese, que embora aliciante, sai fora, agora, do âmbito temporal deste estudo, ficando agendado para uma investigação futura.

A concepção de competência intercultural tem o contributo de diversas disciplinas, como a comunicação, psicologia, sociologia, linguística, antropologia e educação.

Na disciplina da Comunicação, Spitzberg e Chagnon (2009: 7) definiram *competência intercultural* como "a gestão adequada e efetiva da interação entre pessoas que, até certo ponto, representam orientações afetivas, cognitivas e comportamentais diferentes ou divergentes para o mundo<sup>38</sup>." O que aborda uma longa história na qual a competência intercultural foi associada com eficácia e adequação. Isto também está refletido em vários modelos de competência intercultural.

No contexto de ensino de línguas estrangeiras, também tem havido vários estudos relativos ao conceito e definição de **competência comunicativa intercultural (CCI)**. Alguns académicos (Ruben, 1976; Wiseman, 1983) parecem sugerir que CCI está, principalmente, focada na construção e manutenção de relações.

---

<sup>38</sup> “[...] intercultural competence is the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world.” (Tradução nossa a partir do original em inglês.)

De acordo com Ruben (1976), a CCI é a capacidade de agir, em certa medida, tendo em conta qualidades, necessidade e objectivos, etc.

Wiseman (1987) considera que a CCI se refere à interação eficaz e adequada com pessoas de diferentes culturas, na qual motivação, conhecimentos e competências são necessárias num enquadramento multidimensional.

Como professor de uma língua estrangeira e investigador, Byram (1997) salientou a importância da competência linguística e considerou a CCI, relativamente a uma língua estrangeira, como a capacidade de interagir, usando uma língua estrangeira, com pessoas de um outro país e cultura. Isto requer que os interlocutores possuam conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam ultrapassar as divergências sem aceitar a norma unilingue como o único código entre oradores interculturais.

Para além disso, Chen e Starosta (1996) defendem um modelo holístico de competência de comunicação intercultural. Este representa um “processo transformacional de interdependência simétrica” que está relacionado com três perspectivas: “(a) afectiva, ou sensibilidade intercultural”; “(b) cognitiva, ou consciência intercultural” e “(c) comportamental, ou habilidade intercultural” (p. 362). A habilidade intercultural “diz respeito à capacidade de executar a tarefa e alcançar os objectivos de comunicação na interacção intercultural” (p. 367). O processo afectivo foca-se na sensibilidade intercultural, numa atitude sem julgamento e de mente aberta. As perspectivas cognitivas lidam com a consciência cultural, o autoconhecimento e a compreensão dos outros. A competência de comunicação intercultural depende do conhecimento das dimensões na variabilidade cultural, orientação para os valores culturais e padrões culturais. Por último, a perspectiva comportamental está relacionada

com a capacidade de transmitir mensagens, as capacidades sociais e a manutenção da identidade. Mais especificamente, a manutenção da identidade refere-se à habilidade de “manter a identidade da outra parte em interação” (p. 367).

Chen e Starosta (1999) definem a CCI como a “capacidade de comunicar de forma eficaz e adequada levando à resposta esperada em determinados contextos específicos.” Evidentemente salientam a importância da eficácia e a adequação da comunicação assim como factores ambientais, o que significa que os interlocutores podem adoptar um comportamento de negociação com a identidade cultural uns dos outros para alcançar o objectivo da comunicação.

Igualmente, Rogers e Steinfatt (1999) sugeriram que a CCI é a capacidade de um indivíduo trocar informação eficaz e adequadamente com outras pessoas de uma cultura diferente.

Kupka (2008) apresenta a CCI em termos de gestão de percepções que permite aos membros de diferentes sistemas culturais estarem cientes da sua identidade e diferenças culturais e interagirem eficaz e adequadamente entre si, em diversos contextos, ao concordarem com o significado de diversas redes de símbolos, resultando em relações mutuamente satisfatórias.

Apesar de não haver consenso relativamente ao conceito de CCI, geralmente aceita-se que há dois elementos que devem ser levados em consideração: “eficácia” e “adequação”. “Eficácia” é vista como algo que é necessário para alcançar com sucesso os próprios objectivos com o próprio esforço num período de tempo limitado (Zhang, 2007) e “adequação” geralmente remete para a capacidade de um comunicador ir ao encontro

de requisitos contextuais básicos da situação. Estes dois pontos são tidos como critérios importantes para concetualizar a CCI.

Em nosso entender, a caracterização predominante de eficácia como realização bem-sucedida dos objectivos de alguém numa determinada troca de comunicação é notavelmente individualista na sua orientação. A adequação, contudo, percepçiona a troca de comunicação do ponto de vista da outra pessoa, em vez de considerar se o comunicador expressou de forma (contextualmente) esperada e aceite.

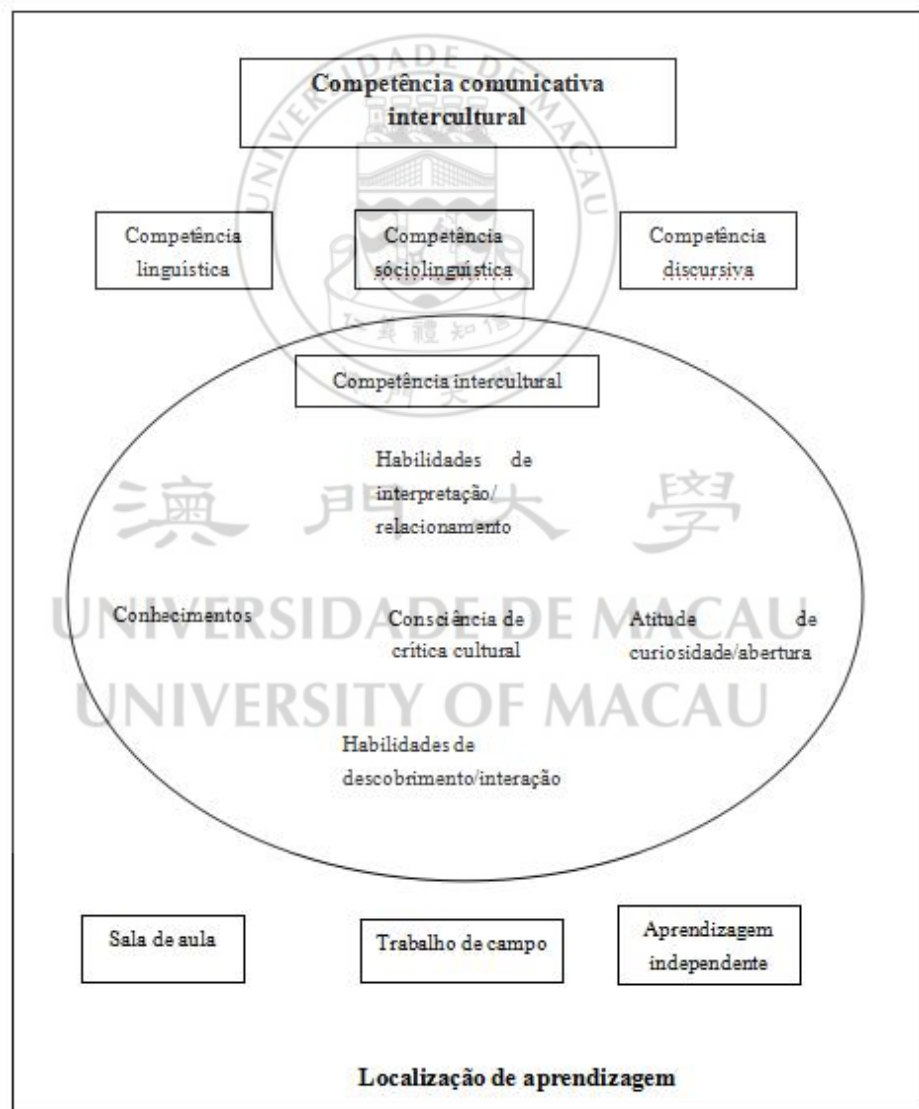
Entretanto, alguns académicos da comunicação (Lustig e Koester, 1999; Spitzberg, 2000; Hammer et al., 2003) colocam a ênfase na competência como sendo o comportamento num contexto específico. Baseado no conceito de CCI de Byram, que incorpora os dois critérios mencionados, no nosso estudo, a CCI refere-se à capacidade de comunicar eficaz e adequadamente, sendo aplicado o conhecimento e competências de comunicação e interação entre indivíduos ou organizações culturalmente diferentes.

Byram (1997) incorporou os conceitos de “competência social”, “competência estratégica” e “competência sociocultural” de Van Ek (1986, 1987) e aperfeiçoou os seus conceitos de “competência linguística”, “competência sociolinguística” e “competência discursiva” no seu modelo de CCI<sup>39</sup>. Byram e os seus colegas desenvolveram um modelo, que mais tarde se tornou num modelo/estudo com grande influência nesta área. Inclui competência linguística, competência sociolinguística, competência discursiva e competência intercultural, sendo que a competência intercultural envolve atitudes, conhecimentos, conjunto de competências e consciência cultural. Primeiramente, as atitudes referem-se à relativização do próprio conhecimento e experiência e valorização do dos outros; em segundo lugar, conhecimento diz respeito ao próprio país e ao país do

---

<sup>39</sup> cf. Byram, 1997.

interlocutor, assim como, interagir ao nível individual e social; em terceiro, as competências estão relacionadas com a capacidade de interpretar e relacionar e de descobrir e interagir; por fim, consciência cultural/educação política é a capacidade de considerar produtos e práticas da própria cultura e da dos outros. Vejamos, de seguida, o modelo da CCI sintetizado por Byram (Figura 4<sup>40</sup>).



**Figura 4: Modelo de competência comunicativa intercultural de Byram (1997)**

<sup>40</sup> cf. Byram (1997: 323). (Tradução nossa a partir do original em inglês).



Como afirma Martins (2008), a competência intercultural “pressupõe uma capacidade de mediação e atitudes de disponibilidade e abertura para partilhar as experiências linguísticas e culturais do Outro” (p.126). Com este espírito de abertura e capacidade de adaptação e de receptividade no processo de conhecimento e compreensão sobre o “Outro” consegue-se mobilizar esta competência com sucesso, dando, assim, lugar a um processo de negociação entre os contextos e perspectivas dos sujeitos intervenientes nas suas diferentes línguas.

## **2.5 Da consciência intercultural às Expressões idiomáticas**

Tendo em linha de conta os modelos teóricos de competência e ensino, temos plena consciência de que, na era da globalização, estudar apenas a questão do “Ensino para desenvolver a competência comunicativa” já não é suficiente face às necessidades de ensino de uma língua, daí que se deva alargar a investigação para as “competências de comunicação intercultural”.

Segundo Samovar et al. (1998), a diversidade cultural é um importante factor e constitui uma parte significativa da riqueza do mundo, sendo, também, a premissa e a base para o contínuo desenvolvimento da comunicação intercultural, tanto na teoria como na prática.

Coincidentemente, como um quadro orientador comum para o ensino, aprendizagem e avaliação das línguas europeias, o *QERC* (Conselho da Europa, 2001) também realça que a “consciência intercultural” não pode ser descurada.

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (Conselho da Europa, 2001:151)

No que diz respeito a esta afirmação do *QECR* (2001), Grosso (2007: 245) argumenta que, “como Referência não impõe, questiona, apresenta hipotéticos caminhos que deverão ser resultado da reflexão prévia feita pelos agentes educativos, o que, por si, poderá tornar obrigatória a mudança de paradigmas e o desaparecimento de estereótipos.”

Tendo em conta estas afirmações, é interessante salientarmos que os autores acima referidos pretendem não apenas chamar a nossa atenção para levar em consideração a "questão cultural" em *lato sensu*, mas também para os “conflitos culturais”, sendo que “estereótipo” é um desses casos.

Jia (1997) argumenta que o “estereótipo” surge do facto de ser muito geral ou exagerado, por exemplo, dizemos que os chineses são hospitaleiros, os americanos são ricos e generosos, os negros são bons em música, dança e desporto; os judeus são ricos e inteligentes, os alemães são frios, os japoneses são ambiciosos, os irlandeses estão sempre bêbados, os africanos são preguiçosos e fáceis de ser satisfeitos. Estas são categorias muito gerais e simplistas. Assim, alguns estereótipos podem estar errados e outros serem apenas parcialmente verdadeiros.

Em relação ao “preconceito”, Jia (1997) salienta que o “preconceito” é uma mentalidade oriunda de pessoas ressentidas e tem a sua origem em generalizações falsas ou imperceptíveis. Não é um equívoco geral mas sim uma atitude de quem insiste sempre em resistir à evidência é à necessidade de corrigir uma ideia pré-concebida, é uma atitude rígida, irreversível e incorrigível. Baseia-se em juízos de valor ou preconceitos, é uma atitude negativa em relação a outros grupos ou indivíduos, é uma mentalidade doentia e irracional<sup>41</sup>.

Plotnick e Mollenauer (1986) citaram alguns exemplos do preconceito, defendendo que não se pode *empower* (dar poder) às mulheres porque elas não são tão racionais e não têm tanta capacidade como os homens.

De facto, na vida real, encontramos barreiras de comunicação que são, muitas vezes, causadas por “estereótipo” ou “preconceito”. Acresce ainda que o “estereótipo é considerado fonte de discriminação e preconceito, estando, nesta perspectiva, carregado de negatividade” (Florencio, 2011: 123). Assim, em nosso entender, para se atingir o objectivo, por nós proposto, de desenvolver a competência comunicativa através das EIs, é pertinente descobrir se existe uma relação íntima entre estereótipo e expressões idiomáticas.

Em termos de etimologia, o “estereótipo” tem a sua origem nas palavras gregas: “stereos” e “typos” e surgiu, em 1774, no mundo da imprensa, sendo uma criação do gráfico francês Firmin Didot<sup>42</sup>.

Florencio (2007) acredita que “o estereótipo nasce do movimento

---

<sup>41</sup> cf. Jia (1997).

<sup>42</sup> Estereótipo é um termo usado para designar um tipo de impressão em que se usavam moldes recortados para reproduzir duplicatas de placas metálicas, possibilitando a impressão em massa de livros, jornais, etc.

linguístico-discursivo operado pelo enunciador no conhecimento que se “intenciona” que seja ativado e compartilhado pelo interlocutor” (p.100).

Azevedo e Silva (2017) defendem que linguisticamente o “estereótipo” está muito próximo dos fraseologismos, por ter as características de cristalização e indecomponibilidade. Os mesmos autores entendem que:

[...] uma reflexão fraseológica sobre o estereótipo envolve diversos aspectos. Assim, uma unidade estereotípica como “mulher no volante perigo constante” não consiste unicamente na avaliação do desempenho das mulheres na direção de veículos, mas numa visão generalizada que se atribui às mulheres sem a devida comprovação empírica. Desse modo, todo estereótipo seleciona uma visão que circulou ou está a circular na sociedade e a torna uma verdade inquestionável. Esse recorte ocorre dentro de um tempo e espaço específico, tendo o contexto como elemento fundamental na constituição da UF. (pp.45-46)

Tomamos a imagem de “Mulher” como um dos exemplos para mostrar a cultura exposta numa expressão idiomática. Em português, encontraremos *mulher cheia* a que está grávida, *mulher de casa* a que sabe cuidar da vida e da sua família. Se for uma mulher robusta e corajosa ela é *mulher de armas*, mulher forte e sem medo é *mulher de guerra*. Isto implica que, numa perspectiva estereotipada, a natureza das mulheres está mais ligada à descendência ou à família e as “super-mulheres” estão mais presentes no contexto que seja perigoso e que esteja distante da nossa vida quotidiana.

E se formos ver expressões idiomáticas em chinês, encontraremos alguns exemplos interessantes, como *qing guo qing cheng*<sup>43</sup> (倾国倾城), *guo se tian xiang* (国

---

<sup>43</sup> qing= destruir, guo= nação, cheng= cidade

色天香), para descrever a beleza nacional do céu, a beleza do mundo e são muitas vezes usadas na apreciação das mulheres do Imperador chinês. Outros exemplos como "xiao jia bi yu"<sup>44</sup> (小家碧玉), "Ting ting yu li"<sup>45</sup> (亭亭玉立), usam-se mais para descrever meninas (cerca de vinte 20 anos) que ainda não perderam a esperança de arranjar casamento.

Como referimos no Capítulo III, os *chéng yǔ* 成語 têm a sua origem nos livros clássicos. Na época em que esses livros foram escritos, o feudalismo, a vida das mulheres chinesas estava vinculada ao casamento e à descendência, muito diferente do que acontece com as mulheres modernas. Hoje, a mulher pode lutar pela sua carreira e ser independente. Além disso, podemos encontrar um extenso número de expressões idiomáticas que descrevem a imagem exterior da mulher.

No que diz respeito à perspectiva cultural, Xatara e Seco (2014), afirmam que,

[...] as semelhanças que ocorrem no interior das expressões idiomáticas promovem contactos interlinguísticos entre diferentes culturas e propiciam a troca desses dados culturais entre as diversas sociedades, ou seja, de suas visões de mundo, ideologias e escalas de valores. (p.504)

A nosso ver, existem diferenças culturais entre os vários países, tendo esta diversidade origem nas diferentes características e vivências de cada agregado humano, no entanto, isso longe de ser um factor negativo tem que ser entendido como algo de positivo. Para além disso temos que ter presente que apesar da diferença nada nos diz que o fogo e o gelo não se misturem.

---

<sup>44</sup> xiao = pequena, jia = família, bi yu = jade verde

<sup>45</sup> ting ting fina, yu li = postura graciosa/elegante

Portanto, sendo um conceito importante na competência comunicativa intercultural, ter “consciência intercultural” na comunicação linguística não consiste apenas em compreender a existência de diferentes culturas porque, acima de tudo, torna-se fundamental entender que existem vários conflitos culturais (tais como “estereótipos” e “preconceitos”) e encontrar formas de resolver esses conflitos.

Na “*Arte da Guerra*” de Sun Tzu<sup>46</sup> (《孙子兵法》) pode ler-se a frase universal “Conhece-te a ti mesmo”. Para este pensador, o primeiro passo para resolver o problema é ter um profundo entendimento da origem desse mesmo problema. Partindo da mesma ideia, acreditamos que existe uma lacuna na área do ensino do PLE que precisa de ser preenchida, uma vez que as EIs têm sido um tema marginal na sala de aula.

Com base no que tem vindo a ser afirmado, o *Corpus* da nossa investigação foca o “contraste entre as EI em português e em chinês” porque acreditamos que as EIs podem contribuir para o desenvolvimento da consciência intercultural dos alunos. Pelo facto de os idiomas de cada país estarem relacionados com a cultura, estes incorporam valores culturais semelhantes ou diferentes.

Por esta razão, a seguir, no capítulo III, faz-se o estudo da problemática conceptual das expressões idiomáticas em português e em chinês, fazendo-se também a revisão da literatura.

---

<sup>46</sup> SunTzu (544 a.c. – 496 a.c.), foi general, estrategista e filósofo chinês no famoso Período da Primavera e Outono da China (722 a.c. – 481 a.c.).

# Capítulo III As expressões idiomáticas em português europeu e em chinês

*[...] as EIs reflectem o movimento, a evolução da língua, as metáforas do passado, os desvios lexicais, sintácticos e semânticos. Estas «palavras» enriquecem a linguagem pelo seu poder criativo, pelas referências culturais, pelas histórias que encerram. (Jorge, 1997: 34)*

Para a compreensão das convergências e divergências entre as expressões idiomáticas em português europeu e as expressões idiomáticas em chinês, recorreremos à comparação através da análise linguística contrastiva.

## 3.1 Análise contrastiva: históricos e pressupostos

Num breve histórico da Linguística Contrastiva (LC) vemos que geralmente é considerada um ramo da Linguística Aplicada (se bem que esta posição não seja consensual e também a considerem um ramo da linguística<sup>47</sup>). Partindo de estudos comparativos, descreve e compara duas línguas, visando descobrir convergências e divergências existentes entre a língua materna e a língua alvo.

Sintetizando o conceito de análise contrastiva, transcrevemos o que é dito em Rustipa (2011),

---

<sup>47</sup> Segundo Vandresen (cf. 1988:75), a LC é uma sub-área de Linguística e os estudos realizados nesta área são conhecidos como análise contrastiva.

A análise contrastiva é o estudo sistemático de um par de línguas com vista a identificar as suas semelhanças e diferenças estruturais. A Análise Contrastiva foi amplamente utilizada nos anos 60 e no início dos anos 70 como um método para explicar por que é que algumas características da Língua Alvo eram mais difíceis de adquirir do que outras.<sup>48</sup> (p.17)

Embora recorramos à análise contrastiva para comparação das expressões idiomáticas, não é objectivo deste trabalho fazer uma análise de erros ou trabalhar a interlíngua; parece-nos, porém, útil ver se a análise contrastiva tem impacto no ensino das expressões idiomáticas a falantes de LM chinesa.

Historicamente e conforme Krzeszowski (1990), o modelo de análise contrastiva, antes de ser estudado cientificamente pelos linguistas, já era usado, remontando a 1000 antes de Cristo., período em que a AC foi aplicada inconscientemente na prática do ensino da LE e da tradução.

Os estudos sistemáticos sobre a AC iniciaram-se com os trabalhos de Fries, em 1945, e mais tarde, em 1957, com a publicação da obra *Linguistics across Cultures* de Robert Lado. Os estudos destes pesquisadores assentam numa base teórica behaviorista, na qual a aquisição de uma língua estrangeira se entende como qualquer outra aprendizagem desenvolvida pelos seres humanos, ou seja é uma formação de hábitos. A partir das ideias behavioristas, surgiu a crença de que através das diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira do aprendente o professor poderia prever as dificuldades e erros do aprendente, e assim contribuir para o ensino e aprendizagem da

---

<sup>48</sup> “Contrastive analysis is the systematic study of a pair of languages with a view to identifying their structural differences and similarities. Contrastive Analysis was extensively used in the 1960s and early 1970s as a method of explaining why some features of a Target Language were more difficult to acquire than others”. (Tradução nossa a partir do original em inglês.)



língua estrangeira. Nesse sentido, a comparação entre a língua materna e a língua-alvo é fundamental para descobrir as barreiras que realmente têm de ser transpostas no processo do ensino da LE.

Do ponto de vista de Fries (1945), a função da AC seria a de apontar as semelhanças e diferenças entre dois sistemas linguísticos (o da língua materna do aprendente e o da língua estrangeira), com o objectivo de prever as dificuldades e facilidades que um aprendente pode ter quando entra em contacto com uma língua estrangeira, servindo como base para os professores prepararem materiais didácticos e métodos pedagógicos mais adequados. O autor defende que “os materiais mais eficazes são os baseados numa descrição científica da língua a ser aprendida, comparada cuidadosamente com uma descrição paralela da língua nativa do aprendente.” (p. 9)

Embora haja vozes dissonantes em relação à análise contrastiva, na sequência do que foi exposto, o principal elemento do modelo da AC é a noção de “interferência linguística”, isto é, pretende-se comparar os elementos fonéticos, morfológicos e sintáticos entre a LM e a LE que permitam determinar os principais obstáculos que o aprendente pode encontrar ao longo do processo de aprendizagem.<sup>49</sup>

Neste modelo, a aprendizagem da língua estrangeira é fortemente “moldada” pela influência e interferência da língua materna. Segundo ainda Lado (1957), a aplicação da AC não se pode limitar apenas à comparação dos elementos linguísticos, mas também (talvez seja mais significativo) a compreensão de duas culturas. (ibid.)

Embora a análise contrastiva levante algumas questões, designadamente o facto de não se poder prever, como se pretendia, as dificuldades (os erros) que os alunos poderiam ter na aprendizagem da nova língua, Vandresen (1988) afirma que as principais

---

<sup>49</sup> cf. Lado, 1957.

contribuições que a Análise Contrastiva proporcionou foi no âmbito dos métodos de ensino da LE, nomeadamente as influências que teve nos métodos estruturais (áudio-oral e áudio-visual) designadamente:

- a) permitir auxiliar a elaboração de cursos da LE;
- b) permitir fazer hipóteses sobre os pontos críticos de aprendizagem ou prever os “erros” que o aluno poderá cometer;
- c) permitir que no planeamento feito para livros didáticos ou disciplinas sejam consideradas as dificuldades e as facilidades que o aluno poderá ter entre a LM e a LE;
- d) permitir que as dificuldades que o aluno possa ter entre a LM e a LE possam ser superadas em função da gradação das dificuldades;
- e) permitir que o professor identifique as causas dos problemas e desenvolva estratégias para que os seus alunos as superem, desde que o professor conheça os dados levantados pela comparação;
- f) a partir da Análise Contrastiva, o professor pode avaliar livros didáticos, preparar exercícios complementares, etc.

Vandresen (1988) aponta ainda algumas críticas feitas à Análise Contrastiva. Uma delas refere-se a que nem todos os erros dos alunos se dão pela interferência da LM na LE, sendo muitos erros devidos à estrutura intralinguística da própria LE. Um exemplo disso são os verbos irregulares e regulares do inglês e do português que podem causar erros na produção se o aluno não identifica se o verbo é regular ou irregular.

Ao longo das décadas, a questão dos “erros” chamou a atenção dos psicólogos, linguistas e pedagogos. O Modelo de Análise de Erros surgiu como um dos desenvolvimentos da teoria sintática de Chomsky (1957) e tem o seu ponto de partida no

trabalho de Corder (1967), intitulado “*The Significance of Learners’ Errors*”.

De acordo com Corder (1967), estão implícitos à aquisição da L1 e da L2 os mesmos mecanismos, procedimentos e estratégias, surgindo o erro como prova daquilo que já se aprendeu, e que pode constituir um sistema linguístico independente. Corder elabora a dicotomia de “erros sistemáticos” e “erros não sistemáticos” (ou seja, “erros” de “faltas” ou “lapsos”) para levar a cabo os seus estudos.

O primeiro tipo de erro compreende aqueles produzidos por factores não-linguísticos, como sensação de cansaço, nervosismo, *stress* entre outros, e o segundo tipo deve-se ao deficiente conhecimento da língua alvo. Ao dedicar-se à análise sistemática dos erros dos alunos, o professor obtém dados relativamente àquilo que o aluno já aprendeu e ao que lhe falta aprender. Em segundo lugar, permite identificar as estratégias e métodos que o aluno está a empregar na aprendizagem. Há, ainda, a acrescentar que os erros funcionam como um teste, ao qual quem aprende pode recorrer para testar as semelhanças entre a língua materna e a língua segunda, tendo em conta que toda a aprendizagem é uma adaptação, correspondendo a uma superação de etapas de crescente complexidade social e cultural.

Bell e Schachter (1974, apud Taylor, 1986) tecem algumas críticas ao Modelo de Análise de Erros, dado que este modelo consiste na subjetividade e é incapaz de expor todos os erros que correspondem a um certo nível de aquisição. O próprio Corder também afirmou duas limitações da AC. A primeira limitação centra-se no nome utilizado para designar este modelo que nos remete para a ideia de que todos os enunciados produzidos pelos alunos de línguas são potencialmente erróneos. A segunda limitação prende-se com a utilização de dois conceitos: a *gramaticalidade* e o *erro*. Estes

dois conceitos seriam adequados para tratar de enunciados produzidos por falantes nativos, mas não para aprendentes de línguas estrangeiras.

Krzeszowski (1990) destaca a contribuição da AC na sala de aula da LE, apontando que,

Quando duas ou mais línguas são comparadas, é possível focarmo-nos apenas nas semelhanças ou nas diferenças. Quando um estudante aprende uma nova língua, geralmente, foca a sua atenção nas diferenças e, em grande medida, mantém-se inconsciente das semelhanças. Se descobre algumas semelhanças, ele fica animado e surpreendido, dado que, normalmente, não espera encontrá-las.<sup>50</sup> (p.10)

No mesmo sentido, Lü<sup>51</sup>, um dos mais famosos linguistas e professor de línguas na China, tem apelado ao reforço da aplicação da AC no ensino da LE. Na sua perspectiva, apenas através da comparação entre vários idiomas é que podemos descobrir os pontos comuns e os pontos especiais nas suas manifestações diversas (Lü, 1947 apud Pan, 2003). O autor destaca ainda que se nós não ajudarmos o aluno a fazer esta comparação, ele próprio vai fazer isto inadvertidamente, sendo, assim, muito provável que só consiga observar as semelhanças, mas ignore as diferenças. (ibid.)

Ainda, com as críticas feitas à Análise Contrastiva e à Análise de Erros, os professores de línguas estrangeiras devem conhecer ambas as análises para ajudarem os seus alunos na aquisição da LE; para saber o motivo pelo qual o seu aluno possui certas

---

<sup>50</sup> “When two or more languages are compared, it is possible to focus either on similarities or on differences. When a learner learns a new language, he usually focuses attention on differences and remains largely unaware of similarities. If he discovers some similarities, he is amused and surprised since he ordinarily does not expect to find them. (p.10, tradução nossa a partir do original em inglês).

<sup>51</sup>Lü shu xiang (1904-1998), fundador dos Estudos do Chinês Contemporâneo, é um dos mais famosos linguistas e professores de línguas.

dificuldades na aquisição de determinados fonemas, estruturas sintáticas; para a formulação e reformulação dos currículos e planos de curso.

No que diz respeito ao nosso tema, a AC entre as expressões idiomáticas portuguesas e chinesas, não há muitas publicações, apenas temos conhecimento do trabalho de Rebelo (2000), cujo título é “Fraseologias em português e chinês, uma abordagem contrastiva”. O autor estuda a fraseologia num sentido estrito, restringe-a às expressões idiomáticas e diz,

[...] o contraste das fraseologias entre Chinês e Português tem, do nosso ponto de vista, como um dos objectivos pedagógico-didáctivos prioritários, o aperfeiçoamento do domínio da L2, a nível lexical, da construção do vocabulário, da obtenção por parte dos aprendentes de uma melhor capacidade de compreensão do discurso oral e escrito, e de uma maior fluência, espontaneidade e capacidade de utilização na produção, também nos campos da oralidade e da escrita.” (p. 6)

É este também o nosso interesse, razão pela qual propomos a inserção das expressões idiomáticas no ensino de PLE a falantes de língua materna chinesa.

### **3.2 Estudo de EIs em português**

Tendo em linha de conta os estudos feitos por vários autores (Klare,1985; Vilela, 1994; Xatara, 1998; Rebelo, 2000; Ortiz Alvarez, 2002; Wang, 2012, 2016; Liu, 2012, Jorge 2014), permitem-nos concluir que o estudo da fraseologia é uma área repleta de divergências.

o estudo deste tipo da fraseologia é um tema repleto de divergências e tem sido tratado numa forma marginal no âmbito do ensino de PLE e, só a partir dos anos

90, surgiram, e ainda surgem cada vez mais publicações e trabalhos académicos. Durante a pesquisa, constatámos que, as controvérsias existem principalmente na sua delimitação, designação e definição.

Conforme referiu no artigo de Wang<sup>52</sup> (2016: 11), para alguns autores, “o termo “fraseologia” restringe-se às expressões idiomáticas (Vilela, 1994; Rebelo, 2000) enquanto outros a definem como um campo mais amplo que não se limita apenas às expressões idiomáticas, mas também inclui os provérbios, as máximas e afins.”

### 3.2.1 Delimitação da área e revisão da literatura

O uso e aprendizagem das expressões idiomáticas ocorrem no Conselho da Europa (2001) de forma explícita como marco importante da proficiência/uso da língua em C1 e C2, pois “é capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo.” (Conselho da Europa, 2001:103)

O conhecimento e uso das EIs envolvem diversas competências e contribuem para calibrar os próprios níveis de língua, como se pode ver nas diferenças entre B2, C1 e C2, “Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes. (B2)” (Conselho da Europa, 2001:107) “Estando o nível mais alto ligado à consciência dos níveis conotativos do significado da língua Conselho da Europa (Conselho da Europa, 2001:173).

Tal como outros aspectos da língua, as EIs, como já referimos, pertencem a um campo lato do saber, podendo ser estudadas sob vários ângulos, isto é dificilmente podem ser enquadradas só numa área específica sem que isso seja problemático. Contudo, com base na pesquisa bibliográfica e nas referências do próprio *QECR* (Conselho da Europa,

---

<sup>52</sup> Refere-se ao meu próprio artigo intitulado “Reflexões em torno das expressões idiomáticas no ensino de PLE a falantes chineses” (Wang, 2016).

2001), vemos que a competência lexical (*conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais*) e aspectos socioculturais são recorrentes.

Assim, não é de estranhar que o maior número de estudos da EIs seja na área do léxico. No histórico das EIs, a fraseologia, abrangendo fraseologismos (locuções fraseológicas, frase lexemas, etc.) é considerada uma sub-área lexicológica (klare, 1986), contudo para outros autores como Vinogradov (1947) e Klappenbach (1968) a fraseologia é entendida como disciplina linguística autónoma, a razão é que os fraseologismos, envolvem muitas outras questões que são secundarizadas na lexicologia geral (Klare, 1986).

Segundo Wang (2012: 12), “embora haja alguns trabalhos científicos sobre a fraseologia portuguesa, vários autores lamentam que não tenha sido estudada de maneira satisfatória.”

Ortiz Alvarez (2002) afirma que,

[...] a fraseologia é considerada como um património linguístico de grande valor, onde se manifestam a visão do mundo, os costumes populares e a tradição. No entanto, infelizmente o grau de desenvolvimento da teoria fraseológica ainda é insuficiente. [...] os linguistas não parecem ter chegado a um acordo acerca das unidades de estudo da fraseologia e escolhido o termo para se referir a elas, também não unificam critérios na hora de classificar essas expressões. (p. 179-180, cf. Wang, 2012)

No mesmo sentido, Jorge (2005) declara que,

[...] a língua portuguesa dispõe de alguns trabalhos pontuais sobre a fraseologia mas a investigação nesta área da linguagem não tem acompanhado o desenvolvimento de outras línguas como o espanhol, o

francês e o inglês. [...] pelo facto da investigação científica em Portugal não acompanhar, a par e passo, nesta área, a evolução e a produção de trabalhos para outras línguas tem dificultado, de certo modo, a coerência do trabalho lexicográfico. (p.119, cf. Wang, 2012)

Wang (2012) define a fraseologia como uma sub-área da linguística lexicológica, tendo em conta um estudo contínuo sobre as EIs, continuamos a concordar plenamente com essa perspectiva, por isso a fraseologia para nós continua a ser uma subdisciplina da linguística lexicológica.

No que concerne à fraseologia portuguesa verificámos existir um significativo número de respostas diferentes o que nos leva a questionar se existe consenso sobre o que se entende por “fraseologia portuguesa”. Para ilustrar o que acabamos de afirmar, apresentamos alguns termos usados por alguns autores (Klare,1985; Vilela, 1994; Xatara, 1998; Rebelo, 2000; Ortiz Alvarez, 2002; Wang, 2012, 2016; Liu, 2012): fraseolexemas, frasemas, locuções fraseológicas (colocações), locuções fraseológicas (fraseologizadas) fixas (estáveis, constantes), idioma, idiomatismos, lexemas idiomáticos (idiomatizados), colocações ou signos linguísticos, colocações fixas de palavras (locuções ou expressões idiomáticas), colocações de palavras fixadas ou fixas no léxico.

### **3.2.2 Fraseologia em português**

No nosso estudo, as expressões idiomáticas são unidades lexicais complexas e devem ser devidamente tratadas à luz do estudo da fraseologia. Desse modo, com o objectivo de tornar mais clara a concepção de expressões idiomáticas, apresenta-se, neste Ponto 3.2.2, um breve estudo da fraseologia, citando as concepções e critérios de classificação dos autores mais influentes das duas principais correntes do estudo



fraseológico: a escola europeia e a escola russa e soviética.<sup>53</sup>

É comumente aceite que foram os estudiosos russos os primeiros a dedicar-se à investigação da fraseologia e que o seu contributo deu uma forte base de fundamentação aos estudos dessa temática que, posteriormente, foram desenvolvidos por investigadores de outros países.

No que diz respeito à contribuição da escola europeia para a temática, fizemos várias referências a autores como Saussure (1907) e a Bally (1909). Por exemplo, na sua obra “*Curso de Linguística Geral*”, Saussure (1992) estabelece as bases conceituais das combinações não-livres (agrupamentos), aqui chamadas fraseológicas. Esse autor denomina-as como “sintagmas” e demonstra que

O sintagma compõe-se sempre de duas ou mais unidades consecutivas. Num sintagma, o valor de um termo surge da oposição entre ele e o que o precede, ou que se lhe segue, ou ambos...A noção de sintagma aplica-se não só às palavras mas também aos grupos de palavras, às unidades complexas de qualquer dimensão e de qualquer espécie (palavras compostas, derivadas, membros de frase, frases inteiras). (pp. 208-209).

Embora Saussure não faça menção no seu estudo à fraseologia propriamente dita, as combinações de palavra em geral e em particular as palavras compostas são alvo de sua atenção<sup>54</sup>.

Do ponto de vista estilístico e semântico, Bally (1909) afirmou que existem dois tipos da fraseologia, cujas diferenças consistem no grau da fixação:

---

<sup>53</sup> Pela questão ideológica, quando os investigadores chineses citam autores russos, distinguem a Rússia da época soviética.

<sup>54</sup> Esa perspectiva estruturalista foi aprofundada pelo seu discípulo Bally (1909) no seu estudo *Traité de stylistique française*.

- a) Séries fraseológicas ou agrupamentos usuais (*séries phraséologiques ou groupements usuels*). O autor compreende essas unidades como combinações livres. De facto a sua fixação é relativa e temporária. Estas combinações ficam livres para que entrem novas palavras ou saiam as palavras constituintes.
- b) Unidades fraseológicas (*unités phraséologiques*), cuja fixação é absoluta e indecomponível. Nesse caso, o significado do conjunto da expressão não é igual à soma dos significados das palavras constituintes. (Bally, 1951, cf. Wang, 2012)

Posteriormente, a observação de Bally foi retomada pelo linguista da escola soviética, Vinogradov (1947, apud Baránov e Dobrovol'skij, 2009), nos anos quarenta do século passado. Esse autor define o estudo da fraseologia como o estudo das leis que restringem a combinação das palavras e dos seus significados.

Na obra de Baránov e Dobrovol'skij (2009), *aspectos teóricos da fraseologia*, os autores sintetizam a classificação da fraseologia que Vinogradov faz:

- c) Fusões fraseológicas são aquelas combinações indivisíveis. O significado desse tipo de fusões não tem nada a ver com a soma dos significados das palavras constituintes. Nesse caso, a indivisibilidade semântica é obrigatória enquanto a indivisibilidade gramatical é facultativa. Como por exemplo, em português, *bater as botas* (significa morrer), *andar/estar/ficar com a pulga atrás da orelha* (significa desconfiar).
- d) Unidades fraseológicas, que representam uma divisibilidade semântica e a maior independência das palavras constituintes. O significado do conjunto

da unidade está associado ao significado potencial dos elementos constituintes. A sua compreensão será a compreensão da imagem interna do significado potencial das palavras que constituem a unidade. Como por exemplo, em português, temos expressões como *falar pelos cotovelos* (significa falar muito), *perder a cabeça* (significa perder a calma ou entusiasmar-se muito).

- e) Combinações fraseológicas, nas quais apenas uma palavra costuma ter um significado dependente, o que dá lugar ao aparecimento de outras palavras sinónimas, sem prejuízo para o valor total da combinação. Por exemplo, em português, “assunto delicado, situação delicada, etc.”. Mas não se pode dizer “pensamento delicado, intenção delicada, etc.”. Para o autor, as combinações fraseológicas são grupos analíticos, diferentemente das fusões fraseológicas e das unidades fraseológicas, que são grupos sintéticos.

Baránov e Dobrovol'skij (2009) salientam, ainda, que no estudo de Vinogradov os provérbios e os ditos não se mencionam explicitamente e, por isso mesmo, não se subdividem em classes específicas.

Partindo de diferentes concepções teóricas da fraseologia, tanto em russo como em outras línguas, encontram-se diferentes critérios para a divisão dos tipos da fraseologia. Merece destaque, no nosso estudo, a classificação da fraseologia feita por Baránov e Dobrovol'skij (2009). De facto, o seu estudo é considerado um dos mais importantes na corrente russa. Segundo os mesmos autores, distinguem-se cinco tipos de fraseologismos:

- a) Unidades fraseológicas ou seja, por outras palavras, expressões idiomáticas: “(...) formaci3ns superiores 3 palabra caracterizadas por um alto grau de idiomaticidade e fixaci3n.” (p.60)
- b) Coloca33es: “s3o fraseoloxismos de baixa idiomaticidade c3a estrutura dunha frase, nas que o componente sem3ntico principal 3 utilizado no seu significado directo.” (p. 69)
- c) Prov3rbios: “fraseoloxismos c3a estrutura dunha oraci3n que te3en no seu significado a idea de universalidade, unha sem3ntica ilocutiva de recomendaci3n ou de conselho (ensinanza moral) e que se caravterizan por unha relativa autonomia discursiva.” (p.72)
- d) Fraseologismos gramaticais: “son expresi3ns de m3is dunha palabra que dende o punto de vista do contido (i) se caracterizan pola idiomaticidade do significado (3 dicir, o seu plano do contido non se pode describir con axuda das regras est3andar), e os cales (ii) est3n relacionados cunha expresi3n irregular dos significados gramaticais (inclu3ndo os modais) e/ou representan combinaci3ns de diversas palabras auxiliares.” (p. 77)
- e) Fraseologismos sint3cticos ou seja, fraseoesquemas: “3 conxunto de tipos de fraseoloxismos reco3ecidos universalmente s3manselle ademais os denominados clix3s, cuxa divis3o non est3 baseada en criterios suficientemente claro.” (p. 12)

Relativamente 3 corrente europeia n3o podemos deixar de referir os principais pensadores de refer3ncia, como por exemplo, Coseriu (1973), Zuluaga (1980) e Corpas Pastor (1996).

Seguindo a perspectiva estruturalista saussuriana, Coseriu (1973) diferencia os dois conceitos de Saussure: o “sistema” e a “fala”, acrescentando o conceito de “norma”. Para Coseriu (1981<sup>55</sup>), “el sistema es menos amplio que la norma y está «contenido» en ella” (p. 323), ou seja, em outro sentido, a norma é realização do sistema que contém o próprio sistema. Enquanto a fala, por sua vez, é a realização individual e concreta, que contém a própria norma. O reconhecimento desses diferentes modelos linguísticos permite que Coseriu faça a distinção entre os conceitos que denominou como “técnica livre do discurso” e “discurso repetido”. É interessante mencionar que o estudo da fraseologia na Europa se desenvolve consideravelmente a partir do conceito de “discurso repetido”.

Para o autor, a técnica livre do discurso “abarca los elementos constitutivos de la lengua y las reglas «actuales» relativas a su modificación y combinación, o sea, las «palabras» y os instrumentos y procedimientos léxicos y gramaticales” (pp. 297-298), enquanto o discurso repetido “abarca todo aquello que, en el hablar de una comunidad, se repite en forma más o menos idéntica, como discurso ya hecho o combinación más o menos fija, como fragmento, por largo o breve que sea, de «ya dicho»”. (p. 298)

Segundo Coseriu (1981), as unidades do discurso repetido podem ser divididas em três grupos: a) textemas ou frasemas, que se constitui das unidades equivalentes a orações, incluindo os ditos, as frases metafóricas, os provérbios, as citações, os fragmentos literários, os poemas e afins; b) sintagmas (combinações de palavras), que funcionam como elementos de orações; c) perífrases léxicas, que correspondem a unidades lexemáticas que se combinam dentro das orações.

---

<sup>55</sup> A obra que consultámos foi a publicação de 1981.

Embora o grupo de textemas ou frasemas inclua as unidades que estão fora dos limites da fraseologia (citações, fragmentos literários, poemas e afins), as categorias das unidades do discurso repetido propostas por Coseriu (1981) são adoptadas por alguns autores, da escola europeia, para descreverem as unidades fraseológicas.

Neste mesmo período, Zuluaga (1980) trouxe a público a sua tese de doutoramento que tem como foco de investigação as expressões fixas do espanhol. Esta é, até ao presente, uma das mais importantes obras sobre a fraseologia espanhola. Para Zuluaga a repetição é um fenómeno imprescindível para o desenvolvimento da cultura e, sobretudo, para o funcionamento do sistema linguístico.

Wang (2012) afirma que o foco do estudo de Zuluaga (1980) é a questão da fixação. Para este autor, as chamadas “expresiones fijas” (expressões fixas) são todas as construções linguísticas formadas por combinação fixa de duas ou mais palavras. Zuluaga (1980) propõe uma classificação da fraseologia a partir de dois pontos de vista: a característica interna (fixação e idiomaticidade) e o valor semântico-funcional (funções sintácticas e estruturação gramatical).

Ao falar da estrutura interna (fixação e idiomaticidade), as unidades fraseológicas podem ser fixas, mas não idiomáticas, como “*dicho y hecho*”; semi-idiomáticas, como “*tira e afloja*”; idiomáticas, como “*ojos vistas*”; mistas, como “*prensa amarilla*”; idiomáticas com elementos únicos, como “*tener sus bemoles*”; idiomáticas com anomalias estruturais, como a “*pies juntillas*”; elementos com elementos metalinguísticos, como “*más vale un toma que dos te daré*”; idiomáticas com estrutura regular, como “*tomar el pelo*”.

Do ponto de vista do valor semântico-funcional, Zuluaga (1980) observa que as

unidades fraseológicas possuem funções sintáticas no discurso, com possíveis combinações e oposições, além da estruturação gramatical. Assim, o autor distingue dois grandes grupos de expressões fixas: a) locuções, como expressões que são equivalentes a unidades lexicais e que precisam de ser combinadas com outros elementos para poderem ser usadas no discurso; b) os enunciados fraseológicos, como expressões que são capazes de constituir por si só um enunciado completo, tais como provérbios e máximas. Para o autor, o primeiro grupo pode ser dividido em quatro tipos, nomeadamente, locuções nominais, adnominais, adverbiais e verbais.

No outro trabalho dedicado ao estudo da fraseologia espanhola, “*Manual de fraseologia española*” (1996), Corpas Pastor (1996) faz referência a vários autores importantes, revendo e complementando as suas teorias e critérios de classificação da fraseologia, definindo posteriormente uma concepção mais ampla sobre a fraseologia espanhola. Para a autora, no sentido mais amplo, a fraseologia não estuda apenas locuções e enunciados fraseológicos (esta autora continua a usar o termo de Zuluaga), mas também o outro tipo de unidade: as colocações.

Corpas Pastor (1996) combina o critério de enunciado e da fixação, fazendo uma nova proposta de classificação das unidades fraseológicas. A autora divide o sistema fraseológico do espanhol em três esferas.

Na primeira esfera encontram-se as colocações. Pelo critério de enunciados, este tipo de combinações são sintagmas livres e não constituem actos de fala nem enunciados completos. Em termos da fixação, a autora define que as colocações são unidades fixadas na norma e possuem restrições de combinação estabelecidas pelo uso, ou seja, são fixadas analiticamente (Corpas Pastor, 1996, cf. Wang, 2012).

Na segunda esfera encontram-se as locuções. Para a autora, estas combinações também não constituem enunciados completos e funcionam apenas como elementos oracionais. As locuções possuem a fixação interna, unidade de significado e fixação externa *pasemática*. A autora destaca ainda que “este tipo de UFs se diferencia de las combinaciones libres de palabras por su institucionalización, su estabilidad sintáctico-semántica y su función denominativa” (p.89). A estabilidade léxico-semântica e morfossintáctica são as suas principais características.

A última esfera inclui os enunciados fraseológicos. Para esta autora, este grupo pode ser dividido em dois tipos: a) as parémias, que são enunciados de valor específico, citações, refrões; b) fórmulas rotineiras, que têm a característica de enunciado mas se diferenciam das parémias pela necessidade da autonomia textual, pois são determinadas pela situação específica. Além disso, cada esfera é subdividida em vários tipos de unidades fraseológicas, sob certos critérios. Sintetizaremos, abaixo, este esquema da classificação bem como os exemplos colectados por Corpas Pastor (1996). (Tabela 1)

UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU



**Tabela 1: Classificação da Fraseologia na Concepção de Corpos Pastor**

<b>Classificação da fraseologia</b>			
<b>Esfera I: Colocações</b>	<b>Esfera II: Locuções</b>	<b>Esfera III: Enunciados fraseológicos</b>	
V. + S. Ex: correr un rumor	Nominais Ex: mosquita muerta	Parémias	Fórmulas rotineiras
V.+ (prep. +) S.(objecto)  Ex: asestar un golpe	Adjectivais  Ex: corriente y moliente	Enunciados do valor específico  Ex: las paredes oyen	Fórmulas discursivas: 1. Fórmulas de abertura e de encerramento Ex: Cómo estás? 2. Fórmula de transição Ex: A eso voy.
Adj. + S.  Ex: momento crucial	Adverbiais Ex: gota a gota	Citações  Ex: El hombre es un lobo para el hombre	Fórmulas psico-sociais: 1. Fórmulas expressivas Ex: Con perdón
S. +Prep. +S.  Ex: banco de peces	Verbais Ex: llevar e traer	Refrões Ex: Por la boca muere el pez	2. Fórmulas comissivas Ex: Te doy mi palabra
V. + Adv.  Ex: negar rotundamente	Prepositivas Ex: gracias a		3. Fórmulas directivas: Ex: Al grano!
Adj. + Adv.  Ex: opuesto diametralmente	Conjuntivas Ex: antes bien		4. Fórmulas assertivas: Ex: Palabra que sy.
	Oracionais  Ex: subírsele a alguien la sangre a la cabeza		5. Fórmulas rituais Ex: Qué és de tu vida?
			6. Miscelánea Ex: Más claro
<b>Classificação da fraseologia</b>			
<b>Esfera I: Colocações</b>	<b>Esfera II: Locuções</b>	<b>Esfera III: Enunciados fraseológicos</b>	
V. + S. Ex: correr un rumor	Nominais Ex: mosquita muerta	Parémias	Fórmulas rotineiras
V.+ (prep. +) S.(objecto)  Ex: asestar un golpe	Adjectivais  Ex: corriente y moliente	Enunciados do valor específico  Ex: las paredes oyen	Fórmulas discursivas: 1. Fórmulas de abertura e de encerramento Ex: Cómo estás? 2. Fórmula de transição Ex: A eso voy.
Adj. + S.  Ex: momento crucial	Adverbiais Ex: gota a gota	Citações  Ex: El hombre es un lobo para el hombre	Fórmulas psico-sociais: 1. Fórmulas expressivas Ex: Con perdón
S. +Prep. +S.  Ex: banco de peces	Verbais Ex: llevar e traer	Refrões Ex: Por la boca	2. Fórmulas comissivas Ex: Te doy mi palabra

V. + Adv. Ex: negar rotundamente	Prepositivas Ex: gracias a	muere el pez	3. Fórmulas directivas: Ex: Al grano!
Adj. + Adv. Ex: opuesto diametralmente	Conjuntivas Ex: antes bien		4. Fórmulas assertivas: Ex: Palabra que sy.
	Oracionais Ex: subírsele a alguien la sangre a la cabeza		5. Fórmulas rituais Ex: Qué és de tu vida?  6. Miscelánea Ex: Más claro

Tendo em conta o estudo da fraseologia na visão de alguns autores mais influentes, passamos a tratar, no ponto seguinte, as expressões idiomáticas, de forma mais específica.

### 3.2.3 Expressões idiomáticas em português

O núcleo deste ponto consiste em abordar as expressões idiomáticas. Segundo Klare (1986),

[...] existem na variante continental do português por volta 7000 a 11000 de unidades fraseológicas ou idiomáticas; para a variante brasileira o número será maior cerca de 12000 a 15000 fraseologismos. Estes elementos desempenham um papel essencial no aumento da expressividade de enunciados e textos, eles servem para a elevação da capacidade de matizar os textos falantes e escritos. (p.357)

As expressões idiomáticas fazem parte da linguagem comum de registo informal, normalmente encontram-se tanto na modalidade oral como na escrita. Por ser um aspecto muito presente na linguagem, muitos investigadores que se interessam pelo aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua estrangeira, também acabam por ter

interesse em especializar-se no ensino das expressões idiomáticas. Entretanto, durante a nossa pesquisa, constatámos que várias divergências têm dificultado o desenvolvimento desta área.

Este ponto tem por objectivo apresentar os aspectos mais pertinentes desta temática: a sua designação genérica, definição e traços característicos.

### 3.2.3.1 Problemática conceptual

No que diz respeito à divergência terminológica, não se encontra um tratamento uniforme nas combinações em questão. Alguns termos já foram referidos na secção anterior. Importa apresentar, aqui, alguns termos usados por diversos autores de língua portuguesa.

Lapa (1945), pioneiro desta temática em Portugal, cita exemplos como *perder a cabeça*, *dar na cabeça a alguém*, declarando que “chamamos portanto grupos fraseológicos, idiomatismos, frases feitas ou locuções estereotipadas a esses conjuntos de palavras, em que os elementos andam mais ou menos intimamente ligados, para exprimirem determinada ideia” (1984<sup>56</sup>, p.78).

Na gramática tradicional descritiva da língua portuguesa (Cunha, 1985), constata-se a designação “idiotismo”.

No “*Dicionário de Expressões Correntes*” (Orlando Neves, 1999), o qual serviu como uma das fontes fundamentais para a criação do *Corpus* do nosso estudo, justifica-se a designação “frases feitas” para as combinações que aqui designamos como expressões idiomáticas.

Vilela (2002), tendo em conta as várias designações dessas combinações, opta

---

<sup>56</sup> A obra pela nossa consulta é a versão publicada em 1984.

por usar fraseologia/fraseologismos/frasemas.

Ranchhod (2003) concentra-se na noção da fixação, classificando os exemplos *esticar o pernil*, *bater as botas* como “frases fixas”. No entanto, justificamos que no grupo de “frases fixas”, conforme definido por Ranchhod, existem expressões que estão fora do nosso objecto de estudo, ou seja, não são consideradas como idiomáticas.

Considerando a natureza deste conjunto de palavras em questão, optámos no nosso estudo, por designá-lo por “expressão idiomática”, termo usado por Biderman (1978), Tagnin (1989), Jorge (1997), Xatara (1998), Ortiz Álvarez (1998) e muitos outros autores. Assim, dessa maneira, procuramos evitar uma possível confusão produzida pelo uso das outras designações.

### 3.2.3.2 Revisão da literatura e definição

Além de existir uma controvérsia acerca da designação deste fenómeno linguístico também a sua definição tem sido considerada ambígua.

No *Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa* (Bueno, 1965), as chamadas “expressões idiomáticas” são definidas como “expressões próprias, peculiares a determinada língua. São construções sintácticas que revelam o cunho característico do idioma” (p. 1842).

No *Dicionário de Linguística* (1973), o termo “expressão idiomática” aparece definido como “qualquer forma gramatical cujo sentido não pode ser deduzido de sua estrutura em morfemas e que não entra na constituição de uma forma mais ampla: o port. *Como vai?*, e o ingl. *How do you do?* são expressões idiomáticas” (p. 330).

Afinal, o que é a expressão idiomática? Quais as características que nos levam a

distinguir a expressão idiomática das outras combinações linguísticas? O nosso objectivo é fazer agora um levantamento das definições mais claras e adequadas encontradas durante a nossa pesquisa.

A lexicóloga brasileira Biderman (1978) define as expressões idiomáticas como combinatórias de lexemas que o uso consagrou numa determinada sequência e cujo significado não é a somatória das suas partes. Segundo esta autora, as expressões idiomáticas são indecomponíveis e, frequentemente, possuem uma significação metafórica. Destaca ainda a característica de **intraduzibilidade**, declarando que “as expressões idiomáticas são geralmente intraduzíveis de uma língua para outra, ou seja, não se pode fazer uma tradução literal de um idiomatismo, pois o resultado seria absurdo e não corresponderia ao significado global da expressão” (p.134). Neste sentido, a expressão idiomática *bicho de sete cabeças* (significando uma grande dificuldade), não pode ser traduzida como *qī tóu chóng* (ch.). A intraduzibilidade não ocorre apenas no processo da tradução para a língua chinesa, mas em todas as línguas. Santos (1990) explica, que

[...] «*comer como um abade*» que significa, como se sabe, «comer muito» por a palavra *abade* estar aqui empregada com um valor simbólico e se tornar num genérico que nesta forma fixa, ligada a *comer* é realmente intraduzível literalmente. «*falar para o boneco*» será outro exemplo: *boneco* não está usado no sentido literal mas transformado no representante de tudo quanto se assemelhe a ele na qualidade de destinatário incapaz de receber uma comunicação. Nem uma nem outra destas expressões são traduzíveis noutra língua, como o francês, o inglês, o espanhol. Quando muito, pode indicar-se um equivalente, quando existe. Ou então explicar por meio de uma paráfrase o seu significado.” (p. VII)

A outra definição, que consideramos ser pertinente e nos norteia, é apresentada por Xatara (1998). A autora, tomando por base as teorias lexicológicas de Biderman

(1978), Chafe (1979), Gross (1982), Ruwet (1983), Tagnin (1988), Lodovici (1989), propôs a seguinte definição: “expressão idiomática é uma lexia complexa, indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. O estudo de Xatara delimita os principais elementos caracterizadores das EIs em: **indecomponibilidade, conotação e cristalização.**

Em termos de sentido indecomponível, Xatara (1998) verifica que as expressões idiomáticas constituem uma combinatória fechada e apresentam raras possibilidades de substituição por associação paradigmática<sup>57</sup>. Isto é, as expressões idiomáticas permitem pouca ou nenhuma alteração na forma. Eis alguns exemplos:

*Dar com o nariz na porta* constitui uma expressão idiomática, mas *dar na porta com o nariz* não. Pois a ordem da ocorrência dos elementos será sempre a mesma. Apesar disso, em termos semânticos, também não se permite a substituição de uns elementos por outros. Como por exemplo, dizemos *bater as botas* para expressar o sentido de *morrer*, mas não se diz *bater os sapatos*.

Em relação à conotação, Xatara (1998) tem a mesma opinião que Biderman: para que uma expressão possa ser considerada idiomática, os seus componentes não podem ser “dissociados significando uma outra coisa, ou seja, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos significados individuais de seus elementos” (p.150). Assim, trata-se dum tipo de paráfrase sobretudo metafórica. Se olharmos para a expressão idiomática *passar as passas do Algarve* (significando um grande sofrimento), verifica-se que nenhum dos seus componentes tem o sentido directamente ou indirectamente ligado ao sofrimento ou dificuldade. Apenas a sua origem e a explicação histórica permitem que percebamos que “as passas” são usadas

---

<sup>57</sup> cf. Xatara, 1998:149.

metaforicamente em lugar das palavras “sofrimento” ou “dificuldade”. Tal como a autora afirma:

Uma EI, portanto, é duplamente arbitrária: arbitrária porque, igualmente como ocorre com qualquer outro signo, a relação entre seu significado e seu significante não é motivada naturalmente, e arbitrária uma segunda vez porque a relação entre os signos que a compõem não é motivada linguisticamente, o que ocorre com as palavras compostas. (p.150)

É nesse aspecto que podemos compreender a razão pela qual as expressões idiomáticas são consideradas como uma categoria extraordinária duma língua.

A autora ressalta, ainda, que essa metáfora não está associada constantemente à linguagem literária, mas está ao nível da linguagem do quotidiano. Este aspecto também constitui uma das grandes diferenças entre as expressões idiomáticas portuguesas e chinesas, temática que analisamos no capítulo V.

No que diz respeito à cristalização, Xatara (1998) lembra que, para que uma expressão seja idiomática, não basta ser indecomponível e metafórica, sendo necessário que também se verifique a frequência de seu emprego pela comunidade dos falantes. Por outras palavras, é preciso que seja usada frequentemente por um número significativo de pessoas, pois, são os próprios falantes que participam no processo de lexicalização. Também é nessa perspectiva que muitos estudiosos salientam o valor linguístico sociocultural do ensino/aprendizagem das expressões idiomáticas.

### **3.2.3.3 Características principais das EIs**

Esta parte tem como objectivo apresentar as características essenciais das EIs.

Estes traços característicos, a seguir mencionados, são considerados como critérios fundamentais para definir e delimitar as EIs e poderão também encaminhar-nos para uma especialização do ensino das EIs, no ambiente do ensino de PLE.

As principais características das EIs são os seguintes: a) Idiomaticidade; b) Fixidez; c) Metaforicidade; d) Convencionalidade.

**a) Idiomaticidade**

A idiomaticidade é considerada como um traço obrigatório das expressões idiomáticas. No contexto do estudo das EIs, a idiomaticidade é aplicada no sentido restrito, referindo-se à discordância dos significados interno e externo duma expressão idiomática, por outras palavras, o significado do conjunto da construção não resulta do somatório do significado dos seus elementos constituintes.

Portanto, o conceito de idiomaticidade é muitas vezes referido, por diversos autores, como intraduzibilidade<sup>58</sup>, indecomponibilidade semântica<sup>59</sup>, semântica composicional nova<sup>60</sup>.

Vilela (2002) declara que a expressão idiomática é:

[...] a sequência que não pode ser traduzida literalmente para outra língua, isto é, não é possível numa tradução palavra por palavra, sem que essa expressão não tenha qualquer restrição, nem no plano sintático nem no plano semântico (o sentido não é composicional, não é transparente, mas sim opaco). (p.176)

É por isso que as expressões idiomáticas têm sido encaradas como uma enorme dificuldade, tanto para falantes não nativos como para tradutores. Pois, por um lado, é

---

<sup>58</sup> cf. Biderman, 1978.

<sup>59</sup> cf. Xatara, 1998.

<sup>60</sup> cf. Vilela, 2002.



difícil identificar as EIs na sua língua fonte e, por outro lado, também se torna complicado definir com exactidão se o seu uso na língua-alvo corresponde, em parte ou totalmente, ao que adquire na língua fonte.

Segundo Klare (1986), numa expressão idiomática, a idiomaticidade pode existir em maior ou menor grau, ou seja, ser parcial ou total. Vejamos os seguintes exemplos:

Temos *falar pelos cotovelos* que pode representar uma idiomaticidade parcial, pois o elemento *falar* ainda aparece no significado exterior. Em comparação com isto, as EIs tais como *bater as botas*, *passar as passas do Algarve* mostram uma idiomaticidade total.

O aperfeiçoamento da aprendizagem da língua estrangeira é um processo que devemos acompanhar com os aprendentes passo a passo. Assim, na prática do ensino, poderíamos ensinar EIs com diferentes graus de dificuldade, tendo em conta os vários níveis de alunos. Assim Xatara (2001) propõe a classificação das EIs francesas de acordo com seu grau de dificuldade, e em seguida, apresenta esta estratégia didáctica no ensino de EIs. Rocha (2008) também considera esta estratégia adequada para facilitar a aprendizagem, portanto aplica-a ao ensino do espanhol. Desse modo, a idiomaticidade pode ser considerada como um meio para formar o *Corpus* a ser ensinado aos alunos, nos diferentes níveis de proficiência.

#### **b) Fixidez**

Este traço característico também recebe diferentes denominações: estabilidade (Klare, 1986; Vilela, 2002), indecomponibilidade sintáctica (Xatara, 1998). Estes termos, com alguma variação, caracterizam sempre aquelas expressões já feitas, que não permitem aos falantes decompô-las.


Não é novidade falar-se da invariabilidade dum expressão idiomática. Porém, para abordar as EIs com uma finalidade didáctica, importa destacar aqui um aspecto dialéctico apresentado no estudo de Vilela (2002). Segundo este autor, em determinados contextos, a fixidez ou invariabilidade das EIs é relativa e encontram-se muitas possibilidades de variação. Prescindindo das modificações nas EIs que ocorrem no texto, o autor concentra-se nas variações que ocorrem na norma da língua, ao nível da língua e por fim em casos específicos.<sup>61</sup>


Baseamo-nos, portanto, no estudo de Vilela para sintetizar este esquema da variabilidade das EIs (Ver Tabela 2).

**Tabela 2: Tipologia da Variabilidade das EIs na Concepção de Vilela**

Variabilidade das EIs		
Variabilidade prevista na norma da língua	Variabilidade prevista no nível da língua	Variabilidade em casos
<ul style="list-style-type: none"> <li>As variantes estruturais, ou seja, variantes que se situam no domínio da gramática (morfologia), como género, diminutivo, superlativo: <i>de beijo caído / de beija caída;</i> <i>tirar o cavalo / cavalinho da chuva;</i></li> <li>A variação que ocorre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há variações em que o nível de língua (a situação) condiciona a escolha e em que há quase sinonímia estrutural, existindo assim a variação diastrática: <i>cair na armadilha / na esparrela / na ratoeira / na rede;</i> <i>de orelha murcha / caída.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Há variações que se verificam pela presença ou ausência de elementos actanciais em EIs verbais ou em que há violação das restrições no uso normal: <i>estar com os olhos em alguém / com os olhos postos em alguém vs. pôr os olhos em alguém;</i></li> </ul>

<sup>61</sup> cf. Vilela, 2000: 163-168.

<p><b>em singular e plural:</b></p> <p><i>pôr o (s) cabelo (s) em pé;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A variação que ocorre em artigo e possessivo:</b></li> </ul> <p><i>ver (a) luz ao fundo do túnel;</i></p> <p><i>cavar a (sua própria) sepultura;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A variação que ocorre em diferentes formas de negação, ou negação e não negação:</b></li> </ul> <p><i>sem papas na língua/não ter papas na língua;</i></p> <p><i>(não) chegar aos calcanhares;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A variação que ocorre entre preposições (sem que haja alteração de significado):</b></li> </ul> <p><i>ficar de/com os olhos em bico;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A variação que ocorre entre sinónimos:</b></li> </ul> <p><i>de cabeça/viseira caída;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A variação que ocorre entre antónimos:</b></li> </ul> <p><i>de cabeça/viseira</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A variação representa a violação das regras combinatórias livres pela mudança de categoria de circunstantes que passam a actantes obrigatórios (sem a presença desses elementos a expressão deixa de ser idiomática):</b></li> </ul> <p><i>Caíram-lhe/me os parentes na lama.</i></p>
---	---	---

<p><i>caída vs. de cabeça/viseira levantada;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>As variantes que são possíveis dentro de um campo lexical homogéneo:</b></li> </ul> <p><i>dar/deitar/lançar pérolas ao porco;</i></p> <p><i>bater/dar com o nariz na porta;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>As variantes que são possíveis dentro de um campo lexical heterogéneo:</b></li> </ul> <p><i>vender/comprar gato por lebre.</i></p>		
---	--	--

O esquema da Tabela 2 permite-nos desde já reflectir sobre uma constatação que obtivemos no Capítulo V: Porque os docentes de português falantes não nativos têm dificuldades para entender EIs portuguesas? Prescindindo da dificuldade da tradução da EI, já anteriormente referida, verificamos que a questão da fixidez faz com que as EIs tenham sido tratadas como um assunto delicado no âmbito de PLE. De facto, durante a nossa pesquisa, constatou-se que aprendentes de língua materna chinesa enfrentam principalmente as seguintes dificuldades quando aprendem EIs: dificuldades na compreensão, na memorização e no uso (aplicação contextualizada).

Tal como Vilela (2002) destaca, a fixidez duma EI não é absoluta em todos os sentidos, assim o uso das EIs torna-se uma matéria bastante complicada para os falantes

não-nativos.

### **c) Metaforicidade**

De acordo com o estudo de linguística cognitiva de Lakoff e Johnson (1980: 3), a metáfora não está estritamente ligada à divagação retórica e imaginação poética. Porém, mais do que isso, é difundida na nossa linguagem, pensamento e acção da vida quotidiana. Usamos a metáfora para expandir as funções semânticas da linguagem e para dizer algo novo.

É nesta perspectiva que Vilela (2002) define a metaforicidade como um traço característico indispensável da expressão idiomática quando todos os componentes duma expressão idiomática perdem o seu significado individual para construir um significado novo. Também se encontram outras denominações tais como “conotação” (Xatara, 1998), “sentido figurado” (Ortiz Álvarez, 1998) para este mesmo conceito.

Lakoff e Johnson defendem o papel fundamental que a metáfora desempenha na construção da linguagem, pensamento e acção e propõem a cognição como um processo de união entre mente, ambiente e corpo e que a metáfora, neste processo, se torna uma ferramenta forte da cognição. (Lakoff e Johnson, 1980)

Desse modo, as semelhanças da metáfora que existem nas EIs portuguesas e chinesas podem ajudar na compreensão das EIs durante o processo da aprendizagem.

### **d) Convencionalidade**

Tagnin (1989) entende as EIs como “o jeito que a gente diz” (p.9). Para a autora, as expressões mostram dois aspectos essenciais: a idiomaticidade e a convencionalidade. Por convencionalidade, podemos entender um uso cristalizado oriundo de um costume.

No mesmo sentido, Xatara (1998) chama a esta característica de “cristalização”, declarando que para que uma combinação possa tornar-se em EI é necessário que haja frequência de seu emprego pela comunidade dos falantes. Conforme Klare (1986), esta característica está ligada ao que Corpas Pastor apelida de institucionalização e é, também, conhecida como reproduzibilidade.

Do ponto de vista paradigmático, o conhecimento dessa convencionalidade da expressão idiomática é importante para o aprendente em relação ao aspecto social e linguístico, pois as metáforas são convencionais quando estão fortemente estabelecidas numa comunidade e, o aprendente deve saber quando e como dizer determinada EI de maneira correcta.

### 3.3 Estudo de EIs em chinês

Tendo em conta o levantamento dos estudos fundamentais para as propostas do nosso estudo, passamos a apresentar, na secção seguinte, os estudos da fraseologia e da expressão idiomática da língua chinesa.

#### 3.3.1 Fraseologia em chinês

A fraseologia (grupo de **shú yǔ** 熟语, ch.) sendo uma categoria particular do sistema linguístico, existe em todas as línguas. Comumente, os linguistas chineses consideram que a maior influência para o estudo da fraseologia na China se deu com a escola soviética.

De salientar que **shú yǔ** é um decalque do termo russo *Фразеологизм*

(fraseologismo), termo que apenas começou a ser usado a partir dos anos 50 do século XX. Segundo Yao (1998):

[...] antes dos anos 50, não existia este termo *shú yǔ* (熟语) na China. As combinações do tipo *shú yǔ* no estudo da linguística receberam mais de 40 designações, tais como *chéng yǔ* (成语) (doravante referida referida como CY.), *yàn yǔ* (谚语) (= provérbio, doravante referida como YY.), *guàn yòng yǔ* (惯用语) (= expressão convencional, doravante referida como GYY.), *xiē hòu yǔ* (歇后语) (doravante referida como XHY.), *sú yǔ* (俗语) (= dito popular), *gé yán* (格言) (= máxima, doravante referida como GY.) etc. [...] Embora na área académica seja bem aceite o termo *shú yǔ*, em termos de sua delimitação da área do estudo, os linguistas chineses ainda não chegaram a um consenso<sup>62</sup>. (p.38. cf. Wang 2012)

Os investigadores de início não mostraram interesse em analisar o tema da fraseologia e só a partir da década de 70 do século XX começaram a despertar para o estudo desta temática. Para Sun (1989) este é um período em que aparecem alguns trabalhos debatendo a questão da fraseologia mas não se trata de um estudo científico e sistemático. A partir da década de 90 do século XX, o estudo da fraseologia (na China considerada uma sub-área da lexicologia) começa a desenvolver-se.

Assim, este ponto tem como objectivo apresentar uma revisão da literatura sobre o estudo da fraseologia chinesa nos anos 1990, entre os quais destacamos o estudo dum lexicólogo chinês: Sun (1989). A sua obra, *A fraseologia chinesa* (《汉语熟语学》) (Sun, 1989) é considerada como o manual mais sistemático e científico para estudar a fraseologia chinesa.

Baseando-se nos trabalhos dos vários investigadores, Sun (1989) declara que a delimitação da fraseologia consiste em quatro aspectos controversos, como se

<sup>62</sup> Tradução nossa do original em chinês.

exemplifica nos seguintes esquemas:

- a) **shú yǔ** (fraseologismo) {
- chéng yǔ**
  - guàn yòng yǔ** (expressão convencional)
  - yàn yǔ** (provérbio)
  - xiē hòu yǔ**
  - gé yán** (máxima)

De acordo com a obra *Etimologia* (《辞海》) (nova edição, 1980), “*O chinês contemporâneo* (《现代汉语》) (versão coordenada por Hu, 1982) *O chinês contemporâneo*” (versão coordenada por Huang e Liao, 1983), o grupo de **shú yǔ** (熟语)(fraseologismo) é um campo mais amplo que abrange os chamados **chéng yǔ** (成语), **guàn yòng yǔ** (惯用语) (expressão convencional), **yàn yǔ** (谚语) (provérbio), **xiē hòu yǔ** (歇后语) e **gé yán** (格言) (máxima).

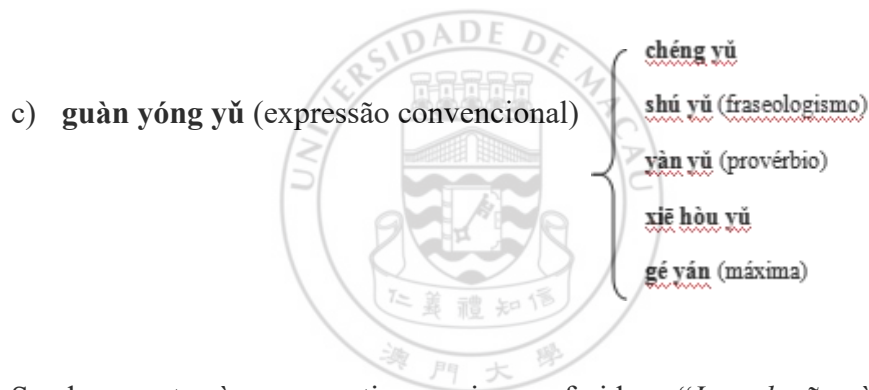
- b) **chéng yǔ** (成语)

- shú yǔ** (fraseologismo) {
- guàn yòng yǔ** (expressão convencional)
  - yàn yǔ** (provérbio)
  - xiē hòu yǔ**
  - gé yán** (máxima)

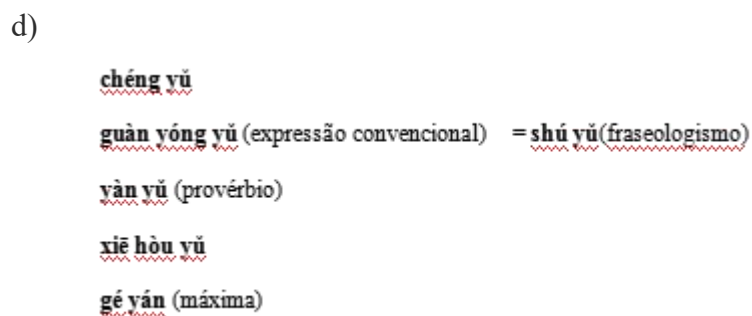
As obras tais como *O pequeno dicionário de chéng yǔ chinês* (《汉语成语小词典》) (Grupo linguístico da Peking University, 1955), *O dicionário de chéng yǔ chinês*



(Departamento da Língua Chinesa de Northwest Normal University, 1978) e *Yàn yǔ · gé yán·xiē hòu yǔ* (Ning, 1980) tiram o **chéng yǔ** do grupo de **shú yǔ**, confinando-o a um campo independente, assim classificando dois campos de estudo paralelos: no primeiro, só se estudam os chamados de **chéng yǔ** e, no segundo, estuda-se o grupo de **shú yǔ**, ou seja a fraseologia, o qual inclui **yàn yǔ** (provérbio), **xiē hòu yǔ** e **gé yán** (máxima).



Sendo oposto às perspectivas acima referidas, “*Introdução à Linguística*” (Versão de Zhu, 1957) defende os chamados de **guàn yóng yǔ** (expressão convencional) como um campo mais abrangente, o qual pode ser dividido em cinco grupos: **shú yǔ** (fraseologismo), **chéng yǔ**, **yàn yǔ** (provérbio), **xiē hòu yǔ** e **gé yán** (máxima).



Na outra versão da *Introdução à Linguística* (《语言学概论》) (Song e Wang,1979), **shú yǔ** (fraseologismo) aparece como sinónimo de **guàn yóng yǔ** (expressão convencional). Esta obra distingue a fraseologia dos grupos de **chéng yǔ**, **yàn yǔ** (provérbio), **xiē hòu yǔ** e **gé yán** (máxima), definindo que nenhum destes cinco grupos pode ser incorporado no outro grupo.

Sun (1989) concorda com o aspecto da linha a), pois para este autor a fraseologia é considerada como um campo abrangente.

No que diz respeito à classificação da fraseologia, o autor chama a atenção para o elemento nacional, ou seja, o espírito nacional que a fraseologia reflecte, declarando que a composição dum fraseologismo não é apenas feita por vários elementos do sistema linguístico, ela também é uma manifestação de diversos modos da fala, pois a fraseologia está fortemente ligada aos aspectos do Estado-nação. Há certos fraseologismos que só existem em determinada língua, como por exemplo, os chamados de **xiē hòu yǔ**. De facto, este tipo de fraseologia é muito transposto da própria cultura chinesa e apresenta uma característica muito rara em relação às estruturas fixas das outras línguas<sup>63</sup>. Sendo assim, “ao classificar a tipologia dos fraseologismos chineses, devemos lembrar que eles são um reflexo das características dum Estado-nação, portanto não podemos fazer uma classificação sem fazer ligação aos aspectos nacionais da fraseologia<sup>64</sup>” (ibid). Deste modo, o autor critica três critérios mais comuns na classificação dos fraseologismos, tais como critérios baseados na visão da estrutura gramatical, da função gramatical e por fim da estrutura semântica, pelo facto de estes não serem adequados para subsidiar a fraseologia da língua chinesa. Afinal, baseando-se no ponto de vista estilístico, o autor

---

<sup>63</sup> cf. P58.

<sup>64</sup> Tradução nossa a partir do original em chinês.

concentra-se na função expressiva da fraseologia, assim distinguindo dois grandes grupos de fraseologismos. O primeiro é denominado como fraseologismos descritivos, o qual inclui três subgrupos: *chéng yǔ*, *guàn yóng yǔ* (expressão convencional) e *xiē hòu yǔ*; o segundo é tratado como fraseologismos expressivos, no qual temos *yàn yǔ* (provérbio) e *gé yán* (máxima).<sup>65</sup>

Ao falar do grupo descritivo, o autor explica que este grupo inclui os chamados de *chéng yǔ*, *guàn yóng yǔ* (expressão convencional) e *xiē hòu yǔ*, os quais possuem uma característica comum de retratar e descrever a imagem e/ou a situação da objectividade das coisas, bem como de expressar o pensamento e/ou sentimento do falante. Exemplos disso são os casos que se seguem:

«dán wán zhī dì» (弹丸之地)



bala de terra (CY. = zona pequenina e estreita)

«luò tāng jī» (落汤鸡)



cair sopa galinha (GY. = ficar todo molhado de chuva)

«Zhú lán dǎ shuǐ — yì chǎng kōng.» (竹篮打水——一场空)



cesta de bambu tirar água um quantificador vazio (XHY. = ir por água abaixo)

<sup>65</sup> cf. pp. 70 - 74

O autor salienta que, “do ponto de vista semântico, os fraseologismos descritivos mostram uma universalidade, isto é, apenas se focalizam na descrição da natureza das coisas objectivas, não tendo a função de expressar as opiniões subjectivas do falante<sup>66</sup>” (p. 72).

Quanto ao grupo expressivo, o autor argumenta que os chamados de **yàn yǔ** (provérbio) e de **gé yán** (máxima) são fraseologismos expressivos, cuja função principal consiste em reflectir os conhecimentos e opiniões do falante na disseminação de ideias, sentimentos e valores sobre determinada experiência. Do ponto de vista semântico, se compararmos este grupo com o grupo descritivo, os fraseologismos expressivos mostram um conteúdo mais específico, o qual está fortemente ligado às construções mentais. (ibid.) Eis alguns exemplos daquilo que cria o efeito expressivo:

«gé      qiáng      yǒu      ěr» (隔墙有耳)  
 ↓            ↓            ↓            ↓  
 atrás      parede      haver      orelha      (YY. = as paredes têm ouvidos)

«yù      sù      zé      bù      dá» (欲速则不达)  
 ↓            ↓            ↓            ↓            ↓  
 querer      depressa      mas      não      alcançar      (GY. = devagar se vai ao longe)

Partindo duma revisão do estudo de Sun (1989) sobre a fraseologia chinesa, agora o nosso objectivo é mostrar as definições desses cinco tipos de fraseologismos chineses para que nos possam encaminhar para uma análise contrastiva. Na Tabela3

<sup>66</sup> Tradução nossa a partir do original em chinês.

apresentamos o esquema das definições propostas pelo mesmo autor:

**Tabela 3: Tipologia da Fraseologia Chinesa na Concepção de Sun**

Tipologia da fraseologia chinesa	Definição	Exemplos
chéng yǔ (成语)	O chéng yǔ é um tipo de combinação lexical complexa de estrutura sucinta e concisa e de uso idiomático, mostrando características de cristalização, de linguagem formal, de convencionalidade e do estilo da prosa ritmada.	pǐ jí tài lái (否极泰来) = o fim do azar é o começo da sorte  jǐng dǐ zhī wā (井底之蛙) = (pessoa) de vista curta e pouca experiência
guàn yòng yǔ (expressão convencional, 惯用语)	Sendo como um tipo de fraseologismo descritivo, os chamados de guàn yòng yǔ também são combinações lexicais complexas e fixas. Em comparação com o chéng yǔ, o guàn yòng yǔ é do uso informal e coloquial.	zǒu hòu mén (走后门) = entrar pela porta do cavalo  dài gāo mào (戴高帽) = lamber as botas
xiē hòu yǔ (歇后语)	Os chamados xiē hòu yǔ são expressões fixas de uso coloquial generalizado. É constituída por duas partes. A primeira parte funciona como uma espécie de enigma, geralmente com	zhú lán dǎ shuǐ — yì chǎng kōng. (竹篮打水 — 一场空) = tirar água com uma cesta de bambu: tudo em vão.

	<p>expressividade analógica ou metafórica, incorporando um significado oculto, e a segunda parte sendo como resposta.</p>	<p>māo kū hào zi — jiǎ cí bēi. (猫哭耗子 — 假慈悲)</p> <p>= Um gato chora pela morte de um rato - a pretensão de ser simpático.</p>
<p>yàn yǔ (provérbio, 谚语) e gé yán (máxima, 格言)</p>	<p>O provérbio e a máxima são unidades lexicais que pertencem aos grupos fraseológicos expressivos, que recolhem as experiências vivenciadas em comum e empregados com a função de ensinar e aconselhar. Em chinês, o provérbio e a máxima representam vários traços característicos semelhantes, no entanto, as suas diferenças consistem principalmente em nível do registo.</p>	<p>Provérbio: lóng shēng lóng , fèng shēng fèng , lǎo shǔ shēng de ér zǐ huì dǎ dong (龙生龙，凤生凤，老鼠生的儿子会打洞)</p> <p>= filho de peixe sabe nadar</p> <p>Máxima: shí jiān jiù shì jīn qián (时间就是金钱)</p> <p>= tempo é ouro.</p>

Tendo em conta o breve estudo da fraseologia da língua chinesa, passamos a apresentar o outro núcleo que está na base da nossa investigação: o estudo de chéng yǔ.

### 3.3.2 Estudo específico dos chéng yǔ (成语)

O termo chéng yǔ começa a ser usado na dinastia Tang (618-907), sendo, portanto, um tema muito antigo. No entanto, o estudo de chéng yǔ é uma área bastante inexplorada e controversa, existindo grande dificuldade e divergência em definir e delimitar este conceito.

O dicionário *Cí yuán* (《辞源》) (= *Etimologia*), cuja edição de 1915 nos apresenta uma das definições mais antigas na China: “Os chamados chéng yǔ são expressões antigas na língua chinesa, de utilização comum e se encontram registados nas obras clássicas<sup>67</sup>.” (Lu, 1915, apud Mo, 1999).

Num outro dicionário chinês, *Cí hǎi*<sup>68</sup> (《辞海》) (= *Etimologia*) (Shu, 1936), é afirmado o seguinte: “As expressões do chinês antigo citadas frequentemente pelas pessoas de hoje são definidas como “chéng yǔ”. Vem dos textos literários clássicos, geralmente, são conhecidas e espalhadas oralmente na sociedade” (p. 1999).

Como se pode ver estes dois dicionários apresentam conhecimentos mais antigos sobre os **chéng yǔ**. Na altura, as EIs chinesas eram consideradas clássicas, populares e que podiam ser citadas<sup>69</sup>.

Posteriormente, na edição de Maio de 1979 do dicionário *Cí hǎi* (《辞海》) (= *Etimologia*), relativamente à definição de chéng yǔ, registamos a seguinte alteração:

É um tipo de “shú yǔ” (Frasesologia). São estruturas lexicais ou fraseais

<sup>67</sup> Tradução nossa do original em chinês.

<sup>68</sup> Grande dicionário da língua chinesa. Tradução nossa a partir do original em chinês.

<sup>69</sup> Na china, as EIs pertencem a um registo muito elevado. Antigamente as pessoas que citavam EIs no seu discurso são vistas como pessoas de boa escolarização e que provavelmente possam ter algum cargo no império.

fixas, de utilização idiomática. Na língua chinesa, a maior parte dos chéng yǔ é composto de quatro ideogramas (caracteres), estrutura interna bastante divergente e são diversas as suas origens etimológicas. Existem chéng yǔ cujo significado se pode interpretar a partir da leitura directa dos significados dos caracteres componentes. Existem, porém, outros chéng yǔ cujo significado só se pode compreender quando se conhece a sua origem etimológica.<sup>70</sup>

Logo na edição seguinte deste dicionário (edição de Setembro de 1979), verificamos que a limitação “estruturas fraseais” foi tirada, e só ficaram “estruturais lexicais” na definição.

Nesta perspectiva, ainda podemos ver uma das mudanças bem importantes e significativas na tentativa da definição das EIs chinesas: o *Cí hǎi* em vez de chamar aos chéng yǔ “expressões clássicas” (definição desde do início do Sec. XIX), define os chéng yǔ como unidades fraseológicas.

Seguindo essa perspectiva, nos anos 80, o “*Dicionário do Chinês Contemporâneo*” aprofunda os conhecimentos da definição e da delimitação do chéng yǔ, tal como Lǚ. (1980) confirmou,

Os chéng yǔ são unidades lexicais de estrutura fixa que existem devido à sua idiomaticidade ao longo da evolução da língua. Embora tenham características parecidas com guàn yòng yǔ (expressões convencionais), os chéng yǔ têm significados completos e são mais fixos do que os guàn yòng yǔ, de facto a sua estrutura não pode ser alterada. Chéng yǔ também são distintos das unidades lexicais chamadas zhuān yòng yǔ (nomes próprios). Embora os zhuān yòng yǔ mantenham a fixidez a nível da estrutura, não são expressões feitas como os chéng yǔ<sup>71</sup>. (p. 160).

---

<sup>70</sup> cf. 1979.

<sup>71</sup> Tradução nossa a partir do original em chinês.



Basta apresentar a definição que Ni, e Yao apresentaram no seu estudo *Chéng yǔ jiǔ zhāng*, em 1990, onde se diz: “Os chéng yǔ são combinações lexicais fixas de estrutura sucinta e concisa e de uso idiomático, e que têm significados completos.” Para melhor delimitar os chéng yǔ, apresenta-se a comparação com os zì yóu cí zǔ (自由词组) (unidades fraseais livres), e declaram que:

[...] as principais diferenças consistem em dois traços: 1. O significado de chéng yǔ é completo mas o significado de zì yóu cí zǔ (unidades fraseais livres) é simplesmente a soma dos seus elementos. 2. Os caracteres integrantes da estrutura de chéng yǔ não podem ser alterados, mas os zì yóu cí zǔ são consideradas combinações livres e temporárias na prática da língua, cuja estrutura pode ser alterada num determinado uso <sup>72</sup> (pp. 8-9)

Na obra de Sun (1989), a qual já mencionámos na secção anterior, “o chéng yǔ é um tipo de combinação lexical complexa de estrutura sucinta e concisa e de uso idiomático, mostrando características de cristalização semântica, de linguagem formal, de convencionalidade e do estilo da prosa ritmada<sup>73</sup>” (p.75).

Através da revisão da literatura realizada sobre a pesquisa da definição de chéng yǔ, concluímos que para delimitar chéng yǔ, temos de tomar em conta os seguintes aspectos: estrutura, semântica, e sua classificação.

### 3.3.2.1 Estudo da estrutura de chéng yǔ (成语)

Os chamados chéng yǔ são estruturas muito sucintas e concisas, normalmente são compostos por quatro caracteres.

<sup>72</sup> Tradução nossa do original em chinês.

<sup>73</sup> Ibid.

Segundo Yao (2000),

[...] os estudiosos estimaram que entre 17934 chéng yǔ registados pelo Grande dicionário de chéng yǔ chinês (1987), 17141 deles (95.57%) são compostos por quatro caracteres. Mesmo que alguns chéng yǔ sejam compostos por mais que quatro caracteres, muitas vezes podem ser reduzidos para quatro caracteres. Como por exemplo, *yī yàng huà hú lú* (依样画葫芦) é igual a *yī yàng huà hú* (依样画葫); *dāng jú zhě mí páng guān zhě qīng* (当局者迷旁观者清) pode ser separado como dois chéng yǔ (*dāng jú zhě mí* 当局者迷 e *páng guān zhě qīng* 旁观者清), cujos significados são iguais. <sup>74</sup> (p.87)

É essa forma de quatro caracteres que constitui um traço característico muito raro que não encontra qualquer equivalência noutras línguas.

Este aspecto de chéng yǔ é o que refere Sun (1989) como estilo da prosa ritmada. De acordo com este autor, ao longo de milhares de anos, o povo chinês tem mostrado preferência pelo uso do estilo da prosa ritmada quando se expressa na oralidade ou na escrita. A combinação de quatro caracteres pode satisfazer essa preferência, pois permite mostrar o paralelismo tanto em aliteração como em rima. <sup>75</sup>(cf. p. 76).

Abaixo apresentamos alguns exemplos de chéng yǔ a fim de mostrar a característica de estilo da prosa ritmada.

Segundo o mesmo autor, os chéng yǔ mostram quatro tipos de aliteração:

1. Os quatro caracteres têm a mesma consoante, designamo-lo por estilo “A A A A”

*jīn jīn jì jiào* (斤斤计较) “j-j-j-j”

*jiàn jí jù jí* (剑及屣及) “j-j-j-j”

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> cf. p.76

2. Os primeiros dois caracteres têm a mesma consoante enquanto os dois últimos têm outra consoante igual, designamo-lo por estilo “A A B B”;

dǎn dà xīn xì (胆大心细) “d-d-x-x”

zhòng zhì chéng chéng (众志成城) “zh-zh-ch-ch”

3. Apenas o primeiro e o terceiro caracteres têm a mesma consoante, designamo-lo por estilo “A X A X”;

méi qīng mù xiù (眉清目秀) “b-q-b-x”

gé àn guān huǒ (隔岸观火) “g-a-g-h”

4. Apenas os primeiros ou os últimos caracteres têm a mesma consoante, designamo-lo por estilo “A A X X” / “X X A A”.

xiàng xíng jiàn chù (相形见绌) “x-x-j-ch”

dì dà wù bó (地大物博) “d-d-w-b”

nì lái shùn shòu (逆来顺受) “n-l-sh-sh”

shù zhī gāo gé (束之高阁) “sh-zh-g-g”

Quanto às rimas, existem as seguintes três estruturas:

1. Os quatro caracteres mostram a mesma rima, ou seja, a estrutura “A A A A”;

rù zhǔ chū nú (入主出奴) “u-u-u-u”

rù bú fū chū (入不敷出) “u-u-u-u”

2. Os primeiros dois caracteres têm a mesma rima enquanto os últimos dois têm a outra rima, isto é, a estrutura “A A B B”;

dào mǎo àn rán (道貌岸然) “ao-ao-an-an”

gū kǔ líng dīng (孤苦伶仃) “u-u-ing-ing”

3. A rima apenas recai sobre os primeiros ou os últimos caracteres, isto é a estrutura “A A X X” / “X X A A”.

àn rán shī sè (黯然失色) “an-an-i-e”

dà fā léi tíng (大发雷霆) “a-a-ei-ing”

dǐng tiān lì dì (顶天立地) “ing-ian-i-i”

dà zhāng tà fá (大张挞伐) “a-ang-a-a”

A estrutura de chéng yǔ além de apresentar um paralelismo tanto em aliteração como em rima, também mostra uma fixidez total, que não permite qualquer alteração. Isto tem a ver com a natureza da língua chinesa, na qual não existem nem conjugação verbal nem flexão de género e número. É esta característica que constitui um traço distintivo em relação às expressões idiomáticas portuguesas.

### 3.3.2.2 Estudo semântico de chéng yǔ

No que diz respeito à semântica, segundo Sun (1989), a idiomaticidade e a pluralidade são traços característicos fundamentais de chéng yǔ.

O chéng yǔ chinês, tal como a expressão idiomática portuguesa, representa o traço característico de idiomaticidade pelo facto de que a sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos significados dos seus elementos constituintes. Esta característica constitui um traço semelhante entre o chinês e o português.

Ao falar da pluralidade semântica, Sun (1989) defende que chéng yǔ mostra uma pluralidade semântica, de facto a sua formação semântica envolve vários factores, tais como, factor lógico, factor psico-cognitivo, factor sociocultural, factor mental, etc. Assim, normalmente um chéng yǔ pode mostrar três sentidos: gramatical, etimológico e metafórico.

De acordo com este autor, o sentido gramatical é o sentido global de chéng yǔ acumulado pelos significados dos elementos constituintes. Geralmente, o sentido gramatical dum chéng yǔ não corresponde ao seu significado verdadeiro. O sentido etimológico dum chéng yǔ refere-se ao contexto em que ele surge, ou seja é a fonte de chéng yǔ. O sentido etimológico muitas vezes influencia directamente a compreensão semântica de chéng yǔ. O sentido metafórico é entendido como o fruto da transformação da combinação de chéng yǔ, é o significado verdadeiro usado pela comunidade falante. Eis um exemplo que mostra esta pluralidade semântica de chéng yǔ:

« Yú gōng yí shān » (愚公移山)

↓ ↓ ↓ ↓  
 tolo velhote remover montanha

Sentido gramatical: Um velho tolo removeu a montanha.

Sentido etimológico/de acordo com a sua fonte: este chéng yǔ foi originalmente formado a partir de a seguinte lenda chinesa citada no livro *Lie zi*<sup>76</sup>(*sd.*).

<sup>76</sup> Livro fisólogo de Taoismo.

Há muito tempo atrás, havia um homem idoso que se chamava Yú gōng (o velho tolo). Em frente à sua casa havia duas grandes montanhas que lhe impediam a passagem, por isso Yú gōng decidiu removê-las a golpes de picareta. As outras pessoas da sua vila riam na sua frente e disseram-lhe que remover montanhas sozinho era uma missão impossível de cumprir. Mas Yú gōng respondeu: “Quando eu morrer, ficarão os meus filhos para continuar a arrasar as montanhas; quando por sua vez eles morrerem, ficarão os meus netos, e assim se sucederão, infinitamente, as gerações. Embora estas duas montanhas sejam muito altas, não podem crescer, assim cada golpe de picareta faz com que as montanhas sejam cada vez menores. Por que razão, pois, não acabaremos por arrasá-las?” Afinal, Yú gōng conseguiu remover aquelas duas montanhas<sup>77</sup>.

Sentido metafórico: refere-se à perseverança e coragem.

Observa-se que o sentido metafórico de chéng yǔ está fortemente ligado ao seu sentido etimológico ou seja à sua fonte histórica.

### 3.3.2.3 Classificação de chéng yǔ

Tanto para os chéng yǔ como para as EIs portuguesas, verificamos que não há uma única maneira de classificação. Percorremos vários trabalhos em torno dos trabalhos de chéng yǔ (Lin, 1985; Sun, 1989; L., 2009), revisitando a sua classificação sob diferentes visões. Geralmente, as EIs chinesas podem ser agrupadas pela sua estrutura interna, pela distinção léxico-gramatical (há EIs que contêm elementos gramaticais, enquanto a outras só têm elementos semânticos), pela visão retórica (EIs metafóricas, EIs depreciativas, EIs irónicas etc), e pela origem e elementos constituintes (EIs com origem na literatura clássica, com elementos de animais, de números, do corpo humano etc). No nosso estudo, apresenta-se, em concreto, a classificação pela estrutura interna. Segundo Rebelo (2000), “as características singulares da língua chinesa em relação à língua

---

<sup>77</sup> Nossa tradução original em chinês.

portuguesa a nível das estruturas fundamentais leva a que a descrição da estrutura interna dos chéng yǔ tenha que ser apresentada com uma metodologia diferente” (p.39). Assim, apresentamos na Tabela 4, o esquema de classificação de chéng yǔ, buscando entender melhor as diferenças entre duas línguas.

**Tabela 4: Classificação da Tipologia de chéng yǔ**

Tipos da estrutura	Explicação	Exemplos
1. Estrutura coordenativa	Trata-se duma estrutura composta por duas partes (cada parte tem dois caracteres), justapostas por uma espécie de relação coordenativa, manifestando as <b>duas partes do significado semelhante.</b>	<p><b><u>cū chá dàn fàn</u></b>            粗茶淡饭            simples chá insossa comida            (adj. + n.) + (adj. + n.)            = Comida simples/modesta</p> <p><b><u>cáng lóng wò hǔ</u></b>            藏龙卧虎            esconder-se dragão deitar-se tigre            (v. + cd.) + (v. + cd.)            = As pessoas de talento escondido.</p>
2. Estrutura predicativa	A estrutura é composta por duas partes (cada parte tem dois caracteres). A <b>parte esquerda</b> é objecto da predicação, equivalendo a nível sintáctico à função de	<p><b><u>chòu míng yuǎn yáng</u></b>            臭名远扬            má fama longe espalhar-se            sujeito(adj.+n.) + predicado            (adv. +v.)</p>

	<p><b>sujeito. A parte direita</b> funciona como uma expansão sobre a qualidade do sujeito, equivalendo como um <b>predicado</b> a nível sintático.</p>	<p>= A má fama voa.</p> <p><b>lǎo mǎ shí tú</b> 老马识途</p> <p>velho cavalo conhecer caminho</p> <p>sujeito (adj.+n.) + predicado (v. +cd.)</p> <p>= Cavalo velho sabe o caminho de casa.</p>
<p>3. Estrutura de modificação</p>	<p>A estrutura é composta por duas partes (cada parte tem dois caracteres). A <b>parte esquerda</b> funciona como <b>modificador</b>, e a <b>parte direita modificado</b>. As duas partes integrantes não têm estruturas simétricas, podendo haver entre elas <b>um elemento gramatical</b>, que <b>especifica a relação de modificação</b>.</p>	<p><b>jǐng dǐ zhī wā</b> 井底之蛙</p> <p>poço fundo (el.gramatical) sapo</p> <p>modificador + (el.gramatical) modificado</p> <p>= (pessoa) de vista curta e pouca experiência</p> <p><b>dāng wù zhī jí</b> 当务之急</p> <p>agora tarefa (el.gramatical) urgente</p> <p>modificador + (el.gramatical) modificado</p> <p>= A tarefa urgente</p>



<p>4. Estrutura verbal + complemento directo</p>	<p>A <b>estrutura verbal</b> fica à <b>esquerda</b> e o <b>complemento directo</b> à <b>direita</b>. Há casos em que a estrutura tem duas partes com número de caracteres diferentes, existindo também o elemento de adjunto adverbial.</p>	<p><u>yǐ yá huán yá</u> 以牙还牙 com dente devolver dente (adjunto adverbial) v. + complemento directo = olho por olho, dente por dente</p> <p><u>fù zhū dōng liú</u> 付诸东流 dar coisa leste corrente v.+complemento directo (adjunto adverbial) = ir por água abaixo</p>
<p>5. Estrutura de complemento circunstancial</p>	<p>Nesta estrutura, o <b>complemento circunstancial</b> fica à <b>direita</b>, e serve para suplementar ou explicar a parte à esquerda. A <b>parte esquerda</b> normalmente constituída por um v. ou adj. e funciona como <b>predicado</b>.</p>	<p><u>ān yú xiàn zhuàng</u> 安于现状 satisfazer-se com o actual estado predicado(v.) + complemento circunstancial = contente com o estado actual</p> <p><u>jiān rú pán shí</u> 坚如磐石 duro como grande pedra</p>

		predicado (adj.)+ complemento circunstancial = duro como pedra / (tem atitude) firme
--	--	---

### 3.3.3 Denominação de “chéng yǔ” e “xiē hòu yǔ” em língua portuguesa

Tendo em conta os estudos sobre a fraseologia chinesa, queremos ressaltar a complexidade da temática em questão. Por um lado, o estudo da fraseologia chinesa é um domínio muito complexo. No entanto, é uma área quase inexplorada em outras línguas. Pois, no domínio do estudo contrastivo das fraseologias chinesas e portuguesas, em português, apenas temos conhecimento do trabalho de Rebelo (2000). Apesar disso, durante a nossa pesquisa, verificámos que uma das problemáticas no estudo da fraseologia chinesa consiste na sua denominação em língua portuguesa, sobretudo a denominação de *chéng yǔ* (成語) e *xiē hòu yǔ* (歇后語), pelo facto de estes dois tipos de fraseologia representarem características muito próprias da língua chinesa. Por isso, consideramos que há necessidade de encontrar uma designação do termo “chéng yǔ” e “xiē hòu yǔ” em língua portuguesa para assim evitar a possível ambiguidade causada pela divergência terminológica.

No caso de *chéng yǔ*, King Brain (1989) argumenta que,

(...) o termo *chéng yǔ* é muitas vezes traduzido para Inglês como "idioma". Contudo, esta interpretação é demasiado vaga e imprecisa. Enquanto em Inglês conseguimos encontrar expressões idiomáticas que variam desde aquelas que consistem em "phrasal verbs", como “chicken out”, “buzz off”, “fuck off”, etc., até às compostas por frases mais longas, como “get your finger out”, “at the end of one’s tether”, etc., a situação não é a mesma em Chinês para o termo *chéng yǔ*. O *chéng yǔ*, por outro lado, é quase sempre limitado a uma expressão de quatro

caracteres.<sup>78</sup>

No trabalho de Rebelo (2000), a designação do termo “chéng yǔ”, em português, também se encontra confusa, uma vez que este termo é designado por dois nomes num só trabalho, tais como “idiomatismo”<sup>79</sup> e “fraseologia”<sup>80</sup>. No entanto, através duma análise contrastiva, observamos que os chamados chéng yǔ, em chinês, e as expressões idiomáticas portuguesas não são conceitos equivalentes, embora representem alguns traços característicos semelhantes.

No que diz respeito ao caso de xiē hòu yǔ, encontramos a sua designação, em português, como “expressão popular bipartida”<sup>81</sup> e “expressões elípticas de conclusão óbvia<sup>82</sup>” e verificámos que estas designações tentam mostrar a sua característica estrutural.

Existem, também, diferentes opiniões da denominação de xiē hòu yǔ em inglês. Alguns estudiosos fazem uma tradução literal e aconselham nomes como “rest-ending sayings”, “post-pause expressions”, enquanto outros focalizam a sua estrutura e dão nomes como “example-explanation sayings”. No entanto, verificamos que os nomes que apenas focalizam a estrutura não fazem muito sentido, de facto há várias maneiras para a descrever, assim não ajuda a denominar xiē hòu yǔ de maneira única e fixa.

Levando em consideração a definição e a delimitação de xiē hòu yǔ, Rohsenow

---

<sup>78</sup> (...) the term chéng yǔ is often translated into English as ‘idiom’. However this rendering is too vague and imprecise. Whereas in English we can find idiomatic expressions varying from those consisting of phrasal verbs, such as “chicken out”, “buzz off”, “fuck off”, etc., to those composed of longer phrases, like “get your finger out”, “at the end of one’s tether”, etc., the situation is not the same in Chinese for chéng yǔ. The chéng yǔ, on the contrary, is almost always restricted to a four character expression. (tradução nossa a partir do original em inglês).

<sup>79</sup> cf. p12

<sup>80</sup> cf. p18

<sup>81</sup> cf. Rebelo, 2000.

<sup>82</sup> cf. David et. Al., s.d.)

(1991) dá o nome de *Chinese enigmatic folk similes*. No mesmo sentido, existe outra sugestão: *Chinese quiz-cracks*. Embora os dois termos apresentados sejam bem aceites nesta área, consideram-se ainda um conceito unilateral. De facto, nem todos os xiē hòu yǔ (Xhy) são símiles, existem também os xiē hòu yǔ de característica de paronomásia. Como o exemplo seguinte:

*cóng Hé nán dào Hú nán — nán shàng jiā nán.* (从河南到湖南 — 难上加难)

*De Hé nán (nome dum(a) província) para Hú nán (nome da outra província) (pausa), dificuldade soma dificuldade. (ainda mais difícil)*

Em chinês, o pinyin da palavra “dificuldade” é “nán”, tem a mesma pronúncia da palavra “sul”. As duas províncias “Hé nán” e “Hú nán” literalmente em português são “Rio sul” e “Lago sul”. Este xiē hòu yǔ mostra a característica de paronomásia, através de um jogo de palavras, referindo uma situação ainda mais difícil.

A partir dessas observações, vemos que até hoje há um grande debate em torno da denominação da fraseologia chinesa para outras línguas. Além das opiniões que referimos, outra estratégia seria a de não traduzir, isto é deixar o seu nome em pinyin em qualquer outra língua. No nosso trabalho, optamos por utilizar esta estratégia. Por isso, apresentamos o pinyin de chéng yǔ, bem como de xiē hòu yǔ para a sua denominação em português, posto que estes dois tipos da fraseologia são algo único da cultura chinesa e apresentam certos traços característicos muito raros.

### 3.4 Conclusões do estudo contrastivo: EIs e chéng yǔ

Conforme o que acabámos de referir vamos apresentar, nesta secção, de forma resumida, as principais semelhanças e diferenças entre as EIs portuguesas e os chéng yǔ:

1. Em ambos os casos se trata de unidades lexicais complexas as quais fazem parte integrante do grupo da fraseologia.

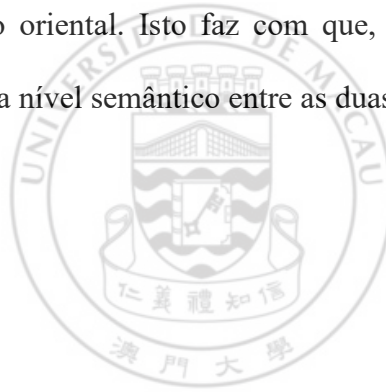
2. Quanto à estrutura sintáctica, o chéng yǔ revela uma fixidez total mas a EI portuguesa apresenta uma fixidez relativa. Isto verifica-se que a natureza da estrutura linguística do chinês não admite que o chéng yǔ sofra qualquer alteração na sua estrutura. De facto os dois sistemas linguísticos são diferentes e na língua chinesa não existem conjugação verbal nem flexão de género e número.

3. A maioria dos chéng yǔ segue uma estrutura típica sendo estes compostos por quatro caracteres, no entanto, as EIs portuguesas não seguem esta característica. Esta particularidade leva a que não haja correspondência na tradução e nos aspectos morfológicos.

4. As EIs portuguesas e os chéng yǔ são semanticamente decomponíveis e revelam um elevado valor metafórico. Quanto à sua interpretação semântica, ambos assumem um sentido metafórico o que faz como que não possa ser traduzido palavra por palavra, de facto o significado dos elementos constituintes não corresponde ao significado do todo.

5. Por seu lado, os elementos constituintes iguais a nível semântico numa grande quantia das EIs das duas línguas (EIs com animais, corpo humano, números etc.), encontram correspondência entre as duas línguas diferentes.

6. Tendo em conta o seu registo podemos afirmar que as EIs chinesas têm a sua origem na literatura clássica chinesa, são expressões formais, quanto ao uso. No entanto, em português é impossível identificar a origem de todas as EIs, sendo que há EIs que têm sua origem na linguagem oral. Tanto na língua chinesa como na portuguesa, as EIs são a expressão de duas culturas diferentes. Por exemplo, na cultura portuguesa referem-se a episódios da mitologia greco-romana, das religiões judaica e cristã e da história do mundo ocidental e na cultura chinesa remetem para a mitologia chinesa, as religiões budista e taoista e o mundo oriental. Isto faz com que, muitas vezes, seja impossível encontrar a correspondência a nível semântico entre as duas línguas diferentes.



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

# Capítulo IV Metodologia

*O objectivo mais perseguido pelo ser humano é o de conhecer a realidade, conhecer a verdade. Para tanto, ao longo de sua vida, utiliza vários mecanismos. E entre tantos mecanismos, a Pesquisa Científica surge como um das opções, para conhecer a realidade. (Martins, 1994: 107)*

## 4.1 Metodologia do Estudo Empírico

Segundo Lakatos e Marconi (1991: 155), uma pesquisa deve ser um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”

Toda a investigação deve ser sistemática e seguir as regras da cientificidade, sendo imprescindível usar métodos científicos. Para garantir o rigor científico na nossa pesquisa, optamos pelo método de pesquisa bibliográfica e pelo desenvolvimento e aplicação de um inquérito por questionário.

## 4.2 Pesquisa bibliográfica

Relativamente ao método de pesquisa bibliográfica os teóricos ocidentais e orientais têm um entendimento comum ao reconhecerem que o método de pesquisa bibliográfica é um dos métodos de investigação mais utilizados nas áreas das humanidades e das ciências sociais. Através da pesquisa bibliográfica é feita a revisão da

literatura que contém uma triagem de dados relevantes para o entendimento e explicitação da questão de investigação em causa e, posteriormente, procede-se à sua análise, tentando estabelecer relações e tirar ilações que permitam um avanço na explicitação de um dado “problema”.

Galliano (1979) afirma que a pesquisa bibliográfica:

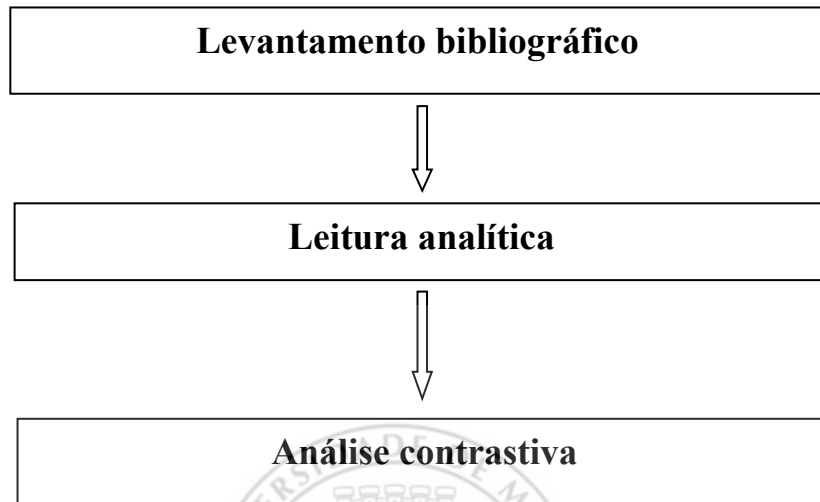
[...] é a que se efectua tentando resolver um problema ou adquirir novos conhecimentos a partir de informações publicadas em livros ou documentos similares (catálogos, folhetos, artigos etc.). Seu objectivo é desvendar, recolher e analisar as principais contribuições teóricas sobre um determinado facto, assunto ou ideia. (p.109)

Como nos diz Du, (2013), a revisão da literatura permite-nos não só conhecer algumas das respostas dadas por investigações anteriores, desvios, como também descobrir novas questões, propor novas ideias e “usar” as teorias de pensadores reconhecidos pela comunidade científica para testemunharem a favor da nossa própria teoria, tornando a investigação mais convincente. Portanto, o método de pesquisa bibliográfica não se refere apenas à recolha de informações relevantes, tendo o seu foco principal na análise da literatura.

Tendo sempre em mente o objectivo de investigação, o presente projecto seguiu os seguintes passos para a execução do método da pesquisa bibliográfica: (Figura 5)



**Figura 5: Esquema de metodologia da pesquisa bibliográfica.**



• **Levantamento bibliográfico**

As nossas fontes incluem 13 dicionários relacionados com EIs portuguesas e expressões chinesas (chéng yǔ), 3 conjuntos de materiais didáticos para o ensino de PLE<sup>83</sup> contendo EIs no conteúdo de ensino, um conjunto dos livros didáticos “chinês” para o ensino fundamental e médio, nos quais se encontram chéng yǔ ensinadas ao longo dos nove anos de escolaridade obrigatória na China. (cf. ponto 1.2) Além disso, encontramos um total de 283 trabalhos académicos que tratam de tópicos como “Fraseologia”, “EIs” e “chéng yǔ”, publicados até dezembro de 2017 (Pesquisa no banco de dados de Google Scholar e CNKI).

• **Leitura analítica**

É de salientar que, nos dez anos que se seguiram à publicação, em Macau, no ano de 1965, da primeira obra sobre provérbios portugueses, da autoria do Padre Monsenhor António Ngan, *Concordância Sino-Portuguesa de provérbios e frases*

<sup>83</sup> *Português Século XXI, Português Global, A aprender português.*

*idiomáticas* (Ngan, 2008), não foram publicadas (em Macau) quaisquer obras versando esta matéria. Portanto, em 2008, republicaram-se mais exemplares desse dicionário. Em 2009 publicou-se o *Para bom entendedor...meio provérbio basta: Dicionário trilingue*<sup>84</sup> *de ditos e provérbios ilustrados* pela Escola Portuguesa de Macau. Trata-se de um livro de consulta pelos alunos dos 1º e 2º ciclos. O outro dicionário, *Glossário Português-Chinês de Expressões e Provérbios Portugueses*, escrito em co-autoria por Li e Bruxo (2015), é a mais recente obra publicada que podemos encontrar no período em que se insere o presente estudo.

- **Análise contrastiva**

Na leitura e análise do *Corpus* resultante da revisão da literatura, além de termos procedido ao estudo das teorias relativas a expressões idiomáticas, realizadas por académicos portugueses e espanhóis, consultámos ainda os trabalhos académicos dos investigadores bilingues (chinês-português) que estudam fraseologia, como Rebelo (2000), Liu (2012), Wang (2012, 2016), Liao (2016) entre outros.

Para além disso, tivemos em atenção a escassez de obras e teorias relativas a investigações tendo por base uma perspectiva de análise contrastiva das expressões idiomáticas (fraseologismo) das línguas chinesa e portuguesa.

Portanto, após termos feito uma profunda pesquisa em variadas obras de referência, procurou-se encontrar uma definição exacta e características fundamentais da expressão idiomática em ambas as línguas. (cf. Capítulo III)

O contributo destes académicos, embora nos forneça as linhas orientadoras para um caminho a seguir, possibilita-nos, de igual forma, experimentar o vazio existente na

---

<sup>84</sup> Português, inglês e chinês.

investigação, na área de estudos bilingues sino-portugueses, e que importa ser colmatado. Isto representa para o presente estudo, não apenas um desafio difícil, mas também um forte encorajamento.

### 4.3 Inquérito por questionário

A pesquisa bibliográfica permite-nos obter informações fundamentais que servem como enquadramento teórico do presente trabalho, enquanto o inquérito por questionário nos orienta para o caminho da prática.

Moser e Kalton (1971, 2017<sup>85</sup>) afirmam que em dez investigações sociais, oito ou nove eram realizadas por meio de inquéritos. No entanto, os mesmos autores referem também a polémica desta metodologia, na sua obra *Survey Methods in Social Investigation:*

[...] a utilidade dos inquéritos (descritivos e explicativos) nas investigações sociais é frequentemente debatido, e por vezes suspeita-se que os cientistas sociais estão excessivamente ansiosos por usá-los - saltar para o campo mal surge um problema, recolher dados, tabular respostas, escrever um relatório e considerar a investigação como concluída. É a realização de inquéritos irreflectidos, que leva ao desperdício de muito tempo e dinheiro e à acumulação, muitas vezes, de dados indesejados, que deu origem ao cepticismo com que alguns sociólogos percebem "investigação 'door-knocking' "<sup>86</sup> (p.16)

Feng, (1994) lembra que se na elaboração do questionário existe um campo infinito de possibilidades, e que se dele não constarem questões direcionadas, os

<sup>85</sup> A obra pela nossa consulta é da publicação em 2017.

<sup>86</sup> [...] the usefulness of surveys (descriptive or explanatory) in social research is often debated, and on ones sometimes suspect social scientists of being excessively eager to use them - to leap into the field as soon as they have a problem, collect data, tabulate answers, write a report and regard the research as finished. It is the ill-considered launching of surveys, leading to the waste of much time and money and the accumulation (often) of unwanted data, that has given rise to the scepticism with which some sociologists regard 'door-knocking' research. (p.16, tradução nossa a partir do original em inglês).

resultados obtidos podem, por um lado, carecer de algumas informações essenciais, e por outro, reunir muitas informações que não se relacionem com o objectivo da pesquisa. Como tal, a elaboração do questionário é uma parte fundamental de todo o processo de investigação porque o questionário em si mesmo, e a forma como este for concebido afectará, de forma directa, os resultados finais de toda a investigação.

A prática tem mostrado que o método de inquérito por questionário aplica um conjunto relativamente padronizado de procedimentos e operações. Martin Blumer (1984) chama-nos a atenção para a natureza do questionário,

O método científico não é visto simplesmente como a recolha e análise meticulosa e cuidadosa de dados, mas envolve uma preocupação com problemas teóricos e uma urgência de explicar o fenómeno social através de trabalho teórico.<sup>87</sup> (p. 2)

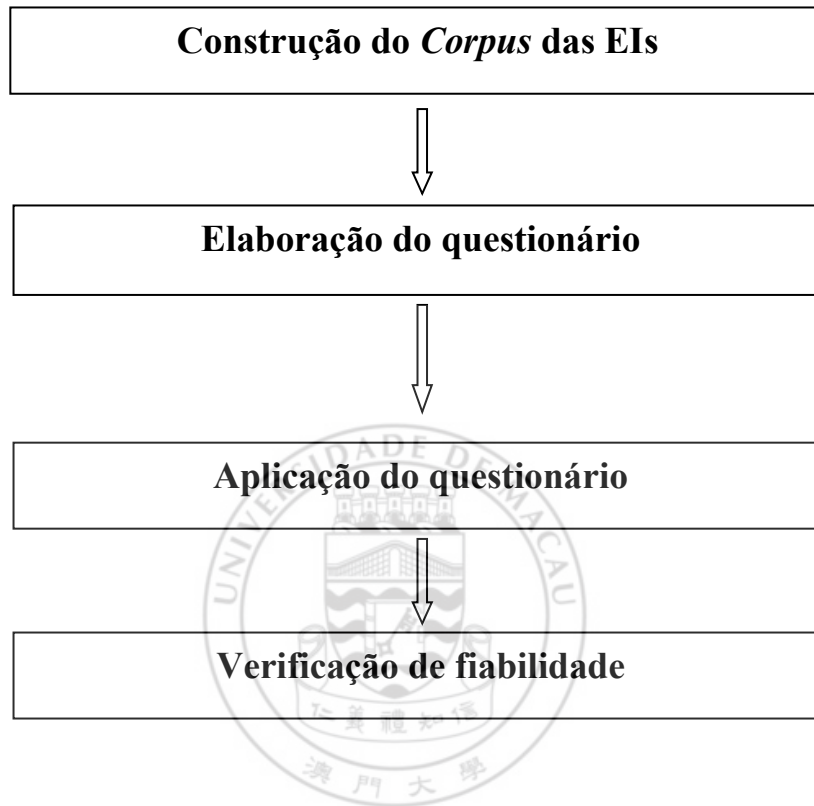
Se o investigador esquecer essa teoria e as regras específicas deste método, corre o risco de incorrer em desvios aquando da aplicação do questionário, afectando a fiabilidade e a precisão dos resultados da pesquisa. Portanto, a fim de garantir a qualidade do questionário, antes de o elaborar e divulgar, torna-se necessário estar familiarizado com os antecedentes desta metodologia.

Como um dos métodos mais comumente usados em pesquisa na área das ciências sociais, o inquérito por questionário tem um fundamento teórico e uma metodologia específica. Relativamente ao nosso estudo, fomos orientados pelos seguintes fundamentos e metodologia: (Figura 6)

---

<sup>87</sup> *Scientific method is not understood simply as meticulous and painstaking collection and analysis of data, but involves a concern with theoretical problems and an urge to explain social phenomena through theoretical work.* (p. 2, tradução nossa a partir do original em inglês).

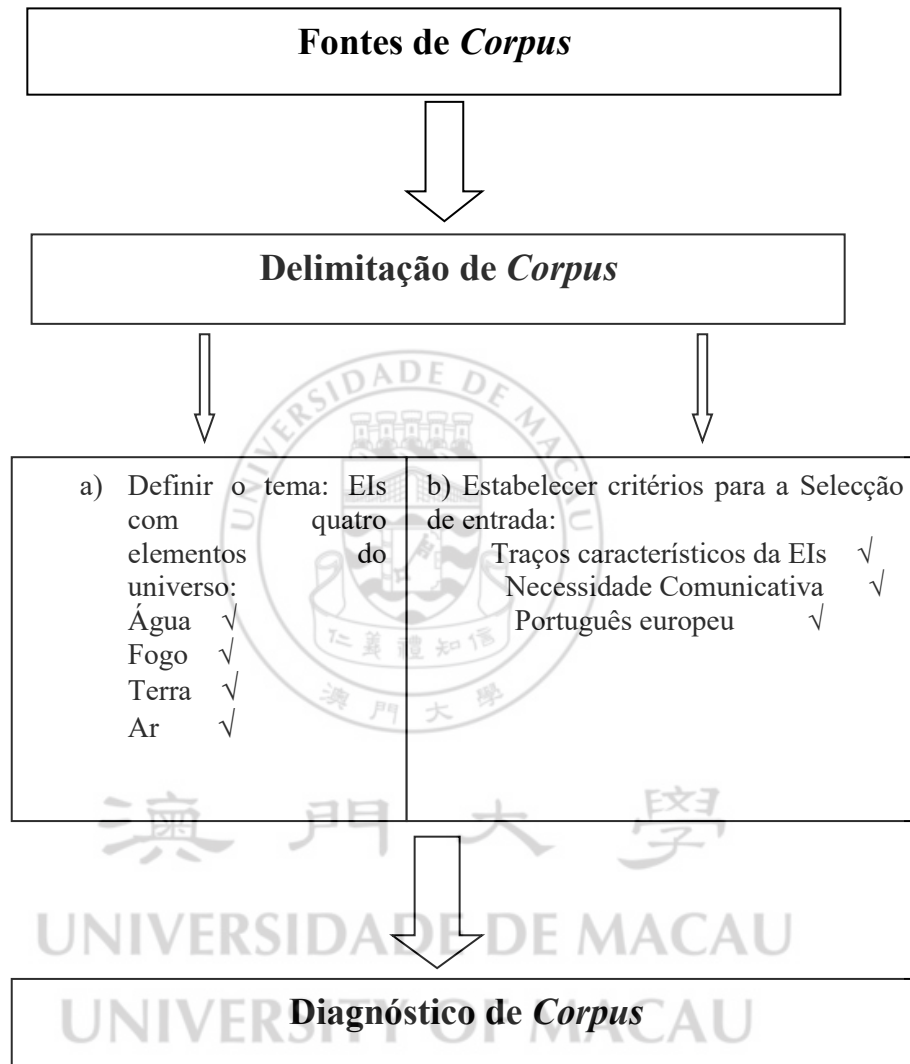
**Figura 6: Esquema de metodologia do inquérito por questionário**



#### **4.3.1 Construção do *Corpus* das EIs**

Para realizar as propostas do nosso trabalho, optámos por construir um inventário (Apêndice B) das EIs a serem usadas no nosso questionário, assim fizemos um levantamento em vários dicionários e trabalhos académicos das EIs, estabelecendo um *Corpus* para ser analisado. Nesta secção, discutimos os procedimentos e critérios norteadores para a construção do *Corpus*. (Figura 7)

**Figura 7: Esquema de construção de *Corpus***



● **Fontes de *Corpus***

As fontes das expressões idiomáticas no nosso *Corpus* são principalmente os dicionários especializados e trabalhos académicos sobre as EIs. Relativamente aos dicionários, foram consultados *Novos Dicionários de expressões idiomáticas* (Santos, 1990), *Dicionário de expressões correntes* (Neves, 1999), *Dicionário de expressões*

*populares portuguesas* (Simões, 2000), *Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas* (Almeida, 2012), *Concordância Sino-Portuguesa de provérbios e frases idiomáticas* (Ngan, 2008), *Glossário Português-Chinês de Expressões e Provérbios Portugueses* (Li e Bruxo, 2015). No que diz respeito aos trabalhos académicos, recorreremos a Jorge (1991, 1997), Ortiz Álvarez (1998, 2002), Xatara (1998), Vilela (2002), onde encontrámos referências úteis para a construção do nosso *Corpus*.

#### ● **Delimitação de *Corpus***

Xatara (2001) chama a atenção para a falta de sistematização que se verifica na elaboração de dicionários especializados de EIs visto que os dicionários especializados publicados até agora apenas tratam as unidades lexicais duma maneira bastante ampla.

Embora os dicionários e trabalhos acima referidos nos sirvam como uma terra fértil no campo da fraseologia, tínhamos noção de que não era fácil *procurar uma agulha no palheiro*.

Justificou-se por este facto, a necessidade de delimitar o *Corpus* do nosso estudo. Seguem abaixo algumas considerações na fase de delimitação do *Corpus*:

##### I) Definir o tema

O *Corpus* principal do presente estudo é formado por EIs, em língua portuguesa, que contenham os quatro elementos do universo - “água”, “fogo”, “terra” e “ar”.

Através da análise deste *Corpus*, bem como dos resultados do inquérito por questionário, temos como um dos objectivos do estudo proceder a uma análise contrastiva entre as EIs da língua portuguesa e os chéng yǔ da língua chinesa. A finalidade consiste em identificar as semelhanças e as diferenças no que concerne a expressões idiomáticas das duas línguas que contenham elementos como “água”, “fogo”,

“terra” e “ar” , nos dois universos culturais, português e chinês, com o objectivo de investigar de que forma através das EIs se pode alcançar o propósito de promover o ensino de PLE no contexto da comunicação intercultural.

A escolha dos quatro elementos baseou-se nos seguintes motivos:

- a) Abordagem filosófica - Uma visão teórica e sistemática do mundo é uma generalização e abreviação do conhecimento natural, do conhecimento social e do conhecimento do pensamento, é a unificação da visão do mundo e da metodologia. Se olharmos para o pensamento dos filósofos sobre as origens do mundo, descobriremos que tanto os filósofos ocidentais (Empédocles, Platão, Aristóteles) como os filósofos orientais (Zuo Qiuming, Lao Zi<sup>88</sup>) acreditavam que a origem de todas as substâncias no mundo eram "água", "fogo", “terra” e “ar”, os quatro elementos principais, intrinsecamente ligados entre si.
- b) As expressões idiomáticas estão intimamente relacionadas com as experiências do ser humano que vive neste mundo, sendo que os elementos, "água", "fogo", "terra" e "ar" são uma parte importante desse universo, surgem frequentemente nas EIs em ambas as línguas.
- c) Através da leitura da revisão da literatura, descobrimos que as expressões idiomáticas portuguesas que incluem elementos metafóricos como "animal", "cor" e "órgãos humanos" já foram estudadas e discutidas pela maioria dos estudiosos. Apesar de existirem variados estudos sobre a temática das EIs durante a nossa pesquisa, não conseguimos encontrar nenhum autor que se tivesse debruçado sobre as EIs integrando os quatro elementos, sendo, em

---

<sup>88</sup> Grandes filósofos chineses.



nossa opinião, a nossa investigação, de certo modo, pioneira nesta área específica.

Acreditamos que as expressões idiomáticas, que contêm os quatro elementos principais, incorporam a universalidade e a unidade da abordagem filosófica. Os dois universos culturais, chinês e português, têm um senso de familiarização cultural em relação a estas, com elevadas frequências de utilização nas duas línguas.

## II) Estabelecer os critérios para a Selecção de entrada

Tendo em conta a finalidade do trabalho abordado neste Ponto 4.3.1, estabelecemos os critérios para a Selecção das EIs na entrada no *Corpus*.

No entanto, a tarefa não foi fácil, pois nem nos livros didácticos, nem nos dicionários gerais ou especializados, as EIs são tratadas do modo sistemático. Portanto, para seleccionar as EIs (com quatro elementos) dentro dos dicionários, acima de tudo, é preciso distinguir as EIs dos outros tipos de unidades lexicais complexas, tais como os provérbios, as frases fixas, etc.

Os traços característicos discutidos no Ponto 3.2.3 – idiomaticidade, fixidez, metafóricidade, convencionalidade, são critérios obrigatórios para a selecção de entrada no *Corpus*, mas não funcionam como critérios únicos, pois é necessário também levar em consideração os objectivos do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com o QECR (Conselho da Europa: 2001),

[o]s enunciados das finalidades e dos objectivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados quer numa apreciação das necessidades dos aprendentes e da sociedade quer nas tarefas, actividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades, quer, ainda, nas competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/construir para o

conseguir. (p.185)

Neste sentido, as EIs que pretendemos analisar para contribuir para a prática do ensino e aprendizagem de PLE devem satisfazer as necessidades comunicativas<sup>89</sup>.

Por último, limitamos a entrada das EIs ao português europeu, uma vez que a nossa pesquisa tem como foco esta variante da língua portuguesa.

#### • Diagnóstico de *Corpus*

Na última fase, usámos o método de diagnóstico para formular a versão final do nosso *Corpus*.

Tendo como objectivo filtrar as EIs mais frequentes nas actividades comunicativas. Entregámos uma lista das EIs (com 85<sup>90</sup> entradas) a um grupo de professores (falantes nativos do português europeu) do ensino da PLE<sup>91</sup> para pedir a sua opinião sobre a frequência do uso das EIs apresentadas na lista. No final, foram entradas cerca de 43 EIs para o *Corpus* do presente trabalho, como a seguir se apresenta (em português).

Deve, aliás, salientar-se que este *Corpus* não deve ser olhado como uma lista completa para o ensino das EIs, mas como uma proposta aconselhável, sobretudo para os alunos de língua materna chinesa.

---

<sup>89</sup> Os capítulos 4 e 5 do QECR (2001: 73-184) forneceram um programa detalhado de competências, tarefas, actividades e estratégias necessários para a satisfação das necessidades comunicativas do aprendente.

<sup>90</sup> EIs com “água” (23), EIs com “fogo” (25), EIs com “terra” (24), EIs com “ar” (13),

<sup>91</sup> Investigadores do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau.

### 4.3.2 Elaboração do questionário

- **Escolha da amostra**

O sociólogo americano Babbie (2010) afirmou que:

A investigação através de questionários é provavelmente o melhor método disponível para o investigador social que está interessado em recolher dados originais para descrever uma população demasiado grande para observar directamente. Uma amostragem probabilística cuidada fornece um grupo de inquiridos cujas características podem ser utilizadas para reflectir as da população maior, e questionários estandardizados construídos cuidadosamente fornecem dados, de todos os inquiridos da mesma forma.<sup>92</sup> (p. 254)

A escolha da amostra pode ser considerada o primeiro passo importante na aplicação de um questionário de investigação, já que a Selecção da amostra resolve o problema do alvo da investigação, e qualquer trabalho de investigação social é inseparável da colaboração e do apoio dos inquiridos. A atitude e resposta dos inquiridos ao questionário também são elementos cruciais que determinam o sucesso do questionário.

O sociólogo chinês Feng (1994) afirma que as características dos próprios inquiridos tornam o grau de dificuldade e a completude do questionário muito diferente. Por exemplo, se um inquérito for aplicado a um público-alvo de indivíduos com um grau baixo de escolarização e o mesmo inquérito for aplicado aos indivíduos com um grau superior de escolarização, as reacções obtidas serão certamente diferentes.

O mesmo autor também enfatizou que os investigadores deveriam reduzir ao máximo a interferência de “factores humanos” (tradução nossa). Por outro lado, no que

---

<sup>92</sup> *Survey research is probably the best method available to the social researcher who is interested in collecting original data for describing a population too large to observe directly. Careful probability sampling provides a group of respondents whose characteristics may be taken to reflect those of the larger population, and carefully constructed standardized questionnaires provide data in the same form from all respondents.* (p. 254, tradução nossa a partir do original em inglês).

diz respeito ao ponto de vista dos inquiridos, que estes também deveriam avaliar se é ou não conveniente para eles preencher o questionário, se o compreendem e aceitam, entre outros aspectos. (Feng, 1994)

Como apresentaremos no nosso estudo, as EIs constituem uma parte importante do ensino de línguas estrangeiras, no entanto, frequentemente e facilmente são marginalizadas na prática docente. Assim a fim de se alcançar o propósito a que se propõem as EIs do português europeu no contexto do ensino de PLE a alunos chineses e a fim de se desenvolver a competência comunicativa intercultural, seleccionámos os professores que ensinam português nas instituições do ensino superior da China (excluindo os falantes nativos de português variante do Brasil) como o universo da amostra para a aplicação do nosso questionário.

#### ● **Estrutura do questionário**

Para atingir os nossos objectivos de estudo, foi elaborado o inquérito por questionário - **Grau de familiarização dos docentes com as expressões idiomáticas da língua portuguesa - QGF** (cf. Apêndice A)

O referido questionário contém duas partes:

#### **Primeira parte (questões 1 a 6):**

Fez-se um conjunto de perguntas para a recolha de dados pessoais do público-alvo da amostra.

#### **Segunda parte (questões 7 a 47):**

A questão 7 é uma questão dicotómica: listando 43 EIs que integram um dos seguintes quatro elementos - "água", "fogo", "terra" e "ar" (cf. Ponto 4.3.1), perguntando se o inquirido sabe / não sabe, usa / não usa, ouve / não ouve uma determinada expressão

idiomática.

Nas questões 8 a 47, encontram-se questões de escolha múltipla, onde os inquiridos optarão uma das alternativas para substituir a EI contextualizada na respetiva pergunta.

### 4.3.3 Aplicação do questionário

A 1 de março de 2017, aplicámos o questionário piloto a dois professores de língua materna chinesa e dois professores de língua materna portuguesa. Depois de recolhermos os questionários, consultámos as quatro especialistas<sup>93</sup> na área do ensino de PLE e, com base na análise de dados e *feedback* deles, o questionário foi ajustado e elaborada a versão final do questionário **QGF** que foi aplicado a 100 participantes do inquérito, a 10 de Março do mesmo ano, tendo, até 30 de Março, sido recebidas um total de 100 respostas com dados estatísticos relevantes, tendo sido todos validados.

O **QGF** foi produzido e distribuído através da plataforma profissional disponível *online* de nome "Wen Juan Xing"<sup>94</sup>. A escolha desta ferramenta e não outras tem a ver com as seguintes vantagens:

- O questionário transformado em "Wen Juan Xing" pode ser enviado através do PC (por correio eletrónico) ou do Telemóvel (por aplicações sociais), facilitando a sua recepção e preenchimento por parte dos inquiridos.
- Além das respostas dos participantes, conseguimos obter um conjunto de dados informáticos, tais como, tempo usado no preenchimento do questionário, localização geográfica (por IP Address) do inquirido etc., de certo modo, ajudando a

<sup>93</sup> Os quatro professores são docentes do Instituto Politécnico de Macau e apenas responderam ao questionário piloto.

<sup>94</sup> Estrela dos Questionários. Tradução nossa. <https://www.wjx.cn/> consultada em 29/6/2018

verificar a fiabilidade da amostra e validade dos dados.

#### 4.3.4 Verificação de fiabilidade

No que diz respeito ao universo da nossa amostragem, André (2016) afirma:

[...] na última dezenas de anos, o sistema passou a contar com trinta e duas instituições, vinte e duas das quais a oferecer cursos de licenciatura em Português e outras dez a oferecer a língua portuguesa como disciplina opcional ou como disciplina complementar em outros programas e cursos.” (p.192)

Este autor analisou de perto a situação dessas instituições de ensino superior chinesas e concluiu que o número de docentes de português é conforme o indicado na Tabela 5.

**Tabela 5: Número estimado de docentes de português na China**

Número de docentes	<133
Número de docentes chineses	<84
Número de docentes portugueses ou brasileiros	<49

Fonte: André (2016, p.192)

Contudo, o interesse pelo ensino de PLE, no contexto das instituições chinesas, não tem parado de crescer<sup>95</sup>.

Com base nos dados obtidos na Seção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim em Junho de 2018<sup>96</sup>, notámos, sem surpresa, que o crescimento tanto das instituições chinesas que têm curso de Português, como o número de docentes subiu

<sup>95</sup> cf. Fernandes, 2017; Liu, 2017; Lu, 2017)

<sup>96</sup> São os dados mais actualizados até outubro de 2017.

consideravelmente.

Actualizámos no nosso estudo a circunstância do ensino de PLE nas instituições chinesas, na qual o número total dos docentes de português (de língua materna chinesa)  $\approx$  161, o número total dos docentes de português (de língua materna portuguesa, variante de português europeu)  $\approx$  79, o número total dos docentes de português (de língua materna portuguesa, variante de português brasileiro)  $\approx$  25, (ver Apêndice C)

Neste sentido, optámos por utilizar a técnica de amostragem não aleatória, recaindo a nossa opção na amostragem por conveniência<sup>97</sup>.

Podesva e Sharma (2013) argumentam que:

Um elemento crucial do trabalho linguístico empírico é escolher não só o tipo de dados a recolher (ex. dados que ocorrem naturalmente, dados de entrevista, dados de questionário, dados experimentais; ver Parte I deste volume), mas também que pessoas se devem ter como alvo para a recolha de dados. O método mais fiável para descobrir qual a língua utilizada por um grupo específico de pessoas seria recolher informação linguística de todas as pessoas na população, o que, nas ciências sociais, se refere a todos os membros da comunidade.<sup>98</sup> (p. 74)

O uso deste método é muito comum quando o investigador consegue seleccionar os inquiridos pelo método de conveniência ou pela facilidade de acesso à população.

Parente uma população de 230 indivíduos (docentes de português de língua materna chinesa e de língua materna portuguesa, variante europeu), o nosso objectivo

---

<sup>97</sup> Segundo Pinto (2009: 168) “Neste método de amostragem elementos são escolhidos por conveniência ou por facilidade de acesso por parte do investigador. A Selecção dos elementos é essencialmente fruto das circunstâncias, tendo o investigador pouca influência na escolha. As amostras resultantes são, normalmente pouco representativas da população e a informação recolhida bastante enviesada.”

<sup>98</sup> *A crucial element of empirical linguistic work is to choose not only what type of data to collect (e.g., naturally occurring data, interview data, questionnaire data, experimental data; see Part I of this volume), but also which people to target for data collection. The most reliable method for finding out about the language use of a particular group of people would be to collect linguistic information from every single person in the population, which in the social sciences refers to all members of the community.*” (p.74, tradução nossa a partir do original em inglês).

consistiu numa abordagem individual, solicitando colaboração no sentido de responder ao inquérito e de o divulgar. Desta forma foi aplicado o *método de bola de neve*, em que os docentes iam contactando com os colegas, tendo sempre em mente atingir o máximo de indivíduos que preenchessem os requisitos do universo em estudo.

O questionário foi divulgado e aplicado na plataforma Wen Juan Xing, tendo sido recebidas 100 respostas validadas.



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU



# Capítulo V Apresentação e discussão dos

## dados

*Todo o conhecimento é, numa análise final, história.*

*Todas as ciências são, no abstracto, matemática.*

*Todos os julgamentos são, na sua lógica, estatística*<sup>99</sup>. (Rao, 1997)

### 5.1 Objectivos do questionário

Foddy (1993) argumenta, “quando os investigadores não têm a certeza sobre a natureza da informação de que necessitam, eles não podem esperar fazer questões que sejam relevantes para os seus tópicos de interesse<sup>100</sup>” (p. 32).

No nosso caso, o referido questionário visa identificar o grau de familiarização com as expressões idiomáticas (do português europeu), dos docentes de língua portuguesa (cuja língua materna é chinesa ou portuguesa) a leccionar nas instituições de ensino superior chinesas. Paralelamente, pretende compreender, ainda, a questão do ensino intercultural, através da análise de resultados. São os seguintes objectivos que nos orientam para a exploração dos resultados:

A primeira parte do questionário (cf. Ponto 4.3.2) tem como objectivo caracterizar a amostra em termos de: sexo, idade, nacionalidade (língua materna),

---

<sup>99</sup> “All knowledge is, in final analysis, history. All sciences are, in the abstract, mathematics. All judgements are, in their rationale, statistics.” (no prefácio, tradução nossa a partir do original em inglês).

<sup>100</sup> “when researchers are not clear in their minds about the nature of the information they require, they cannot hope to ask questions that are relevant to their topics of interest” (p. 32, tradução nossa a partir do original em inglês).

qualificações académicas mais elevadas, tempo de ensino em instituições de ensino superior e domínio de línguas estrangeiras.

A formulação da segunda parte é orientada pelos seguintes objectivos:

**Questão 7:**

- a) Analisar comparativamente os resultados referentes aos dois grupos da amostra, grupo de docentes de língua materna portuguesa (Grupo A) e grupo de docentes de língua materna chinesa, para identificar o grau de conhecimento que cada um dos grupos tem das EIs;
- b) Indagar se no mesmo grupo de inquiridos (ou seja, os indivíduos com a mesma língua materna), pessoas com diferentes características revelam diferentes graus de compreensão de EIs;
- c) Verificar se existem diferenças na compreensão das EIs contendo os elementos “água”, “fogo”, “terra” e ar” por parte dos dois grupos;
- d) Saber quais as EIs com que, ambos os grupos, estão mais familiarizados;
- e) Saber quais são as EIs mais usadas pelos elementos dos 2 grupos;

**Questões 8 a 47:**

- f) Obter um quadro-resumo das respostas dos dois grupos com línguas maternas diferentes;
- g) Saber se existem diferenças entre as respostas dadas pelos indivíduos do mesmo grupo de inquiridos (ou seja, os indivíduos com a mesma língua materna) mas com diferentes características.

## 5.2 Dados relativos à amostra<sup>101</sup>

Como mencionado antes, a nossa finalidade é caracterizar a amostra a partir de seis aspectos: sexo, idade, nacionalidade (língua materna), qualificações académicas mais elevadas, tempo de ensino em instituições de ensino superior e domínio de línguas estrangeiras.

A análise de dados mais imediata é a análise das frequências. Por frequência entende-se o número de vezes que determinada possibilidade ocorre numa variável, ou seja, no nosso caso, o número de pessoas (percentagem) que nos deram essa resposta.

### Análise das Frequências (AF)

**Tabela 6: Mapa sintético da AF**

Dados estatísticos						
		Sexo	Idade	Nacionalidade	Habilitações académicas (grau máximo)	Tempo de docência no ensino superior
<i>N</i>	Válido	100	100	100	100	100
	Omisso	0	0	0	0	0

**Tabela 7: Recolha dos dados estatísticos (incluindo 5 sub-tabelas)**

Sub-tabela 7.1: Género

Sexo			
	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
		Percentagem válida	

<sup>101</sup> Os dados foram analisados pela ferramenta SPSS versão 25.

	Feminino	75	75.0	75.0	75.0
Válido	Masculino	25	25.0	25.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Sub-tabela 7.2: Nacionalidade

<b>Nacionalidade</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentage m acumulada
	Portuguesa	46	46.0	46.0	46.0
Válido	Chinesa	54	54.0	54.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Sub-tabela 7.3: Faixa etária

<b>Idade</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Menos de 25	1	1.0	1.0	1.0
	25-29	43	43.0	43.0	44.0
	30-39	28	28.0	28.0	72.0
	40-49	15	15.0	15.0	87.0
	50-59	7	7.0	7.0	94.0
	60+	6	6.0	6.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

Sub-tabela 7.4: Experiência no ensino superior

<b>Tempo de docência no ensino superior</b>					
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Este é meu primeiro ano	14	14.0	14.0	14.0
	1-2 anos	15	15.0	15.0	29.0
	3-5 anos	25	25.0	25.0	54.0
	6-10 anos	21	21.0	21.0	75.0

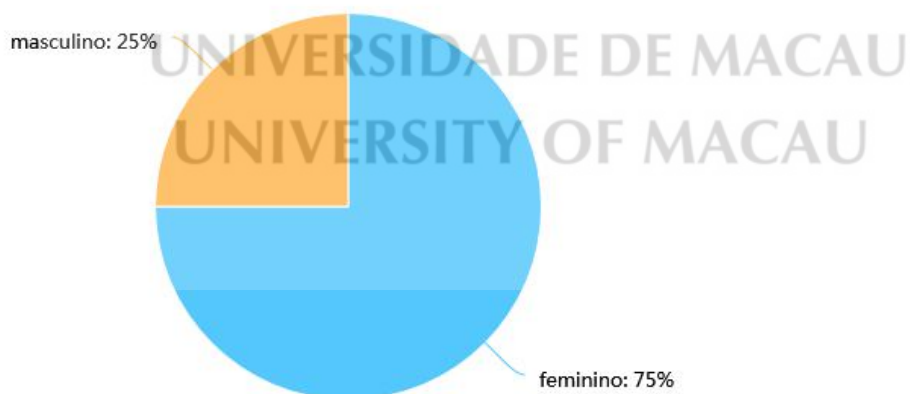
11-15 anos	7	7.0	7.0	82.0
16-20 anos	8	8.0	8.0	90.0
Há mais de 20 anos	10	10.0	10.0	100.0
Total	100	100.0	100.0	

Sub-tabela 7. 5: Habilitações académicas

		<b>Habilitações académicas (grau máximo)</b>			Percentage m acumulada
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	
Válido	Licenciatura	10	10.0	10.0	10.0
	Mestrado	67	67.0	67.0	77.0
	Doutoramento	22	22.0	22.0	99.0
	Outra	1	1.0	1.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

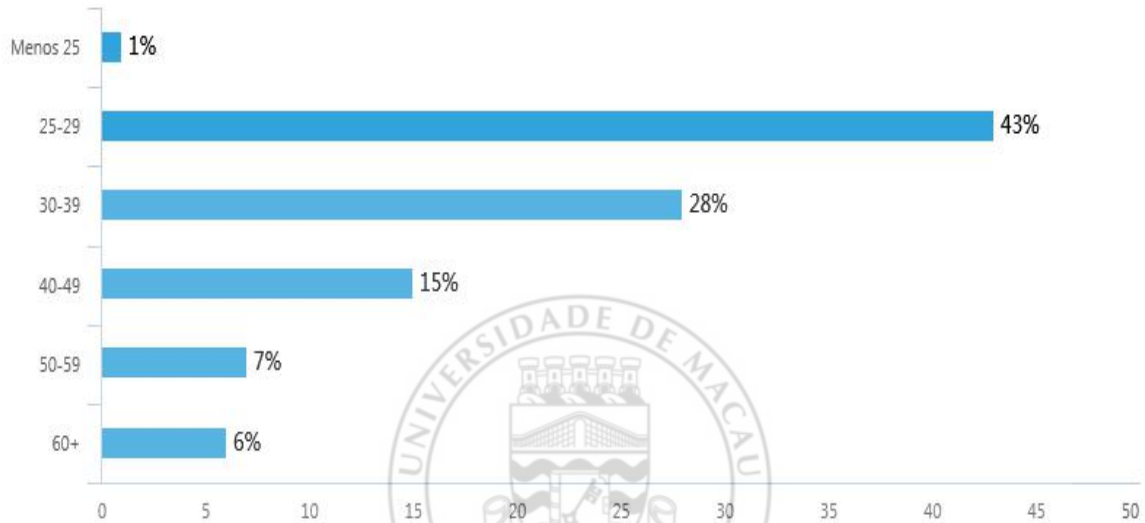
Uma comparação dos dados, apresentados na tabela 2, permite-nos concluir que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (75%,  $N = 100$ . Gráfico 1).

**Gráfico 1: Género dos inquiridos**



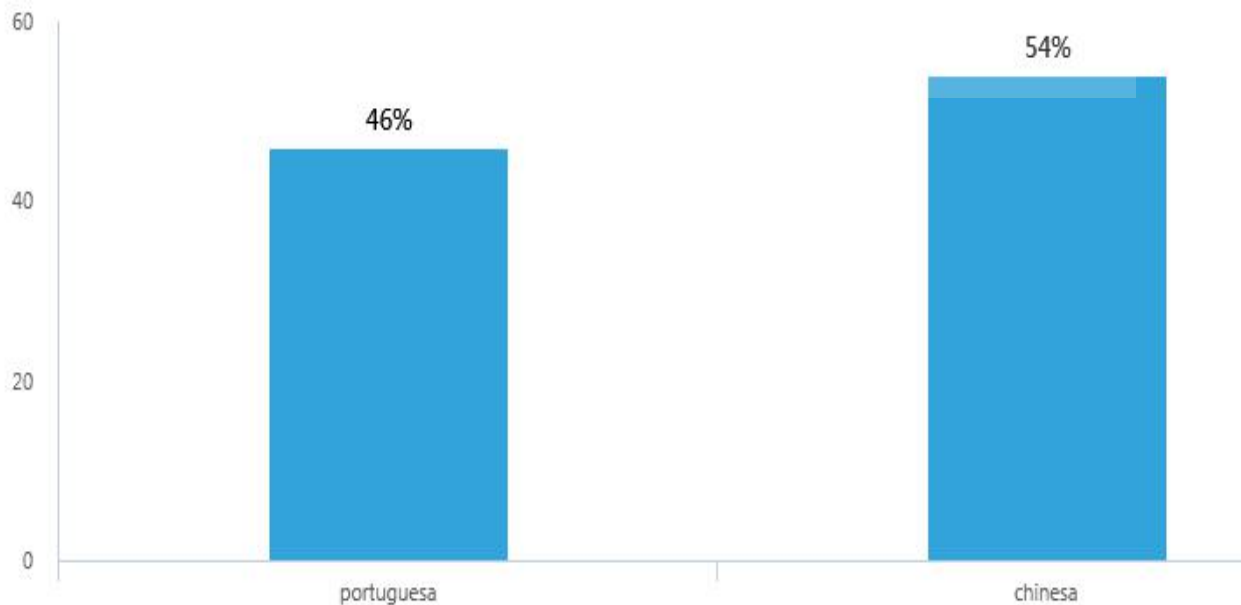
No que se refere à faixa etária, predominavam os docentes com 25 - 29 anos de idade (43%, Gráfico 2).

**Gráfico 2: Idade dos inquiridos**



No Gráfico 3, podemos afirmar uma distribuição análoga da sua língua materna, permitindo-nos classificar os inquiridos em dois grupos: Grupo A (docentes de língua materna portuguesa, 46%) e Grupo B (docentes de língua materna chinesa, 54%).

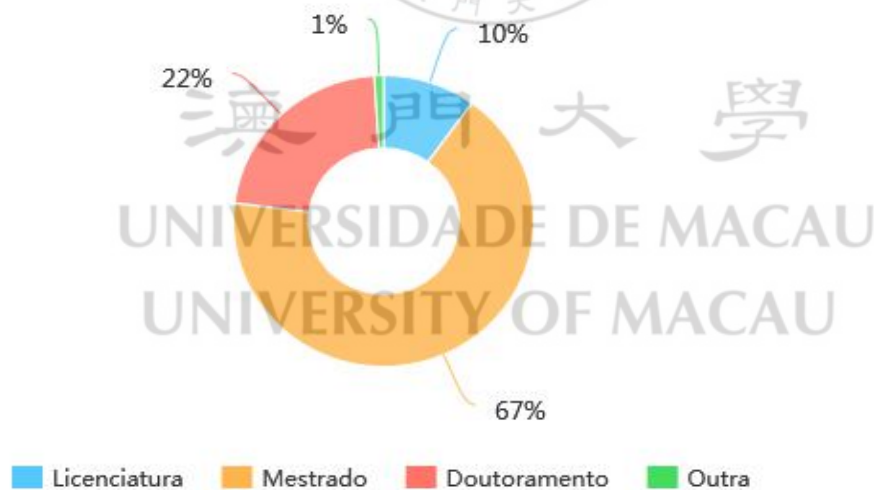
**Gráfico 3: Língua materna dos inquiridos**



Em diversos trabalhos académicos que analisam a temática do corpo docente de português na China se evidencia a carência de docentes de português com o grau de habilitação académica elevada e experiência de docência, especificamente na área de ensino de PLE. (Gonçalves, 2016; André, 2016; Grosso e Zhang, 2018) Por exemplo, Gonçalves (2016) verificou que em 2015<sup>102</sup>, para além da maior parte dos docentes ser jovem, também nenhum docente da língua materna chinesa era detentor de doutoramento na área acima referida.

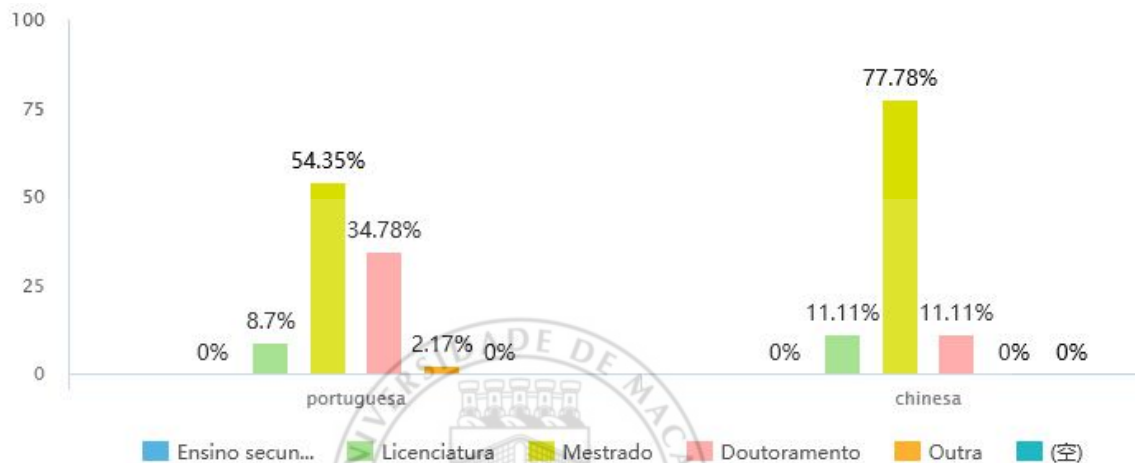
No que se refere às habilitações académicas, confirmámos que quase a totalidade da amostra (99%) está habilitada com licenciatura, mais de metade dos docentes (67%) já concluiu o curso de mestrado e 10% dos docentes são doutorados. (Gráfico 4)

**Gráfico 4: Habilitações académicas dos inquiridos**



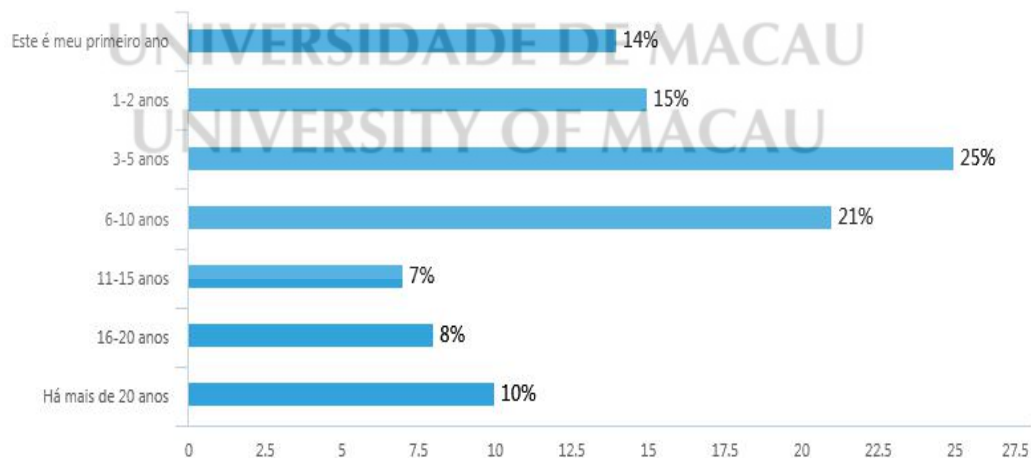
<sup>102</sup> No estudo da Gonçalves, foi feito um inquérito questionário aos 76 docentes de português (os contactos que a autora tinha conseguido reunir até então) no interior da China até dia 26 de junho de 2015.

**Gráfico 5: Habilitações académicas do grupo A vs. Grupo B**



Ainda assim, conforme observámos nos dados apresentados no Gráfico 5, pudemos apreciar também a mudança do retrato do corpo de docentes e a tendência crescente da formação académica mais elevada dos docentes nativos chineses.

**Gráfico 6: Tempo de docência dos inquiridos no ensino superior**





Através dos dados dos Gráficos 5 e 6, podemos ver que, na altura de recolha dos dados, o corpo docente de professores de português a leccionar nas universidades chinesas melhorou muito tanto a nível de qualificações académicas como de anos de experiência de ensino. A maior parte dos docentes de ensino da língua portuguesa na China é formado por professores com 3-5 anos (25%) e 6-10 anos de ensino (21%).

Vale a pena notar que, do ponto de vista do desenvolvimento de carreira dos professores universitários, quase metade dos inquiridos de pesquisa passaram o período de preparação para o local de trabalho e entraram num período de rápido crescimento e desenvolvimento.

### **5.3 Dados relativos ao conhecimento das EIs**

#### **5.3.1 Descrição do grau de familiarização dos grupos A e B com as EIs**

Tendo presentes os objectivos descritos no ponto 5.1, aplicámos o método de análise estatística descritiva para, com base nos dados obtidos no inquérito, estabelecer uma análise comparativa entre os resultados dos Grupos A e B.

O método, de forma detalhada, é o seguinte:

Pontuação atribuída: Relativamente ao uso e grau de conhecimentos das EIs foi seguida a seguinte distribuição de pontos: usa – 3; não usa – 0; conhece – 2; não conhece – 0; ouviu falar – 1; nunca ouviu – 0 pontos.

A pontuação total para cada EI dá-nos o indicador de grau de familiarização com a EI. A análise das pontuações de familiarização dá-nos as EIs mais familiares e as mais desconhecidas.

O método de pontuação acima referido permitiu-nos obter uma lista ordenada do grau de familiarização do Grupo A com as EI (apresentadas de forma descontextualizada), estando os resultados estatísticos representados na Tabela 7.

**Tabela 7: Grau de familiarização do Grupo A com as EIs**

<b>Pontos (familiarização)</b>	<b>Expressão idiomática</b>
1.0217	viver de sombra e água fresca
1.0652	ir para a terra da verdade
1.5652	dar água sem caneco
1.9348	até debaixo d'água
1.9348	dar com os burrinhos na água
2.3043	entre dois fogos
2.4565	mudar da água para o vinho
2.8043	perder o chão
2.8478	chão que deu uvas
3	deitar a toalha ao chão
3.1087	sem dizer água vai
3.1522	ser marinheiro de água doce
3.3913	levar tudo a ferro e fogo
3.4348	levar a água ao seu moinho
3.5652	dar água pela barba
3.5652	vir a lume
3.6522	fazer castelos no ar
3.7391	tromba d'água
3.7609	sacudir a água do capote
3.9783	prometer o céu e a terra
4.1522	estar com fogo no rabo

4.1522	de barriga para o ar
4.3913	nem tanto ao mar nem tanto à terra
4.7174	de pernas para o ar
4.7609	ser claro como água
4.7826	ser um balde de água fria
4.7826	de papo para o ar
4.8261	ferver em pouca água
4.8261	meter água
4.8696	como um peixe fora da água
4.8913	uma gota de água no oceano
4.9348	cair por terra
5	deitar achas na fogueira
5.0217	ficar em águas de bacalhau
5.0435	lufada de ar fresco
5.0652	puxar a brasa à sua sardinha
5.1304	passar pelas brasas
5.1304	pôr as mãos no fogo
5.1522	ir por água abaixo
5.1739	fazer uma tempestade num copo d'água

5.1957	ter os pés assentes no chão
5.1957	brincar com o fogo
5.3043	ser um/uma cabeça no ar

Os resultados mostram que, para o Grupo A, as cinco EIs que, por ordem decrescente, revelam o grau de familiarização mais elevado, são: *ser um/uma cabeça no ar, brincar com o fogo, ter os pés assentes no chão, fazer uma tempestade num copo d'água, ir por água abaixo*; as cinco EIs que revelam o grau de familiarização mais baixo, ou seja, EIs menos familiares para o Grupo A, são: *viver de sombra e água fresca, ir para a terra da verdade, dar água sem caneco, até debaixo d'água, dar com os burrinhos na água*.

Aplicando o mesmo método de pontuação, relativamente ao grau de familiarização do Grupo B com as EIs (apresentadas de forma descontextualizada), obtivemos os resultados expressos na Tabela 8.

**Tabela 8: Grau de familiarização do Grupo B com as EIs**

Pontos (familiarização)	Expressão idiomática
0.2407	lufada de ar fresco
0.3519	tromba d'água
0.3704	dar com os burrinhos na água
0.4259	sacudir a água do capote
0.5	dar água sem caneco
0.6852	sem dizer água vai
0.6852	chão que deu uvas

0.7963	de papo para o ar
0.8148	deitar a toalha ao chão
0.8519	levar a água ao seu moinho
0.8704	ser um balde de água fria
0.8704	ser marinheiro de água doce
0.8704	vir a lume
0.9074	viver de sombra e água fresca
0.963	prometer o céu e a terra
0.9815	puxar a brasa à sua sardinha
1	nem tanto ao mar nem tanto à terra
1.0185	de pernas para o ar
1.037	perder o chão
1.037	entre dois fogos
1.0556	levar tudo a ferro e fogo
1.0741	deitar achas na fogueira
1.1481	ir para a terra da verdade
1.2037	meter água
1.2407	fazer castelos no ar
1.2963	de barriga para o ar
1.3333	cair por terra
1.3519	até debaixo d'água
1.3519	dar água pela barba
1.4259	ir por água abaixo
1.463	ferver em pouca água
1.6852	passar pelas brasas
1.7963	fazer uma tempestade num copo d'água
1.8148	mudar da água para o vinho
1.8704	ter os pés assentes no chão
1.8889	ficar em águas de bacalhau
2.1296	estar com fogo no rabo

2.1296	ser um/uma cabeça no ar
2.1481	pôr as mãos no fogo
2.5556	ser claro como água
3.0556	uma gota de água no oceano
3.2037	como um peixe fora da água
3.3889	brincar com o fogo

Relativamente ao Grupo B, as cinco EIs que, por ordem decrescente, revelam o grau de familiarização mais elevado, são: *brincar com o fogo, como um peixe fora da água, uma gota de água no oceano, ser claro como água, pôr as mãos no fogo* – e as cinco que, por ordem crescente, revelam o grau de familiarização mais baixo, ou seja, aparecem como menos familiares para este grupo de inquiridos, são: *lufada de ar fresco, tromba d'água, dar com os burrinhos na água, sacudir a água do capote, dar água sem caneco*.

Se compararmos o nosso *Corpus* com os chengyu, podemos identificar a correspondência/semelhança do sentido figurado, a diferença da metaforicidade e ausência cultural as EIs em português e em chinês.

### 5.3.2 Análise comparativa dos resultados dos Grupos A e B

Para além de se analisar e descrever o grau de familiarização dos dois grupos relativamente às EIs estabelecemos, ainda, uma análise comparativa do grau de familiarização das EIs entre os dois grupos através da aplicação do teste t para amostras independentes. O método de análise é o seguinte:

Além de analisar e descrever a familiarização dos idiomas entre os dois grupos, respectivamente, também comparamos a familiarização dos idiomas entre os dois grupos

de indivíduos usando o teste t para amostras independentes. O método de análise é:

A pontuação total das 40 perguntas relativas à familiarização com as EIs foi calculada como um índice para avaliar a familiarização geral. Cada resposta para a pergunta contou como 1 ponto, a resposta estava errada 0 pontos, de 40 pontos. Foi aplicado um Teste t de amostra independente para comparar o grau de familiarização dos inquiridos com os dois tipos de EIs. O Teste t de amostra independente foi aplicado para testar se a diferença entre a média das duas amostras e a sua respectiva população representativa é significativa. Segue abaixo a tabela 9 que nos apresenta os dados da análise:

**Tabela 9: Diferenças entre os Grupo A e B relativamente ao grau de familiarização com as EIs (por Nacionalidade) - Resultados Estatísticos do Grupo**

Resultados Estatísticos do Grupo					
	Nacionalidade	Número de Casos	Valor médio	Desvio padrão	Desvio Padrão da Média
<b>Pontuação total de familiarização</b>	portuguesa	46	168.7826	46.47146	6.85184
	chinesa	54	56.8889	48.58863	6.61208

**Tabela 10: Diferenças entre os Grupos A e B relativamente à familiarização com as EIs - Teste de Amostra Independente**

Teste de Amostra Independente										
		Teste de equivalência de variância de Levin		Teste t de equivalência média						
		F	Significância	t	Grau de liberdade	Sig. (Bicaudal)	Diferença média	Diferença de desvio padrão	Intervalo de confiança de 95%	
									Limite inferior	Limite superior
Grau de familiarização	Assumindo variância igual	0.006	0.939	11.709	98	0.000	111.89372	9.55626	92.92964	130.85780
	Não assumindo variância igual			11.751	96.662	0.000	111.89372	9.52194	92.99448	130.79296

Os resultados da tabela 10 mostram que  $F = 0,006$ ,  $P > 0,05$ , indicando uma variância igual. Como observámos,  $t = 11,709$ ,  $P < 0,05$ , ou seja, existe uma diferença significativa entre o Grupo A e o Grupo B, em termos de grau de familiarização dos docentes com as EIs. Como é natural, o grupo de inquiridos de língua materna portuguesa está mais familiarizado com as EIs listadas do que o grupo de língua materna chinesa.

**1. Comparação do grau de familiarização em relação a quatro tipos de expressões idiomáticas fora de contexto linguístico por participantes de diferentes faixas etárias**



**Tabela 11: Diferenças relativamente ao grau de familiarização com as EIs (por faixas etárias) - Resultados Estatísticos do Grupo**

Resultados Estatísticos do Grupo					
Idade		Número de Casos	Valor médio	Desvio padrão	Desvio Padrão da Média
<b>Pontuação total de familiarização</b>	Menos de 50	87	97.9195	69.87567	7.49146
	50+	13	178.2308	58.06340	16.10389

**Tabela 12: Diferenças entre o Grupo A e B relativamente ao grau de familiarização com as EIs (por faixas etárias) - Teste de Amostra Independente**

<i>Teste de amostra independente</i>											
Teste de equivalência de variância de Levin											
Teste t de equivalência média											
Diferença do intervalo de confiança de 95%											
Diferença de desvio padrão											
Sig. (bicaudal)											
Grau de liberdade											
Diferença média											
Limite inferior											
Limite superior											
Grau de familiarização	Assumindo variância igual	2.040	0.156	-3.941	98	0.000	-80.3112	20.38003	-120.7	-39.867	
								3	5473	72	
	Não assumindo variância igual			-4.522	17.640	0.000	-80.3112	17.76112	-117.6	-42.941	
								3	8054	92	

Os resultados mostraram que os participantes pertencentes ao grupo etário “Menos de 50 anos” apresentam um nível médio de familiarização em relação aos quatro tipos de expressões idiomáticas, fora de contexto linguístico, de 97.9; os participantes do grupo etário “50+” apresentam um nível médio de familiarização em relação aos quatro tipos de expressões idiomáticas, fora de contexto linguístico, de 178.23,  $t=-3.941$ ,  $P < 0.05$ , o que evidencia que a diferença no grau de familiarização em relação aos quatro tipos de expressões idiomáticas dos participantes de diferentes grupos etários é estatisticamente significativa. Além disso, os participantes das faixas etárias mais elevadas apresentaram um maior grau de familiarização em relação aos quatro tipos de expressões idiomáticas.

**2. Comparação do nível de compreensão em relação a quatro tipos de expressões idiomáticas, em contexto linguístico, por participantes de diferentes faixas etárias**

<i>Teste de amostra independente</i>							
Teste de equivalência de variância de Levin		Teste t de equivalência média					
F	Significância	t	Grau de liberdade	Sig. (bicaudal)	Diferença média	Diferença de desvio padrão	Diferença do intervalo de confiança de 95%

									Limite inferior
Grau de familiarização	Assumindo variância igual	13.204	0.000	-3.060	98	0.003	-4.07781	1.33256	-6.7223
	Não assumindo variância igual			-5.878	47.118	0.000	-4.07781	0.69375	-5.47336

Os resultados mostraram que os participantes do grupo etário “menos de 50 anos” têm um nível médio de compreensão dos quatro tipos de expressões idiomáticas, em contexto linguístico, de 35.2; os participantes do grupo etário “50+” têm um grau de compreensão dos quatro tipos de expressões idiomáticas, em contexto linguístico, de 39.3,  $t=-3.060$ ,  $P<0.05$ , o que evidencia que a diferença no nível de compreensão dos quatro tipos de expressões idiomáticas pelos participantes de diferentes grupos etários é estatisticamente significativa. Além disso, os participantes das faixas etárias mais altas apresentaram um maior grau de compreensão em relação aos quatro tipos de expressões idiomáticas.

### **3. Comparação do grau de familiarização em relação a quatro tipos de expressões idiomáticas, fora de contexto linguístico, consoante as habilitações literárias dos participantes**

Baseando o método de análise no nível de familiarização como variável comparativa e o nível mais alto de escolaridade como critério para o agrupamento, utiliza-se um método de análise de variância simples para verificar se, consoante o grau de habilitações literárias dos participantes, se verifica ou não uma diferença significativa no grau de familiarização em relação aos quatro tipos de expressões idiomáticas, fora de contexto linguístico.

	Número	Média	Desvio	Valor	Valor
--	--------	-------	--------	-------	-------

	de casos		padrão	mínimo	máximo
Licenciatura	10	33.1000	7.51960	19.00	40.00
Mestrado	67	35.5522	4.26857	24.00	40.00
Doutoramento	22	37.4091	3.73732	29.00	40.00
Total	99	35.7172	4.67088	19.00	40.00

ANOVA						
Pontuação total						
	Soma dos quadrados	Grau de liberdade	Quadrado médio	F	Significância	
Grupo	46448.669	2	23224.334	4.585	0.013	
Dentro do grupo	486247.109	96	5065.074			
Total	532695.778	98				

澳門大學  
Comparação múltipla entre média

Variável dependente: Grau de familiarização

LSD

(I) Grau mais elevado	(J) Grau mais elevado	Diferença média (I-J)	Desvio padrão	Significância	95% Intervalo de Confiança	
					Limite inferior	Limite superior
Licenciatura	Mestrado	-24.11343	24.12686	0.320	-72.0049	23.7780
	Doutoramento	-70.16364*	27.14292	0.011	-124.0419	-16.2854
Mestrado	Licenciatura	24.11343	24.12686	0.320	-23.7780	72.0049
	Doutoramento	-46.05020*	17.48796	0.010	-80.7635	-11.3369
Doutoramento	Licenciatura	70.16364*	27.14292	0.011	16.2854	124.0419
	Mestrado	46.05020*	17.48796	0.010	11.3369	80.7635

\* O nível de significância da diferença média é de 0,05.

Os resultados mostraram que em relação aos quatro tipos de expressões idiomáticas, fora de contexto linguístico, os participantes cujo grau académico mais elevado era “Licenciatura” o valor médio de familiarização era de 76,2; os participantes cujo grau académico mais elevado era “Mestrado”, o valor médio de familiarização em relação aos quatro tipos de expressões, fora de contexto linguístico, era de 100,3; o valor médio de familiarização em relação aos quatro tipos de expressões idiomáticas, fora de contexto linguístico, nos participantes cujo grau académico mais elevado era “Doutoramento” era de 146,4,  $F = 4,585$ ,  $P < 0,05$ . Ou seja, existe uma diferença significativa no grau de familiarização em relação às expressões idiomáticas consoante o grau académico. Através da comparação entre as duas variáveis, verifica-se que os participantes com grau de “Doutoramento” estão mais familiarizados com os quatro tipos de expressões idiomáticas, fora de contexto linguístico, do que os outros dois grupos. Este resultado levantou-nos algumas dúvidas pelo que procedemos a uma análise cruzada de dados entre esta questão e a língua materna dos inquiridos, resultando que a maioria dos inquiridos com grau de doutoramento são de língua materna portuguesa. Como o grupo dos inquiridos de língua materna portuguesa é o que tem um maior nível de familiarização com as EIs, este resultado fica explicitado e está de acordo com os restantes dados do inquérito, isto é, os inquiridos com doutoramento pertencem, na sua maioria, ao grupo de língua materna portuguesa e, este último grupo, é o que tem maior grau de familiarização com as EIs.

Não houve diferença estatisticamente assinalável entre o nível de familiarização em relação a cada um dos quatro tipos de expressões idiomáticas, fora de contexto linguístico, consoante as habilitações literárias dos participantes, isto é, os valores obtidos

por cada grupo de inquiridos relativamente a um dado tipo de EIs é, sensivelmente, o mesmo do obtido para os outros tipos de EIs.

#### **4. Comparação do nível de familiarização em relação a quatro tipos de expressões idiomáticas, fora de contexto linguístico, consoante o grau de habilitações literárias dos participantes**

Baseando o método de análise no nível de familiarização como variável comparativa e o nível mais alto de escolaridade como critério para o agrupamento, utiliza-se um método de análise de variância simples para verificar se, consoante o grau de habilitações literárias dos participantes, existiria ou não uma diferença significativa no nível de compreensão dos quatro tipos de expressões idiomáticas, em contexto linguístico.

	Número de casos	Média	Desvio padrão	Limite mínimo	Limite máximo
Licenciatura	10	33.1000	7.51960	19.00	40.00
Mestrado	67	35.5522	4.26857	24.00	40.00
Doutoramento	22	37.4091	3.73732	29.00	40.00
Pontuação total	99	35.7172	4.67088	19.00	40.00

#### *ANOVA*

##### Pontuação total

	Soma dos quadrados	Grau de liberdade	Quadrado médio	F	Significância
Grupo	133.295	2	66.648	3.191	0.046

Dentro do grupo	2004.785	96	20.883
Total	2138.081	98	

Comparação múltipla entre média

Variável dependente: Grau de familiarização

LSD

(I) Grau mais elevado	(J) Grau mais elevado	Diferença média (I-J)	Desvio padrão	Significância	95% Intervalo de Confiança		
					Limite inferior	Limite superior	
Licenciatura	Mestrado	-2.45224	1.54920	1.54920	0.117	-5.5274	0.6229
	Doutoramento	-4.30909*	1.74286	1.74286	0.015	-7.7686	-0.8495
Mestrado	Licenciatura	2.45224	1.54920	1.54920	0.117	-0.6229	5.5274
	Doutoramento	-1.85685	1.12291	1.12291	0.101	-4.0858	0.3721
Doutoramento	Licenciatura	4.30909*	1.74286	1.74286	0.015	0.8495	7.7686
	Mestrado	1.85685	1.12291	1.12291	0.101	-0.3721	4.0858

\* O nível de significância da diferença média é de 0,05:

Os resultados mostraram que, em relação aos quatro tipos de expressões idiomáticas, em contexto linguístico, em participantes cujo grau académico mais elevado era “Licenciatura” o grau médio de compreensão era de 33,1; em participantes cujo grau académico mais elevado era “Mestrado”, o nível médio de compreensão em relação aos quatro tipos de expressões, em contexto linguístico, era de 35,6; o nível médio de compreensão em relação aos quatro tipos de expressões idiomáticas, em contexto linguístico, nos participantes cujo grau académico mais elevado era “Doutoramento” era de 37,4,  $F=3.191$ ,  $P<0.05$ .

Ou seja, há uma diferença significativa no nível de compreensão dos quatro tipos de expressões idiomáticas, em contexto linguístico, por participantes com diferentes níveis de escolaridade e, através de comparações entre as duas variáveis, verifica-se que



os participantes cujo grau académico mais elevado é “Doutoramento” têm uma compreensão maior em um dos quatro tipos de expressões idiomáticas, em contexto linguístico, em relação aos participantes cujo grau académico mais elevado é “Licenciatura”. Como referido anteriormente consideramos que este resultado é afectado pelo facto de a maior parte dos inquiridos com doutoramento pertencer ao grupo de língua materna portuguesa. Não foi observada diferença estatisticamente significativa na compreensão das EIs por parte dos grupos de Doutoramento e Mestrado e de Mestrado e Licenciatura.

#### **5.4 Reflexões sobre a análise dos resultados**

Com base nos resultados da análise de dados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário, podemos tirar as seguintes conclusões:

1. O grupo testado de língua materna portuguesa (Grupo A) está altamente familiarizado com os EIs da língua portuguesa (português europeu). Neste grupo, os inquiridos com mais de 50 anos usa EI com mais frequência do que os indivíduos com menos de 50 anos. Não se registaram diferenças significativas quando se fez cruzamento estatístico de dados de forma a testar se existiam diferenças no comportamento dos inquiridos tendo como critérios de análise o género, nível de habilitações, tempo de experiência de ensino, entre outras características.

2. O grupo de teste (Grupo B) de língua materna chinesa, geralmente não está familiarizado com as EI do português europeu. As pessoas com características diferentes, como idade, sexo, nível de habilitações, tempo de experiência de ensino, entre outras, não apresentam diferenças estatísticas significativas.

3. O Grupo B está altamente familiarizado com as EIs que podem encontrar correspondência metafórica na cultura chinesa, como *peixe na água, uma gota d'água no oceano, ser claro como água*, etc. Os componentes “claro”, “água”, “peixe” dessas EIs têm a mesma metáfora e simbolismo em expressões idiomáticas.

4. O Grupo B tem maior probabilidade de reconhecer o significado das EI em frases em que estas aparecem contextualizadas.

5. O grupo B parente factores que não existem na cultura chinesa (como descobertas marítimas, factores religiosos, costumes tradicionais portugueses, entre outros) dificilmente entendem o significado da EI mesmo quando esta é apresentada em contexto.

Estas constatações permitiram-nos tirar algumas conclusões e avançar com propostas de estratégias para o ensino de uma língua estrangeira, no nosso caso o português, em contexto formal de sala de aula.

### 5.5 As EIs do português e os chéng yǔ do chinês

A aprendizagem da cultura das línguas estrangeiras desempenha uma importante influência na medida em que a cultura e a língua estão intimamente interligadas, tal como é referido pela metáfora usada por Bassnett (1991):

A linguagem, então, é o coração dentro do corpo da cultura e é a interação entre os dois resultados na continuidade da energia da vida. Da mesma forma que um cirurgião, ao operar um coração, não pode negligenciar o corpo que o

rodeia, o tradutor trata um texto isolado da cultura por sua conta e risco.<sup>103</sup>  
(p.14)

Para esta autora é a interacção entre o coração (a língua) e o corpo (cultura) que gera energia que dá vida e, daí que, tal como o cirurgião que opera o coração não pode negligenciar o corpo que o abriga, também o tradutor não pode tratar o texto isolado do seu contexto cultural.

Na mesma linha de pensamento, o da teoria comunicativa intercultural, já referida no Ponto 2.4, chama-nos a atenção para a necessidade de termos presente que, no contexto da globalização, aprender línguas estrangeiras, tendo como finalidade a comunicação, exige que se tenha uma consciência intercultural. Esta consciência cultural não é apenas uma comparação entre duas culturas mas, também, a identificação das diferenças entre elas e a aceitação da diferença.

Todas as culturas desenvolvem EIs e chéng yǔ os quais constituem uma parte importante das culturas, como é o caso das culturas portuguesa e chinesa, reflectindo, de forma clara, as diferenças culturais entre estes dois países.

Mas a cultura de cada país (nação) forma-se com base em condicionalismos de vária ordem que são específicos de país para país e mesmo dentro do mesmo país vão variando de época para época. De facto, o processo de formação da cultura de cada nação é inseparável dos seus condicionalismos geográficos, históricos bem como das suas crenças religiosas e dos seus costumes. A língua, por seu turno, fala de uma história comum partilhada por um determinado povo e que vai reflectindo as especificidades de

---

<sup>103</sup> *Language, then, is the heart within the body of culture, and it is the interaction between the two results in the continuation of life-energy. In the same way that the surgeon, operating on the heart, cannot neglect the body that surrounds it, so the translator treats the text in isolation from the culture at his peril.* (p.14, tradução nossa a partir do original em inglês)

cada época.

Partindo destas ideias gerais este capítulo analisa algumas EIs - *Corpus* – e reflecte sobre o seu processo de formação e os factos que lhe deram origem e fizeram com que tenha sobrevivido ao longo de séculos, tentando estabelecer um paralelo entre as EIs do português e os chéng yǔ do chinês.

- **factores geográficos**

Cada grupo étnico vive e multiplica-se num ambiente geográfico específico e num ambiente natural, por isso, a cultura e os factores geográficos estão inextricavelmente ligados. Ao longo da história, o ser humano tenta explicar o mundo que o rodeia através de imagens que lhe são familiares e que lhe advêm do meio (espaço geográfico) em que vive e se movimenta.

No que diz respeito à comunidade portuguesa, como Portugal se situa no extremo sul do continente europeu e é um país muito ligado ao mar pelo que, ao longo dos séculos, foi construindo um referencial cultural em que abundam os termos relacionados com a navegação os quais foram sendo usados de forma recorrente e vieram a dar origem a um número significativo de EIs.

Constatámos, no nosso *Corpus*, a presença deste factor em cima referido na metaforicidade de EI. Eis alguns exemplos:

Numa situação em que alguém teve uma promessa de emprego mas esta não se concretizou, então, diz-se que *ficou em águas de bacalhau*.

Segundo o *Dicionário das Origens da Frases Feitas* (Orlando Neves, 1992),

Uma das tradições mais arraigadas nos pescadores portugueses diz respeito à faina dos bacalhoeiros nos mares da Terra Nova ou Gronelândia. Além dos êxitos e aventuras desse tipo de pesca, muitas tragédias ocorreram, muitos homens morreram, muitas cargas e barcos ficaram nestas águas para sempre. Se o sentido da frase é qualquer coisa [como] "se perder", "ficar sem efeito", "não chegar a bom termo", "se frustrar", parece razoável supor-se a sua origem na actividade piscatória dos bacalhoeiros. (p.193)

O outro exemplo é: quando alguém conseguiu o emprego e ainda era novato, então, estamos perante um *marinheiro de água doce*.

No que se refere à cultura chinesa, desde a antiguidade que a principal actividade económica da China tem sido a agricultura pelo que a cultura chinesa reflecte a cultura agrária e continental.

Encontra-se o chéng yǔ “yí bài tú dì 一败涂地” que descreve o fracasso.

(literalmente, dì = terra) No caso de o poder de recuperação das pessoas após o fracasso, dizendo “juǎn tǔ chóng lái 卷土重来” . (literalmente, chóng = voltar, tǔ = terra) Quando uma pessoa é inexperiente é descrita como “chū chū máo lú 初出茅庐 (chū chū = recém saída, máo lú = uma casa de capim habitada por chineses antigos)”. Para dizer que uma pessoa tem pouca experiência mas que não é preciso estar preocupado com isso, usa-se o chéng yǔ “chū shēng niú dú bú pà hǔ 初生牛犊不怕虎 ” que literalmente pode ser interpretado como “bezerro recém-nascido não tem medo de tigre”. (niú dú = bezerro recém-nascido, bú pà = não ter medo de, hu = tigre). Observámos que, na língua chinesa, usam-se palavras diferentes para exprimir o mesmo sentido figurado daquelas EIs acima referidas.

Estes exemplos mostram que diferentes factores geográficos e ambientais fazem

com que as EIs na China e em Portugal descrevam as mesmas situações através de experiências de vida diferentes.

- **factores religiosos históricos**

A religião também desempenha um papel importante no desenvolvimento da cultura de um país. No que diz respeito à cultura portuguesa, se procurarmos na *Bíblia*, descobriremos que, um grande número de histórias bíblicas se refere a “fogo” e “destruir-se no fogo”, sendo estas usadas como advertência ou punição de Deus. E, quando não se refere a ser destruído pelo fogo, simboliza que o pecado pode ser perdoado. No Ocidente, a *Bíblia* é a palavra de Deus e esta palavra é entendida como lei.

Por exemplo, para expressar uma confiança cega os portugueses usam a EI “pôr as mãos no fogo”. Mas, como surgiu esta expressão para indicar total confiança? Como referido por Air Antunes (2014),

A origem da expressão popular “pôr a mão no fogo” deu-se na Idade Média, durante o período da Inquisição Medieval. A Inquisição era uma forma da Igreja Católica Apostólica Romana manter a população sob controle, através do medo. Uma das formas de tortura para suprimir a heresia consistia em fazer o acusado a amarrar uma espécie de tocha de ferro em sua mão – com um tecido encharcado numa cera inflamável -, causando o derretimento da cera e o aquecimento e inflamação do tecido na pele do réu. Três dias após a tortura, a mão do réu era verificada por juízes e testemunhas que presenciavam o ato irracional à procura de alguma lesão. Caso alguma lesão fosse encontrada, a Inquisição determinava que o acusado não teve proteção divina e deveria ser morto; caso contrário, subtendia-se que o acusado confiou cegamente numa proteção divina e saiu ileso, através de sua fé. Daí a expressão: “Pôr a mão no fogo”, ou seja, confiar cegamente em alguém (ou alguma coisa), sem preocupações ou receios em ser ludibriado. (Air Antunes<sup>104</sup>, 2014)

---

<sup>104</sup>Artigo consultado em

O *chéng yǔ* que se usa para expressar uma confiança cega em alguém é “*yán tīng jì cóng* 言听计从” (*yán* = falar). Quando os chineses dizem que uma pessoa mantém a sua promessa, ele usará O *chéng yǔ* “*jūn zǐ yī yán sì mǎ nán zhuī*<sup>105</sup> 君子一言，驷马难追” (o termo “*jūn zǐ*” é originário do filho do Rei, mais tarde referido especificamente como pessoa de alto carácter moral).

Portanto, o estatuto do “ser humano” na cultura chinesa é muito alto porque a religião que desempenha um papel importante no desenvolvimento da cultura chinesa é o Taoísmo, Budismo, etc. Nessas religiões, um conceito central é que as pessoas podem ser imortais, e as pessoas podem praticar o bem para se atingirem a perfeição de Deus (chinês) ou de Buda.

#### • factores de tradições e costumes

Segundo Stuart Hall (2003), “[a] etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais - língua, religião, costume, tradições, sentimento de "lugar" - que são partilhadas por um povo” (p. 61).

Isto permite-nos concluir que, para além dos factores geográficos e religiosos temos que, também, ter em conta as tradições e costumes e isso é especialmente relevante quando se tem como objectivo comparar duas culturas, no nosso caso, a chinesa e a portuguesa.

Vejamos um exemplo de uma EI incluída no nosso Corpus - *puxar a brasa à sua*

---

<http://onda21.com.br/as-expressoes-ou-ditados-mais-populares-que-o-povo-usa-saiba-suas-origens/> em 3/7/2018.

<sup>105</sup> Um cavaleiro para dizer algo e é difícil se recuperar” (tradução nossa)

*sardinha*. Embora os docentes de língua materna chinesa estejam familiarizados com a ideia de que “os portugueses consomem sardinhas assadas nas celebrações associadas às festas dos santos populares”, a maioria dos inquiridos do Grupo B não conseguiu acertar a resposta por não ter experiência desta tradição e costume. Como nos refere Água-Mel (2018), os portugueses entendem que “quem está a assar sardinhas num fogão ou grelhador a carvão vai naturalmente desejar que a melhor brasa esteja directamente por debaixo da sua sardinha para que esta asse mais depressa<sup>106</sup>”

Em chinês, há uma expressão idiomática “mài lǐ zuān hé” (卖李钻核) que numa tradução literal significa “vender ameixas sem caroço”) daí que seja utilizada para descrever o egoísmo extremo de uma pessoa.

Relembrando as conclusões já referidas na secção 3.4, todas os chéng yǔ têm origem na literatura clássica chinesa, por outras palavras, podemos encontrar alusões a estas nos livros históricos escritos pelos antigos.

No caso de “mài lǐ zuān hé 卖李钻核” (mài lǐ = vender ameixa, zuān hé = furar o caroço de ameixa), a sua origem vem de uma história registada na obra clássica “Shi shuo Xin Yu” (Liu, 403-449d.c.). Conforme a história, Wang Rong era um vendedor de ameixas e como não queria que as outras pessoas conseguissem plantar ameixeiras tão boas como as que ele tinha, furava o caroço das ameixas antes de as vender.

A partir do que acima foi exposto das reflexões de factores culturais e bem como de interpretação dos resultados relevantes obtidos através da aplicação do questionário, podemos concluir que para se compreenderem as EIs é necessário conhecer a cultura o que apenas se consegue através de um profundo conhecimento da história, dos costumes

<sup>106</sup> Artigo consultado em <http://sayitinportuguese.pt/site/index.php> em 3/7/2018.



e das tradições de um povo.

## Capítulo VI Ensino das EIs a falantes de língua materna chinesa

*A cultura chinesa, tal como uma lente fotográfica, filtra a forma como os alunos veem o mundo, neste caso Portugal e/ou outros países de expressão portuguesa, mas também influencia a forma como aprendem a língua. (Fernandes, 2017: 11)*

### 6.1 Considerações sobre as EIs no espaço pedagógico

Nos capítulos anteriores, estudámos algumas diferenças entre as duas culturas, China e Portugal, através da análise das EI chinesas e portuguesas. Neste capítulo VI relembramos alguns aspectos do ensino das EIs a falantes de língua materna chinesa já referidos em Wang (2012) e que aqui retomamos:

[...] para ensinar as EIs a alunos chineses, com maior eficácia, é imprescindível levar em conta as seguintes considerações metodológicas:

1. Introduzir a definição da EI tão concisa quanto possível;
2. Comparar as EIs com os fraseologismos chineses, a fim de estimular e facilitar uma aprendizagem intercultural;
3. Sempre que possível, introduzir as EIs com exemplos contextualizados;
4. Ensinar as EIs com exercícios adequados para desenvolver a sua competência comunicativa;
5. Seleccionar as EIs adequadas a ser ensinadas aos alunos nos diferentes níveis de proficiência. (p. 75)

No entanto, na era da globalização, a simples explicação e prática do conhecimento cultural não é suficiente para alcançar o objectivo de desenvolver as habilidades de comunicação intercultural dos alunos.

Wang e Gu (2013) afirmam que existem dois objectivos no ensino de línguas estrangeiras: um é o objectivo da linguagem e da literatura, e o outro é o objectivo social e humano. O objectivo da linguagem e da literatura é dominar o sistema da língua alvo e as competências de uso da língua e desenvolver a língua Alvo. As pessoas com estas competências podem ler e comunicar, isto é, usam a língua estrangeira como ferramenta para aprender. O objectivo social e humanista refere-se ao cultivo de competências sociais e qualidades humanísticas por parte dos alunos, ou seja, a capacidade de viver em harmonia, comunicar de forma eficaz e trabalhar em conjunto com pessoas de diferentes origens culturais<sup>107</sup>.

Ao fazer estas afirmações Wang e Gu (2013) querem realçar que o objectivo principal do ensino de LE é cultivar competências de comunicação intercultural. Devido às diferentes origens culturais, as regras de uso de uma língua são diferentes das regras das outras línguas. Para alcançar uma meta de comunicação intercultural bem-sucedida, os alunos devem não apenas estar familiarizados com as regras culturais de seu próprio país, mas também com as regras culturais do outro país.

## 6.2 O ensino das EIs nos manuais

Ao manusear de forma aleatória os manuais de PLE<sup>108</sup> que estão a serem usados

---

<sup>107</sup> cf. Wang e Gu 2013.

<sup>108</sup> *A prender português, Português Século XXI, Português Global.*

na China e considerando também a revisão da literatura feita sobre esta temática, vemos que os manuais incidem, primordialmente, no vocabulário, na sintaxe e nos conteúdos do texto e que só ocorrem subsidiariamente as EIs. Esta situação é diferente da que referimos no Ponto 1.2 sobre o ensino dos CYs na China.

O conteúdo dos manuais ajuda os alunos a adquirirem conhecimentos da língua e da cultura portuguesa, no entanto, existe uma lacuna no que concerne à apresentação de conteúdos dos conhecimentos do mundo que coloquem o aluno perante as diferenças entre as culturas portuguesa e chinesa. Isso faz com que os nossos alunos, apesar de adquirirem conhecimentos linguísticos e culturais, estejam longe do objectivo de desenvolver competências de comunicação intercultural.

Se as EIs passarem a estar incluídas nos conteúdos de ensino, acreditamos que os seguintes aspectos devem ser explorados num ensino voltado para o uso e prática da língua (LE):

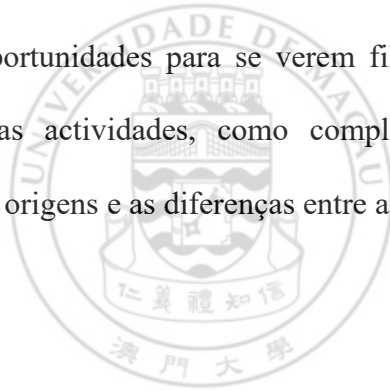
**a) Introdução de conhecimentos culturais**

Robinson (1991) afirma que os programas gerais de ensino não atingem o objectivo do ensino cultural porque não vemos o que nós aprendemos no campo do conhecimento cultural, nem vemos o processo de aquisição e reconstrução cultural (cf. p. 115). Portanto, o primeiro passo no ensino intercultural é a introdução do conhecimento de background cultural. Em contexto de sala de aula, os professores podem seleccionar conteúdos de fundo cultural relevantes de acordo com o assunto do texto e apresentá-los aos alunos explicando-os de forma a que adquiram uma certa compreensão do conhecimento cultural específico e desenvolvam uma consciência cultural.

## **b) Exploração do sentido conotativo das diferenças culturais**

Explorar as diferenças culturais significa que os professores, no processo de exploração do conhecimento cultural, orientam os alunos para que estes associem e comparem os conteúdos culturais, para que possam formar uma consciência cultural global de igualdade, compreensão, respeito e integração culturais.

Para além do ensino cultural em contexto formal de sala de aula, podem, de forma sistemática e regular, organizarem-se palestras, disponibilizarem-se jornais e revistas, serem criadas oportunidades para se verem filmes e programas televisivos, entre outros, servindo, estas actividades, como complemento do ensino formal e oportunidades de explorar as origens e as diferenças entre as diversas culturas.



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

# Capítulo VII Considerações finais

## 7.1 Conclusões

Neste trabalho, um dos primeiros aspectos verificados é que o termo EI em português e o termo CY em chinês, contrariando alguns trabalhos (cf. Capítulo III), não são conceitos equivalentes.

Há ausência de correspondência na tradução e nos aspectos morfológicos das EIs em português e em chinês devido não apenas aos factores linguísticos, mas também aos aspectos culturais.

Tal como foi referido anteriormente no ensino chinês, de acordo com as "Orientações Curriculares Chinesas de Educação Regular a Tempo Integral", há um espaço significativo dos CYs no ensino formal da língua chinesa mas isso não se verifica nas EIs para o ensino de PLE. Assim, compreende-se melhor o facto de os docentes de português com a língua materna chinesa estarem familiarizados com o uso dos CYs e com a compreensão das EIs portuguesas que podem encontrar correspondência metafórica na cultura chinesa. Quanto aos docentes falantes nativos do português, verificamos a familiarização das EIs através do uso e não através do seu ensino formal.

Por estas razões, consideramos que a inserção das EIs no espaço pedagógico de PLE seria produtivo para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

## 7.2 Limitações do estudo e perspectivas para futura investigação

Uma afirmação que frequentemente se ouve nos meios académicos defende que "a melhor dissertação é a dissertação feita". O senso comum diz-nos que não há nada perfeito e que o homem apenas consegue fazer o "melhor" tendo em conta o momento e as circunstâncias em que ocorreu um determinado processo. Partindo destes pressupostos estamos conscientes de que este trabalho e o seu processo de pesquisa comportam limitações e remetem para um contexto específico e um conjunto de condicionalismos que estiveram presentes durante o processo de investigação.

Estamos cientes das nossas falhas e de que futuras análises dos nossos resultados bem como as novas teorias que, estamos certos, irão sendo divulgadas permitirão ir "aperfeiçoando" e aprofundando a presente investigação. A produção de conhecimento é um processo contínuo de avanços e recuos, conduzindo a ciência sempre a um patamar mais elevado.

No nosso caso, as limitações que consideramos relevantes são as seguintes:

### 1. Selecção da amostra

O foco do nosso estudo são as EIs do português europeu tendo, como tal, sido seleccionada uma amostra dentro do universo de professores de português de língua materna chinesa e de língua materna portuguesa, variante português europeu. Não foram tidos em conta os professores de português de língua materna portuguesa, variante português do Brasil. No entanto, consideramos que este critério pode não ter sido totalmente conseguido, visto que há a possibilidade de existirem docentes de língua materna chinesa, falantes de português europeu, que possam ser influenciados pelo

português do Brasil em virtude de fazerem cursos também naquele país. Consequentemente, questiona-se se este “factor humano” provoca interferências nos nossos resultados.

Consideramos que no futuro se deve incluir também o grupo de docentes de língua materna portuguesa, variante do Brasil, adequando as questões do inquérito por questionário de forma a obtermos informações sobre o referencial linguístico de cada inquirido e, posteriormente, a análise de dados reflectir as especificidades dos diferentes grupos de docentes de português nas instituições de ensino superior na China.

## **2. Selecção do *Corpus* das EIs**

Vários teóricos da área da metodologia chamam a atenção do investigador para a dificuldade de obter a adesão do público-alvo e para a necessidade de apresentar um inquérito o mais curto possível de forma a não "intimidar" os potenciais inquiridos.<sup>109</sup>

Este factor leva a que os investigadores estabeleçam critérios para a elaboração do inquérito por questionário e, no nosso caso, delimitamos a análise a 43 EIs, do português europeu, que remetem para os seguintes quatro elementos: água, fogo, terra e ar. De facto, a língua portuguesa tem uma riqueza de expressões idiomáticas e as limitações do *Corpus* do presente trabalho, impedem-nos de conseguir abordar as EIs numa visão mais lata.

Em nosso entender, nas futuras investigações, seria vantajoso alargar o *Corpus* a fim de explorar mais dados relevantes.

## **3. Análise do *Corpus* de aspectos culturais**

---

<sup>109</sup> cf. Foddy, 1993; Podesva e Sharma 2014

Geertz, C. (1973) disse certa vez,

A análise cultural é intrinsecamente incompleta. (...) Existem várias formas de contornar isto - transformando a cultura em folclore e recolhendo-a, transformando-a em traços e contando-a, transformando-a em instituições e classificando-a, transformando-a em estruturas e brincando com ela. Mas são fugas. O facto é que comprometermo-nos a um conceito semiótico de cultura e a uma abordagem interpretativa ao estudo desta, é comprometermo-nos a uma visão de afirmação etnográfica como, utilizando a agora famosa frase de W. B. Gallie's, 'essencialmente contestável'.<sup>110</sup> (p. 39)

Observámos que uma análise se reside nos aspectos culturais, desde sempre, nos apresenta como *um bicho de sete cabeças*, visto que “Cultura” é uma questão da diversidade, leva a que os investigadores não compreendam o seu alcance e limites.

O nosso *Corpus* e resultados do inquérito por questionário apenas nos permitiram, de forma limitada, analisar as EIs e chéng yǔ de alguns aspectos culturais (cf. Ponto 6.1). Para o ensino de português no contexto comunicativo intercultural, no nosso caso, a aprendentes de língua materna chinesa, precisamente, nas futuras investigações, tratar-se-á a análise dos aspectos culturais mais aprofundamente. Por último, para o futuro, consideramos que uma linha de investigação a desenvolver deveria ter como foco central a identificação e desenvolvimento de estratégias didácticas de integração das EIs no ensino de PLE.

---

<sup>110</sup>“Cultural analysis is intrinsically incomplete. (...) There are a number of ways to escape this—turning culture into folklore and collecting it, turning it into traits and counting it, turning it into institutions and classifying it, turning it into structures and toying with it. But they are escapes. The fact is that to commit oneself to a semiotic concept of culture and an interpretive approach to the study of it is to commit oneself to a view of ethnographic assertion as, to borrow W. B. Gallie's by now famous phrase, 'essentially contestable'.” (p.39, tradução nossa a partir do original em inglês).



## Referências bibliográficas

Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1998). *O Método Nas Ciências Naturais e Sociais-Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira.

André, C. A. (2016). *Uma Língua para ver o mundo: olhando o português a partir de Macau*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Azevedo, D. J. O. de., & Silva, F. M. da. (2017). Colocações, estereótipos e clichês: definições e diferenças. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, vol. 15, n. 29, 37-52. Brasil.

Babbie, E. R. (2010). *The basics of social research*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.

Bachman, L. F. & Savionon, S. (1986). The Evaluation of communicative language proficiency: A critique of the ACTEL oral interview. In: *Modern Language Journal*, 70, 4. 380-390.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L.F. (1991). What does language testing have to offer. In: *TESOL Quarterly*. 25,4. 671-704.

Bally, C. (1951). *Traité de stylistique française*. Vol. 1 (3 ed). Genève : Librairie Georg & cie.

Baránov & Dobrovol 'skij (2009). *Aspectos teóricos da fraseoloxía*. Santiago de Compostela : Xunta de Galicia.

Bassnett, S. (1991). *Translation Studies*. London & New York: Edição Routledge.

Biderman, M. T. C. (1978). Teoria lingüística : lingüística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos. Exemplo fotocopiado pela Biblioteca universitária de lingüística e língua portuguesa .

Biderman, M. T. C. (1996). Léxico e vocabulário fundamental. In: *Alfa São Paulo*, 40, 27-46.

Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. Porto: Universidade do Porto.

Bulmer, M. (1984). Sociological research methods: an introduction. London: Macmillan Publishers Limited.

Byram, M. & Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon; Philadelphia.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A Synthesis. In: *Communication Yearbook*, 19.353-384.

Chen, G.M. & Starosta, W. J. (1999). A Review of the concept of intercultural awareness. In: *Human Communication*.2. 27-54.

Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. Paris: Mouton.

Chomsky, N. (1980). Rules and representations. In: *Behavioral and brain sciences*, 3(1), 1-15.

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação. Lisboa: Edições Asa.

Cooper, T. (1999). Processing of Idioms by L2 Learners of English. In: *TESOL Quarterly*, 33(2), 233-262.

Corder, S. P. (1967). The Significance of learner's errors. In: *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170

Corpas P. G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos.

Coseriu, E. (1981) *Lecciones de Lingüística General*. Madrid: Editorial Gredos.

Cristóvão, F. A. et. al. (2005). *Dicionário temático da lusofonia*. Lisboa: Texto editores.

Cunha, C. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. In: *Journal of Studies in International Education*. 10 (3), 241-266.

Deardorff, D. K. (Ed). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasília: Cortez.

Donley, M. (1974). The Role of structural semantics in expanding and activating the vocabulary of the advanced learner: the example of the homophone. *Ciberlegenda*, 24(2), 7.

Fantini, A. E. (1997). *New ways in teaching culture*. Alexandria, VA: TESOL Inc.

Feng, X.T. (1994). Fang Fa lun beijing zhong de wen juan diao cha fa ( = Metodologia de inquérito por questionário). In: *Journal Social Science*, No. 3, 13-18.

Fernando, C. (1996). *Idioms and idiomaticity*. Oxford: Oxford University Press.

Florencio, R. A. T. (2011). O Ano do Brasil na França: um estudo da construção linguístico-discursiva do estereótipo. Tese (doutoramento). Belo Horizonte: UFMG

Foddy, W. (1993) Constructing questions for interviews and questionnaires. Cambridge: Cambridge University Press.

Fries, C. C. (1945). Teaching and learning English as a foreign language. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Galliano, A. G. (1979) O Método científico: teoria e prática. São Paulo: Harbra

Gonçalves, L. M. (2016). Uma Abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental. Tese (doutoramento). Porto: Universidade do Porto.

Taylor, G. C. (1986). Errors and Explanations. In: *Applied Linguistics*, Volume 7, Issue 2, 144-166.

Greertz, C. (1973). The Interpretation of cultures. New York: Basic Books

Grosso, M. J. (2007). O papel do Quadro Europeu Comum de Referência na Investigação do Português a falantes de outras línguas. In: *Pelas oito partidas da língua portuguesa*. 244-251. Macau: Universidade de Macau.

Grosso, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, 61-77.

Grosso, M. J. & Zhang, J. (2018). A Promoção do português em Macau e no interior da China. Macau: Universidade de Macau.

Hammer, M. R. et al. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. In: *International journal of intercultural relations*. 27(4), 421-443.

Harmer, J. (1991). The Practice of English language teaching. London & New York: Longman.

Haynes, M. & Baker, I. (1993). American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English texts. In: *Second Language reading and vocabulary acquisition*. 130-152.

Hymes, D. (1972). On Communicative competence. Harmondsworth: Penguin.

Jia, Y.X. (1997). *kuà wén huà jì ā o jì xué* (= Comunicação intercultural). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Jorge, G. (1991). As expressões idiomáticas: Da língua materna à língua estrangeira: uma análise comparativa. Tese (mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa

Jorge, G. (1997). *Dar à língua: da comunicação às expressões idiomáticas*. Lisboa: Edições Cosmos e Autoras.

Jorge, G. (1997). Despedir-se à francesa/filer à l'anglaise - Reflexões em torno da tradutologia das construções fraseológicas na perspetiva interlínguas. In: *Polifonia Scholarly Journal*. 1, 33-43 Lisboa: Edições Colibri.

Jorge, G. (2005). Périplo pola fraseoloxía portuguesa: abordaxe lexicográfica. In: *Cadernos de Fraseoloxía Galega* 7, 119-113. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Jorge, G. (2014). Da criatividade linguística à tradução: Uma abordagem das unidades polilexicais em Mia Couto. Tese (doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Kelly, L. G. (1976). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House.

Kenedy, E. (2008). Generativismo. In: *Manual de linguística*. 1, 127-140. São Paulo: Contexto.

King, B. (1989). The conceptual structure of emotional experience in Chinese. Unpublished Dissertation, Ohio State University.

Klare, J. (1986). Lexicologia e fraseologia no português moderno. In: *Revista de filologia fomânica*, 4, 355-360. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

Krzeszowski, T. P. (1990). *Contrasting language: the scope of contrastive linguistic*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Kupka, B. (2008). *Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management*. New Zealand: University of Otago.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lado, R. (1961). *Language testing*. London: Longman.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1991). *Fundamentos de metodologia científica*. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Lapa, R. (1945). *Estilística da Língua Portuguesa*. Lisboa: Seara nova.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.

Laufer, B. (1997). *The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, Words You Think You Know and Words You Can't Guess*. In: *Second Language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 20-34. Cambridge: Cambridge University Press.

Leffa, V. (1988). *Metodologia do ensino de línguas*. In: *Tópicos em Linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. 211-236. Florianópolis: UFSC.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*. Hove: LTP.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: putting theory into practice*.

Hove: LTP

Liao, Y.R. (2016). *cóng rèn zhī yǔ yán xué shì jiǎo bǐ jiào pú hàn shù yǔ zhōng de dòng wù yǐn yù* (= Comparação dos fraseologismos (com animais) em português e em chinês de perspectiva cognitiva). Consultado em 1 de julho de 2018 na página: Disponível em <<http://www.fx361.com/page/2017/0728/2117894.shtml>> Consultada em 2018-7-1

Lin, Q. R. (1985). *chéng yǔ fēn lèi sì fǎ* (= A classificação da tipologia de Chéng yǔ). In: *Jornal académico de Qinhai*. No. 3, 23-25.

Liu, D. Q. (2009). *chéng yǔ jiè shuō: jiǎn píng hàn yǔ yǔ huì xué chéng yǔ huá fēn biāo zhǔn* (= Definição de chéng yǔ e critérios para a sua classificação na Lexicologia chinesa). In: *Journal of Wuyi University (Social Sciences Edition)*. Vol. 11, No. 4. 89-94.

Liu, M. R. (2012). *Provérbios e Expressões idiomáticas em português e em chinês*. Tese (mestrado). Braga: Universidade do Minho.

Lu, J. M. (2002). A preface to Chomsky 's Syntax Theory: Its Evolution and Latest Development. In: *Journal of foreign language*. No. 140. 1-5.

Lusting, M. W. & Koester, J. (1999). *Intercultural competence: Interpersonal competence across cultures*. Reading, MA: Addison Wesley

Mao, P. L. (1999). *Gu ā n yǔ chéng yǔ dìng yì de zài tàn tǎo* (= Reflexões sobre a definição de Chéng yǔ). In: *Journal of Changzhou Industrial Technology College (Social Science Edition)*, Vol. 12, No. 1, 54-59.

Marcoin, F. (1984). D'une Grammaire des états a une grammaire de operation. In: *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*. No. 62. 91-104.

Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística um estudo com futuros professores do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese (Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, G. (1994). *Manual para elaboração de Monografias 2ª. ed.* São Paulo: Atlas.

Ministério da Educação da RPC. ( 2011). quán rì zhì yì wù jiāo yù yǔ wén kè chéng biāo zhǔn (= Orientações Curriculares Chinesas de Educação Regular a Tempo Integral). China: Minitério da Educação.

Moran, P. R. (2001). Teaching culture: perspectives in Practice. Boston: Heinle & Heinle

Moser, C. A. & Kalton, G. (2017). Survey methods in social investigation. London: Routledge.

Ni, B. Y. & Yao, P. C. (1990). Chéng yǔ jiǔ zhāng (= Estudo de Chéng yǔ). Zhejiang: Zhejiang Education Publishing House.

Nogueira, L.C.R (2008). A presença das expressões idiomáticas na sala de aula de E/LE para Brasileiros. Tese (mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.

O'Grady, W. et al. (1997): Contemporary linguistics: an introduction. London: Longman.

Olívia. M. F. (2010). A língua como acto e como atitude. Da competência comunicativa às convenções culturais. In: Revista Limite, no 4, 167-180.

Ortiz Álvarez, M. L. (2002). A língua nossa de cada dia: questões do ensino de expressões idiomáticas e outros fraseologismos. In: Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español. 179-181.

Ortiz Álvarez, M.L. (1998). Expressões idiomáticas: ensinar como palavras, ensinar como cultura. In: Feytor Pinto, P & Júdice, N. (coord.) Para acabar de vez com Tordesilhas. 101-117. Lisboa: Edições Colibri.

Pan, W. G. (2003). Dui bǐ yán jiū yǔ duì wài hàn yǔ jiāo xué (= Análise contrastiva e ensino de chinês como língua estrangeira). In: *Jornal académico of Jinan University*, No. 1, 5-7.

Pesetsky, D. (1999). Linguistic universal and Universal Grammar. In: *The MIT Encyclopedia of the cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.



Pinto, R. R. (2009). Introdução à análise de dados com recurso ao SPSS. Lisboa: Edições Sílabo.

Plotnik, R. & Mollenauer, S. (1986). Introduction to Psychology. Newyork: Random house.

Podesva, R. J. & Sharma, D. (2014). Methods in Linguistics. Cambridge University Press.

Ranchhod, E. M. (2003). O Lugar das expressões 'fixas' na gramática do português. Disponível em <<http://label.ist.utl.pt/~label.daemon/publications/docs/LEFnGP.pdf>> Consultada em 2016-11-30

Rao, C. R. (1997). Statistics and truth: putting chance to work. Singapore: World Scientific Publishing.

Rebelo, L. M. T. (2000). Fraseologias em português e chinês: uma abordagem contrastiva. Macau: Centro de publicações, Universidade de Macau.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, G. (1991). Second culture acquisition. In: *Linguistics and language pedagogy: state of the art*. Washington, DC: Georgetown University Press. 114-122.

Rocha C. M. C. (2008) Expressões idiomáticas do espanhol em materiais didáticos do ensino fundamental para brasileiros. In: *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 35-48. Brasília.

Rogers, P. J. (2000). Program theory: Not whether programs work but how they work. In: *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. 2nd edition. Boston: Kluwer Academic. 209-232.

Rogers, E. M. & Steinfatt, T. M. (1999). Intercultural communication. Illinois: Waveland press, Inc.

Ruben, B. D. (1976). Assessing communicative competence for intercultural adaptation. In: *Group and Organization Studies*. 334-354.

Rustipa, K. (2011). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage and the implication to Language Teaching. In: *Ragam jurnal pengembangan humaniora*. Vol. 11. No. 1, 16-22.

Samovar, L. et al. (1998). *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Saussure, F. (1992). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Smith, E. & Luce, L. (1979). *Towards internationalism: Readings in cross cultural communication*. New York: Harper & Row.

Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2008). Conceptualizing intercultural competence. In: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. In: *Intercultural communication: A reader*. 9, 375-387

Sun, W.Z. (1989). *hàn yǔ shù yǔ xué* (= A fraseologia chinesa). Changchun: Jilin Education Publishing House.

Tagnin, S.E.O (1989). *Expressões idiomáticas e convencionais*. São Paulo: Ática.

Teixeira, C. S. & Ribeiro, M. D. A. (2012). Ensino de Língua Estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade do contexto. In: *Linha d'Água*, No. 25 (1). 183-201.

Twaddell, W.F. (1973). Straw men and pied pipers. In: *Foreign Language Annals*. 6. 317-329.

UNESCO (2009). *O Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris: UNESCO

Vandresen, P. (1988). Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. 75-93.

Vilela, M. (1994). Estudos de lexicologia do português. Coimbra: Livraria Almedina.

Vilela, M. (2002). As expressões idiomáticas na língua e no discurso. In: *Actas do Encontro comemorativo dos 25 anos*. 159-189.

Vilela, M. (2002). Metáforas do nosso tempo. Coimbra: Livraria Almedina.

Wang, Z. L. & Gu, P. (2013). Wen hua cha yi dui kua wen hua wai yu jiao xue de qi shi (= Implicações de diferenças culturais para o ensino de LE no contexto intercultural). In: *Foreign language and literature (bimonthly)*, No. 2, 151-153.

Wang, C.X. (2012). Ensino de Português (PLE) a falantes de língua materna chinesa: as expressões idiomáticas. Tese (mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Wang, C.X. (2016). Reflexões em torno das expressões idiomáticas no ensino de PLE a falantes chineses. In: *Actas do 2º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Wang, X. L. (2008). zhōng xiǎo xué yǔ wén hàn yǔ chéng yǔ jiāo xué yán jiū (= Ensino de chéng yǔ no ensino dos graus básicos das escolas primárias e secundárias da China). Tese (mestrado). China: Shandong Normal University.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

Wiseman, R. L. et (1983). A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness. In: *Relations*. Vol. 7, 1, 53-67.

Wu, X. D. & Chen, X. Q. (2000). Development of Lexical Competence in the EFL Classroom. In: *Modern Foreign Languages (Quarterly)*. Vol. 23, No. 4, 349-360.

Xatara, C. & Seco, M. (2014). Culturemas em contraste: idiomatismos do português brasileiro e europeu.

Xatara, C. M. (1998). O campo minado das expressões idiomáticas. In: *Alfa*, São Paulo, 42(n.esp.). 147-159

Xatara, C. M. (2001). O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, No. 37. 49-59.

Xatara, C.M. (2014). Culturemas em contraste: idiomatismos do português brasileiro e europeu. In: *Domínios de Linguagem*. Vol. 8. No.1. 502-519.

Xu, Q. (2000). Jiāo jì fǎ yīng yǔ jiào xué hé kǎo shì píng gū (= Método comunicativo do ensino de ELE e avaliação de teses). Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Yao, P. C. (2000). Some Reading notes on “idioms and culture”. In: *Journal of TV University*. No. 4. 84-87

Yao, X. Y. (1998). "Shú yǔ de zhǒng shǔ dì wèi jí qí dìng yì" (= A definição e delimitação da fraseologia). In: *Cultura do character chinês*. No 2, 38-42.

Zhang, M. (1997). Nonverbal communication in cross-cultural communication. In: *Journal of Liaoning Technical University (Social Science Edition)*. Vol. 9. No. 1. 88-90.

Zuluaga, A. (1980). Introducción al estudio de las expresiones fijas. Frankfurt-Berna-Cirencester: Studia Romanica et Lingüística.

## Dicionários Consultados

Bueno, F.S. (1965). Grande Dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa. Vol. 4. São Paulo: Edição Saraiva.

Chen, Y.Y. (Dir.) (2001). Pú hàn cí diǎn ( = Dicionário Português-Chinês). Beijing: Commerce Publishing House.

Cristóvão, F. A. et. al. (2005). Dicionário temático da lusofonia. Lisboa: Texto editores.

Ferreira, M. & Baptista, Z. (2009). Para bom entendedor...meio provérbio basta: Dicionário trilingue de ditos e provérbios ilustrados. Macau: Escola portuguesa de Macau.

Jean Dubois. (coord. Orig.). Blikstein Izidoro (coord. da tradução). (1973). Dicionário de Linguística. São Paulo: Editora Cultrix.

Li, F. & Bruxo, J. (2015). Glossário Português-Chinês de Expressões e Provérbios Portugueses. Macau: Instituto Politécnico de Macau

Lü, S. X. (Dir.) (1980). Dicionário do Chinês Contemporâneo. Beijing: Commerce Publishing House.

Neves, O. (1999). Dicionário de Expressões Correntes. Lisboa: Notícias editorial.

Ngan, A. A. et. al. (1998). Concordância Sino-Portuguesa de Provérbios e Frases Idiomáticas. Macau: Associação de Educação de Adultos.

Nogueira Santos, A. (1990). Novo Dicionário de Expressões Idiomáticas. Lisboa: Edições José Sá da Costa.

Rohsenow, J. S. (1991). A Chinese-English dictionary of enigmatic folk similes. Tucson: University of Arizona Press.

Schemann, H. (2002). Pons: Idiomatik Deutsch – Portugiesisch (= Dicionário idiomático Alemão-Português). Barcelona : Ernst Klett Sprachen.

Shu, X. C. (Dir.) (1936). Cí hǎi (= Grande dicionário da língua chinesa). Shanghai: Zhonghua book company, Shanghai.

Shu, X. C. (Dir.) (1979). Cí hǎi (= Grande dicionário da língua chinesa). Shanghai: Zhonghua book company, Shanghai.

Simões, G. A. (2000). Dicionário de Expressões Populares Portuguesas. Porto: Dom Quixote.



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

## Apêndice A: QGF

### Grau de familiarização dos docentes com as expressões idiomáticas da língua portuguesa

#### Introdução

O presente inquérito por questionário enquadra-se num projecto de investigação a apresentar à Universidade de Macau no âmbito do programa de doutoramento em Linguística Aplicada (Portuguesa).

A finalidade deste questionário consiste em identificar o grau de familiarização, dos docentes de língua portuguesa (língua materna portuguesa (variante português europeu) e língua materna chinesa) das instituições no ensino superior da China, com as expressões idiomáticas do português europeu.

Todas as informações recolhidas neste estudo serão anónimas e tratadas com confidencialidade destinando-se, exclusivamente, o tratamento estatístico para apresentação dos resultados de investigação.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Nota: Expressão idiomática é uma lexia complexa, indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural. Eis alguns exemplos de expressões idiomáticas (em sublinhado) em português europeu:

- Ontem o pai do Francisco **bateu as botas**. (morrer)
- A Maria **fala pelos cotovelos**. (falador)
- Os alunos entraram no novo semestre **com o pé direito**. (com sucesso)

## Inquérito por Questionário

1. Sexo

A. Feminino      B. Masculino

2. Faixa etária

A. Menos 25    B. 25-29    C. 30-39    D. 40-49    E. 50-59    F. 60+

3. Língua materna

A. portuguesa      B. chinesa

4. Habilitações académicas (grau máximo)

A. Ensino secundário    B. Licenciatura    C. Mestrado

D. Doutoramento      E. Outra \_\_\_\_\_

5. Tempo de docência no ensino superior (Se possível, exclua períodos prolongados de ausência, como por exemplo, interrupções na carreira docente)

A. Este é meu primeiro ano    B. 1-2 anos    C. 3-5 anos    D. 6-10 anos    E. 11-15 anos    F. 16-20 anos    G. Há mais de 20 anos

6. Outra (s) língua (s) que domina. Qual/quais:

\_\_\_\_\_

7. Expressões idiomáticas sem contexto (escolha múltipla)

Els	Sei	Não sei	Uso	Não uso	Ouço	Não ouço
até debaixo d'água						
tromba d'água						
ficar em águas de bacalhau						
dar água pela barba						



dar água sem caneco						
dar com os burrinhos na água						
fazer tempestade num copo d'água						
ferver em pouca água						
ir por água abaixo						
ser um balde de água fria						
levar a água ao seu moinho						
ser marinheiro de água doce						
meter água						
mudar da água para o vinho						
sacudir a água do capote						
sem dizer água vai						
uma gota de água no oceano						
ser claro como água						
como um peixe fora da água						
viver de sombra e água fresca						
deitar a toalha ao chão						
chão que deu uvas						
cair por terra						
nem tanto ao mar nem tanto à terra						
ir para a terra da verdade						
perder o chão						
prometer o céu e a terra						
ter os pés assentes no chão						
brincar com o fogo						
deitar achas na fogueira						

entre dois fogos						
estar com fogo no rabo						
passar pelas brasas						
pôr a mão no fogo						
levar tudo a ferro e fogo						
puxar a brasa à sua sardinha						
vir a lume						
de barriga para o ar						
de papo para o ar						
de pernas para o ar						
fazer castelos no ar						
lufada de ar fresco						
ser um/uma cabeça no ar						

8. Eu defendo as minhas ideias **até debaixo d'água**.

- A. em qualquer circunstâncias      B. até todos concordarem.      C. para todos entenderem.

9. Está a cair uma **tromba d'água** desde as cinco de manhã.

- A. chuva fraca      B. chuva torrencial      C. chuva miudinha

10. O nosso trabalho ficou **em águas de bacalhau**.

- A. com boa qualidade      B. sem efeito      C. com muita dificuldade

11. Esse trabalho ainda vai **dar água pela barba**.

- A. ser concluído      B. ser avaliado      C. ser difícil

12. Esta pessoa anda o dia todo a **dar água sem caneco**.

- A. não fazer nada      B. ferver água      C. carregar água

13. Apesar de estudar muito, quando chegou ao dia do exame, ele **deu com os**

**burrinhos na água.**

A. foi bem sucedido. B. falhou C. escreveu lentamente

14. Tu estás a **fazer uma tempestade num copo d'água**, isso não é assim tão grave.

A. enganar-te B. exagerar C. brincar comigo

15. Cuidado! Ele **ferve em pouca água**.

A. fica satisfeito facilmente B. pensa numa coisa facilmente C. irrita-se facilmente

16. Esta avaliação para mim foi **um balde de água fria**.

A. não correspondeu as expectativas B. atingiu os objectivos C. acalmou as pessoas

17. Ele é uma pessoa que sabe **levar a água ao seu moinho**.

A. proteger-se B. beneficiar-se a si próprio C. satisfazer-se a si próprio

18. O convite dele **trazia água no bico, por isso recusei**.

A. Tinha segunda intenção B. chegou demasiada tarde C. não explicou claramente

19. Ele é **marinheiro de água doce**.

A. é pescador B. é pouco experiente C. é muito experiente

20. Ele **meteu água** no discurso.

A. enganou-se B. exagerou C. fez sucesso

21. Ele não parece o mesmo, **mudou da água para o vinho**.

A. mudou radicalmente B. mudou um pouco C. converteu-se a uma religião

22. O governo está a **sacudir a água do capote**.

A. controlar tudo B. assumir a responsabilidade C. fugir da responsabilidade

23. Na festa ele saiu **sem dizer água vai.**

A. sem pedir licença    B. sem avisar ninguém    C. sem esperar outras pessoas

24. O meu trabalho é **uma gota de água no oceano.**

A. um resultado claro    B. um resultado insignificante    C. um êxito importante

25. As respostas têm que **ser claras como água.**

A. ser correctas    B. ser óbvias    C. ser curtas

26. Nesta empresa sinto-me **como um peixe fora da água.**

A. desconfortável    B. contente    C. triste

27. Eles só querem **viver de sombra e água fresca.**

A. Viver à sombra das árvores    B. viver uma vida tranquila    C. observar a vida dos outros

28. Perante esta situação, só me apetece **deitar a toalha ao chão.**

A. limpar o chão    B. desistir    C. lutar

29. O que o governo fez foi **chão que já deu uvas.**

A. uma coisa sem resultado    B. uma coisa nova    C. uma coisa importante.

30. A Maria disse que em Macau só há casinos e mais nada. Penso que está errada porque **nem tanto ao mar nem tanto à terra.**

A. está a exagerar    B. está a chatear    C. está a enrolar

31. Ontem, o pai dele **foi para a terra da verdade.**

A. faleceu    B. partiu    C. desapareceu

32. Há momentos na nossa vida em que nós **perdemos o chão**.
- A. ficamos tristes B. ficamos desorientados C. ficamos contentes
33. Ele **tem os pés assentes no chão** e sabe que não consegue comprar uma casa.
- A. está a passear B. tem consciência da realidade C. está a chegar
34. Ele está a **brincar com o fogo**.
- A. cozinhar B. acender fogo C. brincar com situação perigosa.
35. A discussão durou muito tempo porque ela está sempre a **deitar achas na fogueira**.
- A. aumentar a discussão B. discutir C. criticar
36. Ele ficou **entre dois fogos** e não consegue resolver a situação.
- A. entre dois problemas B. entre dois inimigos C. entre dois amigos
37. Meu deus, você **está com fogo no rabo**? Ainda temos tempo.
- A. está nervoso B. está com muita pressa C. está a correr
38. Gosto de **passar pelas brasas** ao meio dia.
- A. cozinhar B. dormir um pouco C. ferver água
39. Não podes **levar tudo a ferro e fogo**.
- A. pôr tudo no fogo B. levar tudo muito a sério C. levar tudo como uma brincadeira
40. Na reunião **veio a lume** a contratação de novos professores
- A. Foi discutida B. foi aprovada C. foi recusada
41. Eu estou **de papo para o ar** esta semana toda.
- A. ocupado B. cansado C. desocupado.

42. Quando cheguei a casa vi que estava tudo **de pernas para o ar**.  
A. limpo    B. vendido    C. desarrumado
43. Ele está a **fazer castelos no ar**.  
A. criar algo facilmente    B. criar algo importante    C. criar algo sem fundamentos
44. Natal é uma **lufada de ar fresco** para as vendas no comércio.  
A. uma época fria    B. um período bom    C. um período curto
45. Ela está sempre **com cabeça no ar**. Deve estar apaixonada.  
A. disraída    B. contente    C. nervosa
46. Dizem que ele é muito mal mas eu **ponho a mão no fogo** por ele.  
A. confiar cegamente    B. preocupar-se    C. desconfiar
47. A Joana gosta de **puxar a brasa à sua sardinha**.  
A. assar sardinha    B. beneficiar-se a si própria    C. criticar a si própria

## Apêndice B: Corpus das EIs

até debaixo d'água  
brincar com o fogo  
cair por terra  
chão que deu uvas  
como um peixe fora da água  
dar água pela barba  
dar água sem caneco  
dar com os burrinhos na água  
de barriga para o ar  
de papo para o ar  
de pernas para o ar  
deitar a toalha ao chão  
deitar achas na fogueira  
entre dois fogos  
estar com fogo no rabo  
fazer castelos no ar  
fazer tempestade num copo d'água  
ferver em pouca água  
ficar em águas de bacalhau  
ir para a terra da verdade  
ir por água abaixo  
levar a água ao seu moinho  
levar tudo a ferro e fogo  
lufada de ar fresco  
meter água  
mudar da água para o vinho  
nem tanto ao mar nem tanto à terra  
passar pelas brasas  
perder o chão  
pôr a mão no fogo  
prometer o céu e a terra  
puxar a brasa à sua sardinha  
sacudir a água do capote  
sem dizer água vai  
ser claro como água  
ser marinheiro de água doce  
ser um balde de água fria



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU

ser um/uma cabeça no ar  
ter os pés assentes no chão  
tromba d'água  
uma gota de água no oceano  
vir a lume  
viver de sombra e água fresca



澳門大學  
UNIVERSIDADE DE MACAU  
UNIVERSITY OF MACAU



## Apêndice C: Situação do ensino de PLE nas instituições chinesas

### Situação do ensino de PLE nas instituições do ensino superior na China

Nome de Instituição	Números de docentes (de LM chinesa)	Números de docentes (de LM portuguesa)	Números de docentes (de LM variante do português brasileiro)	Localização
1-Universidade de Comunicação da China	3	1	--	Pequim
2-Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	7	1	1	Pequim
3-Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	8	1	--	Xangai
4-Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	4	1	1	Pequim
5-Universidade de Comunicação da China-Nanjing	1	--	--	Nanjing (Jiangsu)
6-Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	4	1	--	Tianjin
7-Universidade de Sun Yat-sen	1	1	--	Cantão
8-Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	7	1	--	Xi'an (Shanxi)
9-Universidade de Pequim	2	1	1	Pequim
10-Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	9	3	--	Dalian (Província Shandong)
11-Universidade Normal de Harbin	5	1	2	Ha'erbin (Heilongjiang)

12- Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao	5	1	--	Chuangchun (Província Jilin)
13- Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão	4	1	1	Cantão
14- Universidade de Economia e Negócios Internacionais	3	1	--	Pequim
15- Instituto de Línguas Estrangeiras de Hunan	4	2	2	Changsha (Hunan)
16- Universidade de Idiomas Estrangeiras de Hebei	3	--	2	Shijiazhuang (Hebei)
17- Instituto de Tradução de Shandong	3	--	--	Weihai (Shandong)
18- Instituto de Comunicação de Hebei Responsável	1	--	2	Shijiazhuang (Hebei)
19- Universidade Normal de Pequim	1	--	--	Zhuhai
20- Universidade de Língua e Cultura de Pequim	3	1	--	Pequim
21- Universidade Jiaotong de Lanzhou	4	1	1	Lanzhou (Gansu)
22- Universidade de Estudos Estrangeiros de Sichuan	5	1	--	Chongqing (Sichuan)

23- Instituto de Estudos Estrangeiros de Hainan	3	--	--	Wenchang (Hainan)
24- Instituto de Estudos Estrangeiros de JiangXi	3	--	1	Nanchang (Jiangxi)
25- Universidade Normal de Pequim	0	3	--	Pequim
26- Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	4	1	1	Hangzhou (Província Zhejiang)
**				Xangai
27- Universidade de Fudan	--	--	--	
28- Universidade Jiaotong de Pequim	5	2	--	Pequim
29- Universidade de Línguas Estrangeiras de Zhejiang Yuexiu	5	1	2	Shaoxing (Província Zhejiang)
30- Universidade Normal de Fujian	1	1	--	Fuzhou (Província Fujian)
31- Instituto de Chengdu da Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	7	1	--	Chengdu (Província Sichuan)
32- Universidade de Hubei	5	--	1	Wuhan (Província Hubei)
33- Instituto de Ciência Aplicadas da Universidade de Ciência e Tecnologia de	4	1	--	Nanchang (Província Jiangxi)

Jiangxi				
34- Instituto Superior de Negócios do Sul da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão	4	1	--	Cantão
35- Língua Portuguesa da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade Nankai	2	1	--	Tianjin
36- Universidade da Cidade de Pequim	1	1	--	Pequim
37- Faculdade das Línguas Estrangeiras da Escola de Xinhua da Universidade Sun Yat-sen	1	--	--	Cantão
38- Universidade de Energia Elétrica de Xangai	1	--	--	Xangai
39- Universidade Normal de Shandong	2	--	--	Jinan (Shandong)
** 40- Universidade Internacional de Heilongjiang	--	--	--	Ha'erbin (província Heilongjiang)
*** 41- Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	3	2	--	Macau
*** 42- Universidade de Macau	6	18	5	Macau
***	16	20	2	Macau

43- Instituto Politécnico de Macau				
*** 44- Universidade de São José	1	6	--	Macau
<b>Número total</b>	<b>161</b>	<b>79</b>	<b>25</b>	

**Observações:**

\* Fonte dos dados das instituições 1-40 (no interior da China): Seção Cultural da Embaixada de Portugal em Pequim, disponibilizados pela Sra. Liu Hui. (dados actualizados até outubro de 2017)

\*\* Não há professores recrutados nem alunos inscritos até ao momento.

\*\*\* Fonte dos dados das instituições do ensino superior em Macau 41-43: A nossa pesquisa nas páginas principais dessas universidades. (dados actualizados até Julho de 2018)

