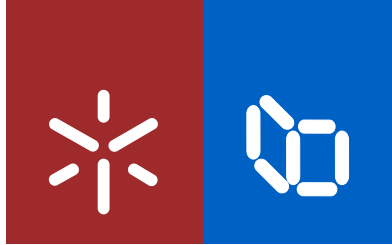




Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Hugo Deus Monteiro

**Contributo das Atividades Lúdicas para o
Desenvolvimento de Competências
Comunicativas e Culturais em Português
Língua Estrangeira para Estudantes
Chineses**



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

Hugo Deus Monteiro

**Contributo das Atividades Lúdicas para o
Desenvolvimento de Competências
Comunicativas e Culturais em Português
Língua Estrangeira para Estudantes
Chineses**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Micaela Dias Pereira
Ramon Moreira**

Declaração

Nome: Hugo Deus Monteiro

Endereço eletrónico: hugodeusmonteiro@gmail.com

Número de Cartão de Cidadão: 13624156

Título:

Contributo das Atividades Lúdicas para o Desenvolvimento de Competências Comunicativas e Culturais em Português Língua Estrangeira para Estudantes Chineses

Orientadora: Professora Doutora Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira

Ano de Conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/___

Assinatura: _____

Hugo Deus Monteiro

Agradecimentos

A realização do presente trabalho tornou-se possível devido à colaboração de várias pessoas a quem estou profundamente grato. É por isso com muito gosto que deixo aqui os seguintes agradecimentos:

À Professora Doutora Maria Micaela D. P. Ramon pela sua ajuda vital durante o processo de elaboração deste trabalho com a sua orientação dedicada, as suas palavras de encorajamento e os seus conselhos e comentários preciosos.

Aos meus pais, pelo seu incentivo e apoio incondicionais.

À Professora Doutora Sun Lam, por me ter proporcionado a preciosa oportunidade de estudar e estagiar na China.

Ao Instituto Camões, pela bolsa de estudo de que usufruí durante o primeiro ano de mestrado.

Aos docentes do Curso de Licenciatura em Línguas e Culturas Orientais e do Curso de Mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês, pelos valiosos conhecimentos que partilharam comigo e que constituem uma parte indivisível da pessoa que sou hoje.

Ao José e Nazaré Ferreira, por me terem acolhido de forma tão calorosa em sua casa, pelo seu carinho e amizade incomparáveis.

Resumo

A língua portuguesa é uma língua com cada vez mais relevância no panorama do ensino de línguas estrangeiras na China. Como tal, de modo a obter os melhores resultados possíveis e a criar falantes com boas competências nesta língua, é importante estimular um desenvolvimento progressivo das técnicas de ensino através de novas abordagens e da sua adaptação aos alunos alvo. Com este objetivo em mente, as atividades lúdicas surgem como um utensílio didático com o potencial de estimular o ensino do português e de atender a algumas necessidades específicas dos alunos chineses.

O presente trabalho foi elaborado com o propósito de averiguar até que ponto a implementação de atividades lúdicas nas aulas de língua portuguesa com alunos chineses tem um efeito positivo no desenvolvimento das suas competências linguísticas e das suas atitudes em relação à aprendizagem. Foram experimentadas diversas atividades com alunos do primeiro ano de português da Universidade de Sun Yat-sen na China. Os resultados são demonstrados através das observações sobre o decorrer das atividades e de um questionário preenchido pelos alunos. São também delineadas várias orientações para o uso das atividades lúdicas na sala de aula.

Abstract

Portuguese is a language with increasing relevance in the context of foreign language teaching in China. As such, in order to obtain the best possible results and create speakers with good language skills, it is important to stimulate a gradual development of teaching techniques through new approaches and their subsequent adaptation to the target students. With this goal in mind, educational games can be a learning tool with the potential to stimulate the teaching of Portuguese and also address some of the specific needs of Chinese students.

The present work was created with the purpose of assessing the degree to which incorporating educational games in Portuguese classes with Chinese students could have a positive effect in the development of their language skills and their attitudes towards learning. Several activities were experimented with first-year students of Portuguese at Sun Yat-sen University in China. The results are showed through observations made during those activities and a survey taken by the students. Some guidelines for the use of educational games in the classroom are also described.

摘要

在中国，葡萄牙语现已成为外语教学中越来越吃香的小语种，而要提高教学效果、并使学生具备使用该语言的能力，很重要的一点在于逐步改良新教学方法，使之更具有针对性、更适用于所教授的目标群体。因此教学游戏便可作为一种既能有助于葡语教学、又兼顾中国学生特点的教学法，达到授人以渔的目的。

本文旨在论述，在对汉葡语教学中，开展课堂游戏活动对提升学生语言能力及学习态度均具有积极作用。作者在中山大学对学习葡语的一年级学生进行了各种教学实验，并通过观察教学活动进展，并请学生填写调查问卷来展示其研究成果，最后总结了一些进行课堂教学游戏的构思。

Índice

Introdução	1
Capítulo I	2
1. Enquadramento Teórico	2
1.1 Breve análise comparativa dos sistemas das línguas chinesa e portuguesa.....	3
1.1.1 Fonética	3
1.1.2 Gramática	7
1.2 Reflexões sobre perfis de aprendizagem dos estudantes chineses.....	14
1.3 O Conceito de Ansiedade Linguística	16
1.4 Para uma definição do conceito de “atividade lúdica”	18
1.4.1 Porquê usar atividades lúdicas?.....	19
1.5 Tipos de Atividades.....	26
1.5.1 Correção Linguística e Eficácia Comunicativa	26
1.5.2 Atividades em Grupo.....	29
1.5.3 Atividades Competitivas, Cooperativas e Individuais.....	30
Capítulo II	36
2. Estudo Empírico	36
2.1 Introdução.....	37
2.2 Caracterização do contexto.....	37
2.3 Caracterização da amostra	38
2.4 Caracterização do professor	38
2.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	39
2.6 Descrição das atividades lúdicas realizadas	40
2.6.1 Atividades de Vocabulário	40
2.6.2 Atividades de Ortografia	45
2.6.3 Atividades de Pronúncia e Compreensão Oral	48
2.6.4 Atividades de Sintaxe	49
2.6.5 Atividades Globais	51
2.7 Comentário sobre as atividades realizadas	53
2.8 Resultados Obtidos	60
Capítulo III	71
3. Conclusões e Recomendações	71
3.1 Conclusões.....	72
3.2 Limitações do Estudo	74

3.3 Recomendações	75
Referências Bibliográficas.....	76
Anexos.....	81

Introdução

O ensino de português na China está em fase de crescimento. Existem cada vez mais universidades com cursos de licenciatura em português, tendo a maior parte deles sido abertos nos últimos 10 anos. Deste modo, o ensino de português está ainda na que pode ser considerada uma fase inicial, e, do mesmo modo, também os métodos de ensino de português a chineses estão em fase de desenvolvimento.

Numa fase como esta, torna-se relevante experimentar diferentes métodos e técnicas de ensino, testar a sua implementação, avaliar o seu contributo e fazer as devidas adaptações.

Por esta razão, elegemos como tema para a realização desta dissertação de Mestrado explorar uma nova abordagem ao ensino de português a chineses com o intuito de melhorar a aprendizagem e resolver alguns problemas comuns aos alunos chineses. Para este propósito centramos a nossa atenção nas potencialidades das atividades lúdicas como utensílio didático por acreditarmos no seu potencial contributo para enriquecer as aulas de língua portuguesa. Na realidade, tais atividades revelam-se úteis para motivar os alunos, para desenvolver as suas competências comunicativas e aumentar o seu interesse pela língua portuguesa, assim como, de um modo mais abrangente, para aumentar o seu interesse pela cultura e pelas comunidades associadas à língua.

Esperamos que este trabalho contribua para despertar o interesse dos professores de língua portuguesa na China para o uso das atividades lúdicas na sala de aula e que lhes dê utensílios que possam usar e adaptar às suas necessidades.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

1.1 Breve análise comparativa dos sistemas das línguas chinesa e portuguesa

O ensino da língua portuguesa a chineses apresenta bastantes obstáculos, devido, principalmente, ao facto de as duas línguas serem tão distintas uma da outra. As línguas portuguesa e chinesa pertencem a duas famílias linguísticas diferentes: a primeira pertence à família das línguas indo-europeias e a segunda à família sino-tibetana. O português possui sons que não existem em chinês e a sua gramática é bastante mais complexa, particularmente no que diz respeito à flexão das palavras. É mais difícil para um chinês aprender português do que para um estudante cuja língua materna pertence à família indo-europeia, como o inglês ou o francês, que possuem características semelhantes. Para um professor de português que dê aulas a alunos chineses é importante conhecer as diferenças entre as duas línguas, para depois focar a sua atenção nos aspetos mais problemáticos.

É também importante referir que na China existem muitos dialetos, cada um variando na sua fonética, mas com pouca variabilidade do ponto de vista gramatical. Entre todos os dialetos, aquele que tem o maior número de falantes e que possui estatuto de língua oficial da República Popular da China é o dialeto mandarim. Desta forma, iremos tomar como base o mandarim e traçar uma breve comparação com o português com o intuito de pôr em relevo as especificidades de cada um dos idiomas.

1.1.1 Fonética

O português e o chinês são duas línguas muito diferentes foneticamente. Ambas possuem fonemas que a outra não tem. Quando o som de uma língua não existe na língua materna do estudante, ele terá de aprender a identificá-lo e terá também de aprender a produzi-lo. Estas duas faculdades estão interligadas, sendo que erros na perceção de determinados sons geralmente geram erros na sua pronúncia. É importante então abordar primeiro os problemas de perceção fonológica antes de considerar os erros de pronúncia.

A percepção auditiva dos indivíduos começa a ser desenvolvida muito cedo, mesmo quando ainda dentro do útero, ouvindo a voz da mãe e os sons que a rodeiam. Os bebês com apenas quatro dias de vida já podem distinguir a sua língua materna de outras línguas desconhecidas, atendendo às suas características prosódicas. Por volta das 4 semanas, os bebês começam a ser capazes de distinguir os vários sons de uma língua, chegando até a conseguir distinguir sons que não estão presentes na sua língua materna. Esta habilidade de fazer distinções entre sons não nativos começa a perder-se por volta dos 10 meses de idade devido à progressiva consolidação da influência da língua materna. Os indivíduos começam a “desligar” a sua percepção de contrastes fonológicos que não sejam relevantes para a sua língua nativa, passando a ser apenas sensíveis aos fonemas da língua à qual estão expostos (OHALA, 2008). No entanto, esta limitação não é definitiva, visto que em fases posteriores do desenvolvimento, nomeadamente na fase adulta, é possível aos falantes readquirirem a capacidade de perceberem sons de uma língua estrangeira, se para tal forem treinados (BRADLOW, 2008).

No caso específico dos estudantes chineses de língua portuguesa, os maiores problemas de percepção fonológica surgem nos pares de consoantes próximas das quais apenas uma está presente no mandarim. Estão neste caso consoantes como o /t/ e o /d/, consoantes semelhantes entre si, sendo que apenas o /t/ existe no mandarim, o que faz com que os chineses percecionem ambas as consoantes como /t/. Isto causa erros não só de compreensão como também de pronúncia e ortografia.

No entanto, o facto de um som não existir na língua materna do aluno não implica necessariamente uma dificuldade em detetá-lo. O som /ʁ/ (como em “carro”) não existe em chinês, mas é bastante característico, o que o torna fácil de discriminar. Serão referidos detalhadamente, mais adiante neste trabalho, os fonemas mais problemáticos para os estudantes chineses de português língua estrangeira.

A habilidade de produzir os sons da nossa língua materna é adquirida muito cedo, de uma forma inconsciente, e é difícil aprender a produzir novos sons de uma maneira consciente, sobretudo em períodos mais avançados do desenvolvimento do indivíduo. Segundo Scovel (1988), o sotaque numa língua estrangeira é o aspeto linguístico que mais é afetado pelo fator da idade, pois é o único aspeto da língua que exige programação neuromuscular. Quanto mais avançada a idade, mais provável é

que o falante reproduza aspetos da língua materna nas suas produções orais na língua estrangeira (DERWING, 2007). Ainda de acordo com Scovel (1988), os efeitos da idade são o resultado de mudanças de maturação do cérebro. Geralmente, quando o estudo de uma língua é iniciado depois dos 6 anos de idade, a pronúncia não chega a atingir um nível nativo (LONG, 1990). Por isso, ao ensinar alunos universitários, cujas idades ultrapassam os 18 anos, o objetivo principal deve ser garantir a inteligibilidade do seu discurso, e não que consigam pronunciar as palavras tal e qual um falante nativo. Outros fatores que influenciam a pronúncia são: a distância fonológica entre a língua materna e a língua estrangeira (que é grande no caso do português e do chinês), o grau de exposição à língua estrangeira e a frequência com que ela é usada (DERWING, 2007).

Tal como referido anteriormente, na China existem vários dialetos que variam na sua fonética. Neste capítulo iremos referir os fonemas do português que não possuem equivalente no dialeto mandarim.

Em mandarim (ou nos restantes dialetos), não existe o fonema vibrante simples alveolar /r/¹ (WANG, 1991) (como em “prato”). Para um estudante chinês, este é um som muito difícil de pronunciar, sendo que muitos o substituem pela consoante lateral alveolar /l/ (como em “limpo”). Estes dois fonemas, /r/ e /l/, são, para um chinês, muito parecidos e inicialmente difíceis de distinguir.

Outro som que os chineses têm dificuldade em pronunciar é a fricativa uvular sonora /ʁ/ (como em “carro”). Este som não existe em mandarim nem em nenhum dos seus dialetos (WANG, 1991). Existe, no entanto, um fonema semelhante, a fricativa velar surda /x/ (como em “hé”). Este fonema, semelhante ao /ʁ/ português mas com um som mais suave, quando usado em sua substituição, não gera problemas de compreensão, nem soa mal aos ouvidos de um falante nativo. Juntando a isso o facto de o /ʁ/ ser um som muito distinto e fácil de identificar quando ouvido por um estudante chinês, podemos concluir que este fonema não está entre os mais problemáticos.

Também não existe em mandarim a consoante oclusiva alveolar sonora /d/ (como em “dia”), existindo apenas a oclusiva alveolar surda /t/ (como em “tia”) em palavras como “大 dà”. Isto faz com que a primeira seja difícil para um chinês

¹ Os símbolos fonéticos usados correspondem ao alfabeto fonético internacional.

aprender a pronunciar, e as duas sejam difíceis de distinguir. Para além disso, o fonema /t/, representado em português pela letra “t”, é representado em *pinyin*² pela letra “d”, e muitos erros ortográficos surgem da troca destas duas letras.

Semelhante ao caso anterior, a consoante oclusiva bilabial sonora /b/ (como em “boca”) também não existe em mandarim. Existe apenas a oclusiva bilabial surda /p/ (como em “papel”) em palavras como “爆炸 bàozhà”. Ocorrem, por isso, muitos erros ortográficos com a troca da letra “b” e “p”, e é difícil para um chinês distinguir, por exemplo, a palavra “bomba” da palavra “pomba”.

Outro caso de confusão entre consoantes surdas e sonoras é o das consoantes /k/ (cão) e /g/ (gato), a primeira surda e a segunda sonora, sendo que só a primeira existe em mandarim. Embora o som /g/ não seja muito difícil de pronunciar para um chinês, a troca das letras “c”, “q” e “g” pode gerar problemas de compreensão e ortografia.

A consoante fricativa labiodental sonora /v/ (vaca) também não existe em mandarim e é por vezes confundida com a consoante fricativa labiodental surda /f/ (faca). A consoante /v/ existe, no entanto, noutros dialetos.

Os fonemas /ɲ/ (como em “venha”) e /ʎ/ (como em “alho”) também são difíceis de pronunciar, mas não são necessariamente confundidos um com o outro. Os alunos chineses têm tendência a pronunciar, por exemplo, “venha” como “Vânia” e “alho” como “álio”.

Quanto às vogais, os únicos casos problemáticos são encontros vocálicos que dão origem aos ditongos nasais “ãõ”, “ãe” e “õe”.

Para além das dificuldades identificadas em relação à perceção e reprodução dos fonemas acima referidos, as dificuldades dos estudantes chineses em relação à fonética portuguesa recaem na entoação e acentuação das sílabas. O chinês é uma língua monossilábica em que cada sílaba tem o seu tom fixo, enquanto no português a maioria das palavras tem mais de uma sílaba, variando a entoação consoante a frase. Um estudante chinês tem tendência a pronunciar as sílabas separadamente e tem dificuldade em acentuar corretamente as palavras, “por não saber em que sílaba deve recair o acento” (WANG, 1991).

² Método de romanização do mandarim.

1.1.2 Gramática

O aspeto mais problemático da aprendizagem do português para um estudante chinês é, sem dúvida, a sua gramática. Não só por ser muito diferente da gramática chinesa, mas também por ser muitíssimo mais complexa. Neste item iremos comparar vários aspetos gramaticais das duas línguas e explicar as maiores dificuldades sentidas pelos estudantes chineses.

Conjugações verbais

Os verbos, em chinês, não têm conjugação e mantêm-se invariáveis em todos os casos. Basta juntar o verbo ao sintagma nominal com função de sujeito sem nenhuma alteração. Tomemos como exemplo o verbo “ir” nas duas línguas:

Português	Chinês
Eu vou	我去 Wǒ (eu) qù (ir)
Tu vais	你去 Nǐ (tu) qù (ir)
Ele vai	他去 Tā (ele) qù (ir)
Nós vamos	我们去 Wǒmen (nós) qù (ir)
Vós ides	你们去 Nǐmen (vós) qù (ir)
Eles vão	他们去 Tāmen (eles) qù (ir)

(WANG, 1991)

O verbo “ir”, em chinês (qù), mantém-se inalterado independentemente da pessoa. O mesmo acontece com os diferentes tempos verbais, sendo em chinês apenas necessário acrescentar um advérbio de tempo:

Português	Chinês
Hoje vou	今天我去 Jīntiān (hoje) wǒ (eu) qù (ir)
Ontem fui	昨天我去 Zuótiān (ontem) wǒ (eu) qù (ir)
Amanhã irei	明天我去 Míngtiān (amanhã) wǒ (eu) qù (ir)

(WANG, 1991)

Em português, as formas verbais podem variar ainda consoante os quatro modos – infinitivo, indicativo, conjuntivo e imperativo - os quais, por sua vez, se conjugam também em vários tempos:

Português	Chinês
Ele deseja que eu vá	他希望我去 Tā (ele) xīwàng (desejar) wǒ (eu) qù (ir)
Se eu fosse	如果我去 Rúguǒ (se) wǒ (eu) qù (ir)
Se eu for	如果我去 Rúguǒ (se) wǒ (eu) qù (ir)
Vai!	去吧! Qù (ir) ba! (partícula do imperativo)

Em chinês, as várias expressões auxiliares desempenham a função equivalente aos vários tempos e modos do português, mas o verbo em si não sofre nenhuma alteração, mantendo sempre a sua forma.

Perante a tremenda complexidade do sistema verbal português, não é de admirar que um estudante chinês tenha dificuldade em interiorizar as várias formas verbais e frequentemente se engane.

Para além disso, em português muitos verbos estabelecem ligação com outras palavras através de preposições, mas em chinês, em geral, isso não acontece:

Português	Chinês
Perguntar a alguém	问某人 Wèn (perguntar) mǒurén (alguém)
Gostar de viajar	喜欢旅游 Xǐhuan (gostar) lǚyóu (viajar)
Acreditar em ti	相信你 Xiāngxìn (acreditar) nǐ (tu)
Ir a Lisboa	去里斯本
Ir para Lisboa	Qù (ir) Lǐsīběnn (Lisboa)

Nos dois últimos exemplos, a preposição “a” em português denota uma estadia de curta duração, enquanto a preposição “para” remete para uma estadia mais longa. Em chinês, para transmitir o mesmo significado, terão de ser adicionadas expressões que especifiquem a duração de tempo, enquanto o núcleo da frase se mantém inalterado nos dois casos:

Português	Chinês
Ir a Lisboa (ver um amigo)	去里斯本（看朋友） Qù (ir) Lǐsīběn (Lisboa) kàn (ver) péngyou (amigo)
Ir para Lisboa (viver)	去里斯本（居住） Qù (ir) Lǐsīběn (Lisboa) (jūzhù (viver))

Se considerarmos apenas o núcleo da frase, sem a parte em parênteses, podemos verificar que as duas frases em português nos transmitem mais informação do que em chinês. No primeiro caso podemos inferir que a pessoa tem a intenção de permanecer em Lisboa durante um espaço de tempo pouco prolongado (como seria a duração de uma visita a um amigo), e no segundo que pretende permanecer lá durante um longo período de tempo (como no caso de a pessoa ter a intenção de passar a morar em Lisboa). Em chinês, sem a parte em parênteses, a frase pouco mais nos dá senão um destino (Lisboa), e uma intenção de lá ir. Com a parte em parênteses, na primeira frase já podemos deduzir uma estadia de curta duração dada a natureza da ação em questão (ver um amigo). Na segunda frase, o verbo jūzhù (viver) denota uma intenção de estadia prolongada.

Outra das maiores dificuldades para um estudante chinês é a flexão de género e número em português, que funciona de um modo muito mais simples em chinês. Consideremos os seguintes exemplos:

Português	Chinês
O professor pergunta aos alunos...	老师问学生 Lǎoshī (professor(a)) wèn (perguntar) xuésheng (aluno(a)/(s))
O professor pergunta ao aluno...	
A professora pergunta às alunas...	
A professora pergunta à aluna...	

Em chinês, este segmento de frase mantém-se exatamente igual, não havendo qualquer flexão dos substantivos, nem em género, nem em número. É possível em

chinês adicionar caracteres que denotam o género e o número, mas em geral eles são omitidos. Para complexificar ainda mais a questão, em português todos os substantivos pertencem a um determinado género, não só aqueles referentes a pessoas e animais. O aluno terá então de memorizar o género de todas as palavras. Embora os géneros dos substantivos sigam uma certa tendência (a terminação em “a” indicia o feminino e a terminação em “o” é geralmente marca de masculino, etc.) não existe uma regra absoluta que permita aos alunos chineses determinarem facilmente o género de uma palavra sem consultar o dicionário. Para além disso, têm de concordar também em género e em número os adjetivos e pronomes que modifiquem a palavra, o que constitui fator de dificuldade acrescida para um estudante chinês.

Estas noções poderão ser uma novidade para um aluno chinês, dependendo das línguas estrangeiras que estudou antes. Na maior parte dos casos, os alunos iniciam o estudo do português já tendo estudado antes inglês, mas nesta língua as flexões de género e número são bastante mais simples do que em português.

Em chinês não existe artigo definido nem indefinido. Embora o artigo indefinido português possa ser traduzido em chinês pelo numeral “um” e a função do artigo definido seja por vezes desempenhada pelos demonstrativos “zhe” (este), “na” (esse/aquele), “zhexie” (estes) e “naxie” (esses/aqueles) (ZHANG *in* GROSSO E GODINHO, 2014), não existe porém uma forma simples de traçar uma correspondência entre os sistemas de determinação e indeterminação nas duas línguas. Caso os alunos já tenham estudado inglês, pode ser explicada a semelhança dos artigos definidos e indefinidos com o “the” e o “a” do inglês, respetivamente. No entanto, mais uma vez, em português a sua utilização é mais complexa. Na formulação da gramática tradicional, o artigo definido serve para designar seres conhecidos e o artigo indefinido para designar seres desconhecidos, mas na prática o artigo definido é muitas vezes omitido, seguindo regras aparentemente arbitrárias. Os alunos chineses irão frequentemente interrogar-se porque é que se diz “o Porto” mas não “a Lisboa”, ou porque é que se diz “o Natal” mas não “a noite do Natal”. Por vezes, alguns aspetos da língua portuguesa afastam-se de um padrão que seria expectável e apenas a prática e a familiarização com a língua poderão minorar estes problemas.

Outro aspeto que funciona como obstáculo à aprendizagem do português é a existência de pronomes oblíquos átonos (me, mim, te, lhe, etc.). Em chinês esta função é desempenhada pelos pronomes pessoais (我 eu, 你 tu, 他 ele, etc.):

Português	Chinês
Eu tenho um livro.	我有一本书。 Wǒ (eu) yǒu (ter) yīběn (um) shū (livro).
Ele deu-me um livro.	他给我一本书。 Tā (ele) gěi (dar) wǒ (eu) yīběn (um) shū (livro).
O livro está comigo .	书在我这儿。 Shū (livro) zài (estar) wǒ (eu) zhèr (aqui).
O livro está entre ti e mim .	书在你我之间。 Shū (livro) zài (estar) nǐ (tu) wǒ (eu) zhījiān (entre).

(WANG, 1991)

Como é possível observar a partir dos exemplos apresentados, o pronome chinês “wo” (eu) mantém-se invariável em todos os casos, enquanto o mesmo pronome em português tem quatro formas diferentes: “eu” como sujeito, “me” e “mim” como objeto, e “comigo”, resultando esta forma da ligação da preposição “com” com o pronome pessoal oblíquo “mim”. Todos os pronomes pessoais em português têm este género de flexões, “dos quais os mais difíceis são os pronomes oblíquos diretos «o, os, a, as» e indiretos «lhe, lhes», ambos pertencentes à terceira pessoa gramatical.” (WANG, 1991: 42).

Para um estudante chinês é essencial conseguir distinguir corretamente o objeto direto e indireto para poder usar o pronome adequado, decidindo entre as formas “o” (por exemplo “Eu não o vi.”) e “lhe” (“Eu não lhe disse nada.”). Para além disso, os pronomes oblíquos diretos podem ser combinados com os indiretos formando “mo”, “lho”, etc. Existe também a possibilidade de os pronomes oblíquos diretos alterarem o verbo que os precede, por exemplo “fi-lo” ou “conhecê-lo”.

Nas orações, os pronomes oblíquos átonos podem colocar-se antes, depois ou no interior de uma forma verbal. Por exemplo: “Quando ele me chamou”, “Ele chamou-me” e “Chamar-me-ei”, respetivamente. Existem muitas regras que ditam a sua colocação correta, e para essas regras existem várias exceções, decorrentes sobretudo de utilizações concretas da língua por falantes em contextos de oralidade. Assim, só a prática pode permitir a um chinês a compreensão de tais critérios, que se revelam muitas vezes subjetivos.

1.2 Reflexões sobre perfis de aprendizagem dos estudantes chineses

As características e métodos de estudo de um grupo de estudantes têm impacto no seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, nas técnicas de ensino a serem utilizadas. De acordo com alguns estudos de académicos ocidentais, é possível sistematizar algumas características relativas a padrões de aprendizagem dos estudantes chineses, dentre as quais se destacam as seguintes particularidades:

- São modestos e diligentes (PARK, 2000).

A humildade, na cultura chinesa, não é vista como uma fraqueza mas como uma virtude. As pessoas humildes são capazes de se autoavaliar, de admitir as suas fraquezas e de praticar o autoaperfeiçoamento (CHAN, 2009).

O espírito diligente dos alunos chineses provém da forma como conceptualizam a noção de inteligência. Para os chineses, a inteligência não é uma característica inata, e pode ser melhorada com o trabalho e o esforço do indivíduo (CHAN, 2009).

- Dão grande valor à educação e têm grande respeito pelos mais velhos, pelos professores e pelos académicos (MCINERNEY, 2005; WATKINS & BIGGS, 2001).

Estas características estão relacionadas com as noções de humildade e respeito. Os chineses acreditam que para aprender com outra pessoa é importante respeitá-la e manter uma atitude humilde (CHAN, 2009).

Quanto aos seus métodos de estudo, eles são normalmente caracterizados da seguinte forma:

- A aprendizagem dos alunos chineses apoia-se principalmente num tipo de estudo mecânico com base na repetição e na memorização (BALLARD, 1991).

Para os alunos chineses, a aprendizagem é um longo processo que exige um esforço prolongado, e a repetição e memorização são duas maneiras de concretizar esse esforço (CHAN, 2009). Este tipo de estudo pode ser muito eficaz na aprendizagem de vocabulário e de regras gramaticais

- Durante as aulas, os alunos são silenciosos e raramente falam, exceto quando lhes é pedido (BALLARD, 1991).

Este tipo de comportamento em sala de aula não é favorável ao desenvolvimento de competências orais. Estas competências exigem que o aluno pratique o uso da língua. Uma vez que os alunos chineses raramente têm oportunidade de usar o português a não ser na sala de aula, e visto que mesmo neste contexto têm tendência a permanecer silenciosos, cabe ao professor criar oportunidades para o uso ativo da língua pelos alunos. Essas oportunidades devem ter em conta a motivação que os leve a usar a língua e que garanta que os fatores afetivos não sejam um impedimento à performance dos alunos. As atividades lúdicas servem perfeitamente este propósito.

1.3 O Conceito de Ansiedade Linguística

Uma aula de língua estrangeira constitui um ambiente potencialmente intimidante para os alunos. É-lhes pedido que comuniquem usando um código linguístico que é para eles bastante limitado, situação da qual vão resultar inevitáveis erros linguísticos, sendo certo que o conteúdo comunicativo é frequentemente muito inferior à maturidade intelectual de quem o produz. Isto é agravado pela ansiedade causada pelo sistema de avaliação e pelo ambiente público onde ocorre a maior parte da interação entre o professor e o aluno.

Não é de admirar, então, que os sentimentos de ansiedade sejam comuns entre os alunos numa aula de língua estrangeira (HORWITZ et al., 1986; YOUNG 1992). Mais ainda se a língua estrangeira for muito distante da língua materna dos alunos (MAK e WHITE, 1997) como é o caso do português e do chinês.

Este tipo de ansiedade é denominado de ansiedade linguística (*language anxiety*) ou também *foreign language anxiety*. MacIntyre e Gardner definem este conceito como o sentimento de tensão e apreensão especificamente associado a contextos de língua estrangeira, incluindo a oralidade, audição e aprendizagem (MACINTYRE e GARDNER, 1994: 284). Scovel (1978: 134) caracteriza a ansiedade no contexto de aprendizagem de uma língua como “a state of apprehension, a vague fear”. Vários estudos apontam para a existência deste tipo de ansiedade em quase todos os aspetos da aprendizagem de uma língua estrangeira (PHILLIPS, 1992; SAITO e SAMIMY, 1996; WANG e DING, 2001; YAN e WANG, 2001). Esta ansiedade aumenta sobretudo no ato de falar em público usando a língua estrangeira, mesmo para os alunos que não se sentem nervosos em relação a outros aspetos da aprendizagem (HORWITZ 1995).

Os alunos chineses, em particular, são bastante suscetíveis a este tipo de ansiedade. Um estudo recente medindo os níveis de ansiedade de alunos chineses demonstrou níveis relativamente altos quanto à oralidade na língua estrangeira (HE, 2011).

A ansiedade afeta a confiança e a autoestima dos alunos (CLÉMENT et al., 1994; MACINTYRE e GARDNER, 1994; MAK e WHITE, 1997), a sua atitude e

motivação (CLÉMENT et al., 1994; EHRMAN e OXFORD, 1995), e, por conseguinte, o seu desempenho (YOUNG, 1991).

Young (1991) divide as potenciais fontes de ansiedade linguística em seis categorias principais:

1. Ansiedades pessoais e interpessoais.
2. Noções do aluno sobre a aprendizagem da língua.
3. Noções do professor sobre a aprendizagem da língua.
4. Interações entre o professor e o aluno.
5. Procedimentos na sala de aula.
6. Testes linguísticos.

Na primeira categoria incluem-se fatores como a baixa autoestima e a competitividade. A baixa autoestima leva o aluno a avaliar as suas capacidades como sendo inferiores às dos seus colegas (PRICE, 1991), e a preocupar-se com o que os outros pensam dele (YOUNG, 1992). De um modo semelhante, a competitividade leva o aluno a comparar-se aos seus colegas, o que gera ansiedade (BAILEY, 1983).

As noções do aluno sobre a aprendizagem da língua também podem ser causas de ansiedade linguística. Citando alguns exemplos do estudo de Horwitz (1988), podemos referir que alguns alunos se preocupam muito com a sua correção linguística, dão grande importância a serem capazes de pronunciar as palavras perfeitamente ou acreditam que dois anos são suficientes para adquirir fluência numa língua. Tais noções são irrealistas, pois a maior parte dos alunos iniciantes não tem uma pronúncia igual a um falante nativo. Se os alunos acreditarem que a pronúncia é o aspeto mais importante de uma língua, vão acabar por sentir frustração quando a sua pronúncia não se aproximar da pronúncia nativa. Da mesma forma, se acreditarem que é possível tornarem-se fluentes em apenas dois anos, vão sentir ansiedade por não conseguirem alcançar o seu exigente objetivo. Os alunos devem manter expectativas e objetivos realistas de modo a não se sentirem desapontados ou perderem motivação.

As noções do professor sobre o ensino também podem ser uma fonte de ansiedade linguística. Noções como valorizar uma atitude intimidante perante os alunos, manter as relações professor-aluno como estritamente autoritárias, ou acreditar que corrigir constantemente os alunos faz parte da sua tarefa na sala de aula (BRANDL, 1987) podem ser fatores de criação de forte tensão. A atitude do professor

tem muita influência sobre o estado de espírito dos alunos, e tais noções podem contribuir para um estado de ansiedade nos mesmos.

Quanto às interações entre o professor e os alunos, a correção em momento de aula dos erros dos alunos pode ser uma fonte de ansiedade, pelo que o professor deve ter cuidado quanto à frequência e maneira como o faz. Cometer erros em frente aos colegas e “fazer uma má figura” é referida como uma causa comum de ansiedade (HORWITZ et al., 1986; PRICE, 1991; YOUNG, 1990).

Quanto aos procedimentos na sala de aula, a ansiedade provém principalmente das situações em que o aluno tem de falar em frente a um grupo de pessoas usando a língua estrangeira. Por vezes a ansiedade pode ser reduzida se o aluno não tiver de falar em frente à turma e puder permanecer no seu lugar (YOUNG, 1990).

As situações de avaliação também são grandes fontes de ansiedade para os alunos. Quanto maior for a importância do teste e quanto menos claras e familiares forem as suas tarefas e a sua estrutura, maior será a ansiedade sentida pelo aluno (DALY, 1991).

Consequentemente, é importante que o professor saiba identificar nos seus alunos os sintomas de ansiedade linguística. Young (1991) e Horwitz et al. (1986) referem alguns possíveis sintomas, a destacar:

- O aluno gaguejar ou falar com muita hesitação.
- Ter um bloqueio quando lhe é pedido para falar.
- Esquecer palavras que acabou de aprender.
- Demonstrar incapacidade durante um teste ou exercício oral de se lembrar de pontos gramaticais ou vocabulário que conhece.
- Estudar muito sem resultados.

Os efeitos negativos da ansiedade linguística nos alunos podem ser reduzidos pelo uso de atividades lúdicas. Isto torna-se possível devido ao potencial das atividades de reduzir o medo dos alunos de errar num contexto de jogo, de repartir as responsabilidades e reduzir a pressão que incide em cada aluno e de adicionar o fator da diversão e do riso que ajuda a reduzir o *stress*³.

³ Ver página 23.

1.4 Para uma definição do conceito de “atividade lúdica”

Uma atividade lúdica é uma atividade que segue os seguintes parâmetros:

- Possui um conjunto de regras
- Possui um objetivo definido
- Possui um elemento de diversão

Desta forma, uma atividade lúdica pode também ser chamada de “jogo”, e neste trabalho os dois termos são usados indistintamente. No entanto, é de referir que o fator de competitividade presente em muitos jogos não é essencial para o propósito de aprendizagem. Pode existir competição em algumas atividades, enquanto outras podem ser fundamentalmente cooperativas. Outras, até, podem incluir elementos competitivos e cooperativos, como cooperação dentro de uma equipa e competição contra a outra equipa.

No contexto do ensino de uma língua estrangeira, a atividade lúdica tem como principal função melhorar e exercitar a habilidade do aluno nessa língua. Para isso, o objetivo da atividade deverá ser bem definido, e deverá, para ser alcançado, requerer o uso das competências linguísticas dos alunos. É importante que o objetivo não seja demasiado fácil, pois isso torna a atividade aborrecida e pouco estimulante, nem demasiado difícil de alcançar, pois torna a atividade frustrante, principalmente para os alunos com mais dificuldades. Outro aspeto importante a ter em consideração é o equilíbrio entre sorte e habilidade. Muitos jogos possuem elementos de sorte que podem torná-los mais divertidos e adicionar alguma imprevisibilidade ao resultado. Usados como atividades didáticas, eles podem dar uma oportunidade aos alunos com mais dificuldades de “alcançar” os outros colegas e ser uma fonte de motivação. No entanto, as atividades não devem ter como principal fator a sorte, pois perde-se o propósito original, centrado no desenvolvimento da capacidade de usar as habilidades linguísticas para atingir um determinado objetivo. Um jogo que dependa demasiado da sorte pode tornar-se desmotivante e não gerar bons resultados a nível de aprendizagem. É importante, então, que a atividade recompense as habilidades dos alunos, sendo que um aluno com maior habilidade terá maior probabilidade de

alcançar o objetivo. Isto faz com que os alunos se sintam empenhados em melhorar tais habilidades.

Cada atividade lúdica destinada ao desenvolvimento de habilidades linguísticas tem as suas particularidades e pode focar-se num ou em vários pontos específicos da língua-alvo. Algumas destinam-se a treinar o vocabulário, por vezes relativo a temas específicos, como a aparência física ou as profissões. Outras estão estruturadas de modo a permitir a prática de certos pontos gramaticais e a sua utilização correta. Outras ainda pretendem pôr os alunos a falar e a usar a língua ativamente. Para qualquer competência linguística que necessite de ser exercitada pode ser feito um jogo que se adegue.

Relativamente aos objetivos que devem ser alcançados com a atividade, eles podem ser divididos em dois tipos: objetivos linguísticos e objetivos comunicacionais. Os objetivos linguísticos referem-se à correção linguística e nestas atividades os alunos devem ser exortados a usar a língua padrão com um elevado grau de correção formal. Por exemplo, devem produzir uma estrutura frásica correta, pronunciar ou escrever uma palavra corretamente, ou reconhecer a diferença entre dois sons. Por seu lado, os objetivos comunicacionais são aqueles que se baseiam na transmissão de informação. Se essa informação for compreendida com sucesso, o objetivo é cumprido. Um exemplo é a atividade em que o aluno tem de definir uma palavra e o seu colega tem de adivinhar a que palavra é que ele se refere. Normalmente, este tipo de atividades exige uma extensão de linguagem muito maior do que as atividades com objetivos linguísticos e a probabilidade de cometer erros é muito maior. Por isso, enfatiza-se o sucesso comunicacional em detrimento da correção linguística. Esse assunto será mais detalhadamente desenvolvido no próximo ponto desta dissertação.

1.4.1 Porquê usar atividades lúdicas?

Poucos professores optam por incluir atividades lúdicas nas suas aulas. E, daqueles que o fazem, muitos usam-nas apenas para preencher as últimas aulas de um período escolar. Isto deve-se, entre outras razões, ao facto de muitos professores desconhecerem ou subvalorizarem todas as vantagens que este tipo de atividades pode trazer.

Existem várias razões para usar atividades lúdicas nas aulas. Procuraremos, de seguida, elencar as mais importantes, incluindo algumas particularmente relevantes para os alunos chineses de português, com a expectativa de conseguir incentivar potenciais professores de português língua estrangeira a fazerem um uso mais frequente das mesmas.

1. Aprender uma língua estrangeira é uma tarefa difícil que exige um esforço prolongado. Mais ainda para um aluno chinês que estuda português. As atividades lúdicas podem encorajar os alunos a manter esse esforço.
2. As atividades lúdicas podem ajudar a criar contextos em que a língua é usada de maneira menos artificial. As atividades podem refletir situações da vida real e ajudar a desenvolver competências linguísticas que serão úteis no futuro.
3. Criando um contexto em que a língua tem um propósito mais tangível, os alunos são encorajados a usar e a experimentar a língua, em vez de apenas estudá-la. Na verdade, um autor como Krashen (1982) argumenta que a aquisição de uma língua ocorre quando ela é usada comunicativamente e não através do estudo intensivo de diversos itens linguísticos. Desta forma o aluno poderá desenvolver as suas competências comunicativas, isto é, o uso da língua real para comunicar efetiva e apropriadamente em vários contextos.
4. No caso concreto dos alunos chineses, estes têm tendência a ser tímidos e a participar pouco nas aulas; como tal, os jogos e atividades ajudam a contrariar esta tendência. Segundo experiência própria, pudemos constatar que os alunos chineses são bastante silenciosos e normalmente não participam de sua própria iniciativa nem interrompem o professor para fazer perguntas. Se têm alguma dúvida, esperam até ao final da aula para a esclarecer. Além disso, as turmas de línguas são constituídas maioritariamente por raparigas que, na minha perceção, são geralmente mais tímidas do que os rapazes. O seu volume de voz é em geral bastante baixo, pelo que por vezes é difícil perceber claramente o que estão a dizer. As atividades lúdicas ajudam os alunos a desinibirem-se, a usar a língua de uma forma mais espontânea e gradualmente a ganhar mais confiança.

5. As emoções despertadas pelas atividades lúdicas dão mais vida e autenticidade ao que é muitas vezes um processo sério e demasiado académico.
6. Estas atividades podem envolver todas as competências linguísticas básicas: audição, oralidade, leitura e escrita. Muitas vezes mais do que uma ao mesmo tempo.
7. As atividades lúdicas são centradas nos alunos. Em vez de serem meros recetores, os alunos assumem um papel ativo no processo de aprendizagem.
8. Estimulam a liberdade criativa em relação à linguagem e encorajam os alunos a criar os seus próprios conteúdos linguísticos com autoconfiança.
9. Desenvolvem as capacidades comunicativas dos alunos na língua estrangeira, isto é, permitem-lhes perceber como usar a língua como utensílio de interação com os outros.
10. Ajudam o professor a identificar os erros e dificuldades de cada aluno.
11. Podem envolver vários tipos de inteligência (lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal, musical e corporal-cinestésica). A este propósito, cabe referir que em 1983, Howard Gardner propôs a sua teoria das Inteligências Múltiplas, em que refere que os seres humanos possuem sete tipos de inteligências distintas, cada uma relacionada com habilidades diferentes. São elas a inteligência lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal, intrapessoal, musical e corporal-cinestésica. Mais recentemente, Gardner propôs mais dois tipos: a inteligência naturalista e a inteligência existencial. Estes tipos de inteligência estão presentes em todos os indivíduos, mas as aptidões para cada uma variam de pessoa para pessoa. Desta forma, uma pessoa pode ser particularmente apta num tipo, e possuir menos capacidades noutra tipo.

A teoria das Inteligências Múltiplas sugere que não existe só uma medida concreta da inteligência humana e, como tal, não existe só uma maneira de ensinar. Logo, o ensino e a aprendizagem podem ser praticados por diversas vias. Os currículos escolares tradicionais valorizam as inteligências lógico-matemática e linguística, e por isso são mais eficazes a ensinar os alunos com boas capacidades nestes tipos de inteligência. No entanto, expandindo a abordagem didática de modo a incluir vários tipos de inteligência, é possível promover a aprendizagem dos alunos que não encaixem nesse perfil.

As atividades lúdicas podem alcançar vários tipos de inteligência que normalmente não seriam usados numa aula tradicional. Por exemplo, no jogo de desenhar uma palavra, os alunos usam a sua inteligência espacial. No jogo da mímica, em que gestos são usados para comunicar uma palavra, os alunos usam a inteligência corporal-cinestésica. Em qualquer atividade que requeira a interação entre os alunos, está a ser usada a inteligência interpessoal.

12. Podem reduzir a ansiedade dos alunos e, conseqüentemente, melhorar a aquisição de novos conhecimentos (RICHARD-AMATO, 1988) e reduzir a sua apreensão quanto ao uso da língua. Dado que os jogos são vulgarmente utilizados como maneira de descontrair, será relevante colocar a hipótese de as atividades lúdicas poderem reduzir o nível de ansiedade linguística nos alunos. De facto, estas atividades possuem várias características que poderão produzir efeitos positivos na redução da ansiedade. Saunders e Crookall (1985) sugerem que jogar jogos com os alunos pode ajudar a reduzir a sua ansiedade, dizendo:

If the learning of a new language provokes inhibition and caution in the part of the adult who fears ridicule because of incompetence in a real situation, the activity of play within game scenarios has great potential. In effect the person at play can be more easily forgiven for errors of judgment and poor communication. There is always the excuse of unfamiliarity with the social rules, roles and norms of a game for novice players. (SAUNDERS e CROOKALL, 1985: 169)

No entanto, os mesmos autores também aconselham o professor a ter cuidado ao introduzir jogos na sala de aula, devido ao potencial de alguns jogos de causar ansiedade ou competição entre os alunos. Por isso, é preciso considerar vários fatores antes de decidir que atividades usar para este efeito. A este respeito, destacam-se como particularmente relevantes os seguintes fatores:

As atividades em grupo

Muitas das atividades lúdicas são realizadas em grupo. Isto significa que a atenção do professor não recai só sobre um aluno e que a responsabilidade pela vitória ou derrota de um grupo é dividida por todos. Isto reduz a pressão que recai sobre cada aluno individualmente considerado, podendo repercutir-se positivamente na aprendizagem de uma nova língua.

As atividades em pares

Numa atividade em pares, tal como nas atividades em grupos maiores, a atenção do professor é dividida por todos os alunos. Normalmente o professor vai percorrendo a sala observando a atividade de cada par alternadamente. Assim, o aluno não se sente tão nervoso por estar a ser observado pelo professor. Da mesma forma, o aluno não é observado por todos os outros colegas, mas apenas pelo seu par, o que reduz a sua apreensão em usar a língua e o seu medo de falhar.

O riso

As atividades lúdicas praticadas pelos alunos podem dar origem a situações divertidas e despoletar o riso nos alunos. O riso pode ajudar a reduzir as hormonas associadas ao *stress* (BERK et al., 2008) e conferir à aula uma atmosfera mais leve e agradável.

O fator da competição

Muitas atividades lúdicas possuem um elemento competitivo. Isto significa que vários alunos competem pelo mesmo objetivo sendo que no final existirão sempre vencedores e perdedores. Isto pode ter efeitos negativos em relação à ansiedade dos alunos. Para reduzir a ansiedade inerente a estas atividades, o professor pode, em alguns casos, retirar o seu elemento competitivo transformando-as em atividades

puramente cooperativas. Por exemplo, jogos como o “letras com o corpo”, a “cadeia de palavras” ou as “letras coladas” podem ser jogados por apenas um grupo, sendo que assim não existem perdedores, sendo enfatizada a cooperação entre os alunos.

1.5 Tipos de Atividades

1.5.1 Correção Linguística e Eficácia Comunicativa

Como explicado anteriormente neste trabalho, os objetivos das atividades lúdicas podem ser divididos em dois tipos: aqueles que se focam na correção linguística e aqueles que privilegiam a eficácia comunicativa. Esta distinção não é exclusiva das atividades lúdicas. Os dois fatores são de extrema importância no ensino de línguas e estão presentes em tudo o que o professor faz. Não se trata de escolher um em favor do outro, mas de saber gerir as exigências dependendo das circunstâncias. Tanto a correção linguística como a eficácia comunicativa são objetivos desejáveis no ensino de uma língua estrangeira. Mas algumas tarefas adequam-se mais a um objetivo do que ao outro: podem assim considerar-se, de um lado, os exercícios mais restritos para treinar a correção linguística e, do outro, as atividades comunicativas para dar oportunidade aos alunos de se exprimirem livremente e permitir que comuniquem mais fluentemente e com mais confiança.

Atividades Linguísticas

Estas atividades exigem que os alunos produzam conteúdos linguísticos formalmente corretos ou demonstrem a capacidade de os interpretar corretamente. Tais conteúdos são normalmente limitados em termos de variedade e complexidade, muitas vezes sendo constituídos por apenas uma ou duas palavras. Tais atividades geralmente focam um aspeto específico da língua, da sua estrutura e do seu funcionamento enquanto sistema, sendo menos abrangentes do que as atividades comunicativas.

Sendo que as atividades linguísticas dependem da correção formal da língua, é necessário haver alguém que avalie os seus conteúdos. Essa tarefa quase sempre recai sobre o professor; por isso, este tipo de atividades exige um acompanhamento mais próximo por parte do mesmo.

Em jogos competitivos, é normalmente conveniente dividir a turma em equipes. Em atividades orais, os alunos normalmente respondem um de cada vez. Pode haver uma ordem fixa para responder de modo a que todos tenham a sua vez, ou, num jogo mais espontâneo, os alunos podem atrair a atenção do professor se desejarem responder. Neste último caso, é importante que não sejam sempre os mesmos alunos a tomar a palavra. Nalgumas atividades auditivas, toda a equipa pode responder ao mesmo tempo fazendo uso de gestos. O professor avalia se a resposta da maioria é correta ou não e atribui os pontos. Os jogos realizados com papel e caneta permitem que os alunos cooperem com os outros membros da sua equipa e no final apresentem a sua resposta coletiva.

Um exemplo de uma atividade linguística é o jogo “Letras Coladas”, em que os alunos devem reorganizar as várias letras que lhes foram atribuídas para formar a palavra que acabaram de ouvir. Apenas se não existir nenhum erro poderá a equipa obter um ponto.

Outro exemplo é a atividade “Pares de Fonia Semelhante”, em que os alunos devem distinguir duas palavras que possuem uma pronúncia muito parecida.

A atividade pode também fazer uso de conteúdos linguísticos um pouco mais longos, como o “Jogo da Memória”, em que uma estrutura frásica (por exemplo “Fui ao supermercado e comprei...”) é repetida por todos os alunos, cada um adicionando-lhe mais um elemento. Quando um aluno comete um erro, é desqualificado.

Em suma, o princípio base destas atividades é sempre o mesmo: não cometer erros relativos a aspetos da estrutura formal da língua.

Atividades Comunicativas

Neste tipo de atividades privilegia-se a transmissão de uma mensagem em detrimento da perfeita correção linguística. O sucesso é decidido pelo resultado da mensagem e não pela sua forma. Isto não quer dizer que as atividades comunicativas não possam melhorar a correção linguística. Se a linguagem for demasiado afetada pelos erros cometidos, a mensagem não será compreendida e o aluno não terá cumprido o seu objetivo. Os próprios alunos podem medir o seu nível de sucesso pela rapidez e eficácia com que o objetivo é atingido e, no caso dos jogos competitivos,

quanto mais rapidamente melhor. Desta forma, há menos necessidade de o professor constantemente avaliar e comentar as ações dos alunos.

Em muitos jogos comunicativos, existe uma falta na informação que o aluno possui no princípio do jogo, e que deve colmatar através do uso da língua. Por exemplo, no jogo “Explicar a Palavra” o aluno tem de formar uma definição de uma palavra que lhe é atribuída sem usar a mesma, e o seu colega tem de a descobrir. Noutro exemplo, no jogo “Quem Sou Eu”, o aluno não sabe qual a personagem que lhe foi atribuída, mas os colegas sabem. O aluno tem de usar a língua de maneira a obter a informação que lhe falta para completar a tarefa e atingir o objetivo.

Devido a este uso da língua para preencher uma falta na informação, o conteúdo linguístico produzido pelos alunos pode variar muito e é menos previsível do que nas atividades linguísticas. Ao experimentarem várias maneiras de transmitir e solicitar informação e ao verificarem a sua eficácia, os alunos estarão a desenvolver estratégias comunicativas que poderão ser usadas em situações reais.

Em conclusão, os dois tipos de atividades não são opostos. Cada um ocupa um lugar importante no processo de ensino através de atividades lúdicas. Idealmente, os alunos poderão vir a ser capazes de usar a língua estrangeira corretamente, tal como exigido nas atividades linguísticas, e de uma maneira fluente e eficaz, como nas atividades comunicativas.

1.5.2 Atividades em Grupo

Atividades em grupo são as atividades em que dois ou mais alunos trabalham juntos para completar uma tarefa. No contexto de aula de língua estrangeira, estas atividades envolvem tarefas linguísticas e podem consistir em preparar uma apresentação oral em conjunto, efetuar um *role play* ou praticar uma atividade lúdica. Na sua maioria, as atividades lúdicas praticadas na sala de aula são atividades em grupo.

As atividades em grupo apresentam as seguintes vantagens:

- Oferecem mais oportunidades aos alunos de praticar e usar a língua comparativamente com uma estrutura de aula tradicional.
- Ajudam o professor a gerir o trabalho dos alunos em turmas grandes.
- Os alunos interagem, de uma forma natural, mais com os colegas do que com o professor.
- Os alunos podem usar a língua sem estarem a ser observados por toda a turma, reduzindo o seu “filtro afetivo”⁴.
- Estas atividades produzem oportunidades naturais de praticar funções linguísticas como concordar, interromper, dar instruções, pedir opinião, entre outras.

As atividades em grupo também podem ter as seguintes desvantagens:

- O professor não pode monitorizar o trabalho de todos os alunos ao mesmo tempo.
- Os alunos podem ter tendência a usar a língua materna entre eles.
- Os alunos podem aprender erros com os colegas.
- Alguns alunos podem deixar o trabalho todo para os colegas.

A primeira desvantagem, embora inevitável, não é profundamente prejudicial. Muitas vezes, nas atividades em grupo, o professor assume um papel mais moderador e menos controlador e o facto de os alunos não terem a vigilância constante do professor também tem a vantagem de reduzir a sua ansiedade, como referido anteriormente.

⁴ Ver o que atrás se disse sobre “Ansiedade Linguística”.

O facto de os alunos usarem a língua materna ao comunicarem uns com os outros também é difícil de evitar numa turma de estudantes chineses ou em qualquer turma com alunos da mesma nacionalidade. O professor deve apenas tentar certificar-se de que os alunos não usam a língua materna para atingir os objetivos da atividade, podendo no entanto usá-la para outros propósitos, como por exemplo explicar a um colega as regras do jogo. Vários estudos revelam que proibir completamente a língua materna dos alunos na sala de aula tem efeitos negativos (MILES, 2004).

Inevitáveis também serão os erros linguísticos dos alunos. É possível acontecer que os alunos interiorizem os erros dos colegas, mas em última análise o mais importante é dar aos alunos oportunidades de praticar a língua. Os erros serão corrigidos mais tarde.

Em algumas atividades de grupo ocorre por vezes haver um ou dois alunos a fazer a maior parte do trabalho. Os colegas simplesmente assistem enquanto eles completam as tarefas. Isto não acontece necessariamente apenas por preguiça dos alunos; muitas vezes acontece também porque eles confiam mais nas capacidades dos colegas do que nas suas. Para evitar este problema, o professor pode escolher atividades em que cada aluno executa uma tarefa específica, sendo essencial a cooperação de todos para o cumprimento dos objetivos. Este é um dos princípios da aprendizagem cooperativa.

1.5.3 Atividades Competitivas, Cooperativas e Individuais

O professor pode estruturar os objetivos de uma atividade de várias maneiras. Pode estruturá-los de forma a que os alunos trabalhem juntos para alcançar o mesmo objetivo; pode fazer com que os alunos compitam pela vitória; ou pode fazer com que os alunos enfrentem a tarefa individualmente. Estruturando os objetivos cooperativamente, competitivamente ou de forma individual, o professor determina se os alunos possuem entre si relações de interdependência positiva, interdependência negativa ou se são independentes. Isto é, nas atividades cooperativas, a vitória de um é a vitória de outro; nas atividades competitivas, a vitória de um é a derrota de outro; e nas atividades individuais a vitória de um é independente dos outros. A maneira como os objetivos são estruturados determina a maneira como os alunos interagem uns com

os outros. As interações entre os alunos são um fator determinante nos resultados cognitivos e afetivos da aprendizagem.

Atividades Competitivas

As atividades competitivas são aquelas em que existe concorrência entre vários alunos ou grupos de alunos para atingir o mesmo objetivo. O aluno ou grupo que alcançar esse objetivo é declarado o vencedor. Este tipo de atividades pode ter as seguintes vantagens:

- Encoraja os alunos a esforçarem-se para atingir o objetivo e dar o seu melhor.
- É muito estimulante e eficaz a combater o aborrecimento.

A competição também pode ter efeitos negativos, como:

- Estigmatizar e marginalizar os alunos com mais dificuldades.
- Desmotivar tanto os piores alunos como os melhores: os piores alunos, perante uma situação em que vêm a sua vitória como difícil de alcançar, perdem motivação; os melhores alunos não se sentem motivados se a vitória for para eles muito fácil de alcançar.
- Desenvolver sentimentos negativos entre os alunos.
- Privilegiar o facto de ser vencedor sobre o facto de fazer um bom trabalho.

Para reduzir estes efeitos, podem ser tomadas as seguintes medidas:

- Realizar atividades em grupo onde há mais do que um vencedor, em vez de atividades onde só há um vencedor em toda a turma. Para haver um grande número de vencedores, o professor pode realizar atividades em pares, ou dividir a turma toda em dois grupos. Desta forma haverá 50% de vencedores.
- Organizar grupos equilibrados em termos das habilidades dos alunos para a atividade em questão. Para a competição ser produtiva, todos os alunos devem estar motivados. A motivação

depende do facto de os alunos estarem numa competição equilibrada. É importante que todos os alunos sintam que têm uma boa probabilidade de vencer. Por isso, o professor deve dividir os alunos com mais e com menos dificuldades pelos vários grupos de forma a estarem equilibrados. No caso de jogos a pares, o professor deve juntar alunos de nível próximo.

- Organizar frequentemente grupos diferentes e evitar serem sempre os mesmos alunos nos mesmos grupos. Se acontecer serem sempre os mesmos alunos a competir entre si, poderão criar-se sentimentos de animosidade entre eles. Variando os grupos, evita-se que isto aconteça.
- Congratular os perdedores pelo seu trabalho. Perder é sempre uma experiência desagradável e potencialmente desmotivadora. Congratular os alunos que perdem é importante para valorizar o seu trabalho e assegurar que se mantêm motivados.

As atividades competitivas podem trazer às aulas uma agradável mudança de ritmo, mas exigem que o professor as saiba usar apropriadamente. Adequam-se mais a treinar matéria previamente dada e bem compreendida, preferencialmente pouco complexa. Quando a matéria é nova ou complexa, a competição geralmente tem efeitos negativos (JOHNSON, 1999).

O professor não deve atribuir demasiada importância às vitórias. Se os alunos sentirem que a vitória é a questão fundamental, as atividades irão causar-lhes muita ansiedade. O mais importante é que os alunos aprendam e se divirtam.

Atividades Cooperativas

Nos anos 70 do século XX, nos Estados Unidos, foi desenvolvido um sistema de técnicas de ensino centrado nas atividades em grupo. Este sistema chama-se aprendizagem cooperativa e surge como resposta aos problemas gerados pela natureza competitiva do ensino. Consiste em fazer dos alunos agentes ativos no processo de aprendizagem através de atividades em grupo de forma a que os alunos possam trabalhar juntos e melhorar a aprendizagem uns dos outros. Tem como objetivo

ensinar de uma forma motivadora e ao mesmo tempo desenvolver nos alunos a capacidade de cooperarem uns com os outros.

Estudos sobre a aprendizagem cooperativa mostram ótimos resultados quanto aos conhecimentos adquiridos pelos alunos (JOHNSON, 1989). Para além disso, também se verificam melhorias na autoestima dos alunos e nas relações entre eles (JOHNSON, 1989, 1999).

A aprendizagem cooperativa não foi desenvolvida especificamente para o ensino de língua estrangeira, podendo ser usada em qualquer disciplina. É relevante para uma aula de língua estrangeira uma vez que, para além de todas as outras vantagens, possibilita ensinar a língua de uma forma comunicativa.

As estruturas nas atividades cooperativas

A base da aprendizagem cooperativa são as estruturas. É nas estruturas que reside a diferença fundamental entre as atividades cooperativas e as atividades em grupo.

As estruturas são esboços de atividades cooperativas, às quais o professor pode depois aplicar as matérias que pretende ensinar. Um exemplo de uma estrutura é a “Mix-N-Match”, na qual cada aluno tem um cartão, com uma imagem ou uma palavra, e deve percorrer a sala fazendo perguntas aos colegas para tentar descobrir que colega possui o cartão que corresponde ao seu. Por exemplo, o aluno com um cartão com um desenho de um sapato deve encontrar o colega cujo cartão tem a palavra “sapato”. Esta estrutura pode ser adaptada conforme a matéria em questão, e existem inúmeras estruturas que o professor pode escolher para servir os seus objetivos.

As estruturas são regidas por princípios que asseguram a sua natureza cooperativa. Segundo Kagan (2002), estes princípios são:

1. Interação simultânea

Deve haver o maior número possível de alunos a participar ativamente ao mesmo tempo. Desta forma maximiza-se o uso da língua por cada aluno. Isto fornece uma vantagem em relação à estrutura de aula tradicional, onde só fala um aluno de

cada vez, resultando no facto de que cada aluno passa muito pouco tempo da aula a falar a língua estrangeira. Com a interação simultânea, é possível a qualquer altura da atividade ter até 50% dos alunos a falar ao mesmo tempo (quando a opção for por grupos de pares).

2. Participação igualitária

Outro princípio das estruturas é assegurar que cada aluno contribui igualmente, sem ninguém ficar de fora. Mais uma vez, numa aula tradicional por vezes acontece o oposto: os alunos voluntariam-se para participar e aqueles que mais precisam são os que participam menos. Nas atividades em grupo normais, assegurar a participação de todos também é um problema.

3. Interdependência positiva

As estruturas estão construídas de forma a que os alunos necessitem da ajuda uns dos outros para cumprir a tarefa que lhes é proposta. A contribuição de cada um dos alunos é essencial para o grupo. Todos os alunos gostam de sentir que os conhecimentos que possuem são úteis e podem ser usados para o bem do grupo.

4. Responsabilidade individual

As estruturas dão a cada aluno um papel importante na realização da atividade. A responsabilidade individual significa que cada aluno sente que deve contribuir para o cumprimento dos objetivos. Isto consegue-se fazendo com que cada aluno seja avaliado individualmente pela sua parte do trabalho. Isto evita que os alunos ignorem as suas tarefas. A responsabilidade individual é um dos fatores motivadores mais importantes na aprendizagem cooperativa.

Estudos sobre a aprendizagem cooperativa

Os estudos feitos sobre a aprendizagem cooperativa têm demonstrado que o seu uso surte efeitos positivos no ensino de uma língua estrangeira, nomeadamente a nível do desenvolvimento de competências comunicativas, do incentivo à participação e da melhoria da autoestima dos alunos (CHEN, 2005).

Vários estudos têm sido feitos quanto à implementação deste sistema com alunos chineses no contexto do ensino da língua inglesa, tais como os estudos de J. Li

(2007), R. Li (2007), Huiping Ning (2010), Peng e Qi (2006), Wang (2004) e Zhang (2007), com resultados semelhantes.

Espera-se que o presente trabalho sirva como uma primeira experiência de usar este tipo de atividades para o ensino do português a este grupo de falantes, uma vez que muitas das atividades praticadas se adequam ao sistema da aprendizagem cooperativa.

Atividades Individuais

As atividades individuais são aquelas em que o desempenho de um aluno é independente do desempenho dos outros alunos. O facto de o aluno cumprir ou não o objetivo da tarefa não influencia os outros alunos. Nestas atividades não existe uma relação de interdependência entre os alunos. A única relação que se estabelece é com o professor, que funciona como fonte de apoio. Os alunos vêm o seu desempenho como dependente apenas da sua própria habilidade e esforço e estão empenhados apenas no seu próprio sucesso.

Este tipo de atividades adequa-se a tarefas simples, específicas e indivisíveis. Os alunos devem concentrar-se no seu trabalho sem estabelecer contacto com os colegas. Os objetivos e regras das tarefas devem ser claros.

Capítulo II

Estudo Empírico

2.1 Introdução

Como referido anteriormente, cada vez mais alunos chineses optam pelo estudo do português e cada vez mais universidades na China abrem cursos de língua portuguesa. Sendo esta uma tendência relativamente recente, os métodos de ensino utilizados estão ainda em fase de desenvolvimento. Partindo deste princípio, neste trabalho decidiu-se propor uma abordagem diferente ao ensino da língua, que tentasse resolver alguns problemas inerentes ao estudo do português por alunos chineses.

Os métodos de ensino centrados no professor, a atitude passiva dos alunos durante as aulas, a falta de prática oral e a perda de motivação são fatores que, embora não exclusivos do estudo desta língua, poderão prejudicar o desempenho dos estudantes. Foram então consideradas as atividades lúdicas como uma possível ajuda à atenuação destes problemas e como uma forma de ajudar ao desenvolvimento do ensino do português na China.

As conclusões que agora se apresentam tiveram como base um estudo empírico realizado a partir de um estágio pedagógico como professor de português que decorreu entre março e junho de 2013 na Universidade de Sun Yat-sen em Zhuhai, na China. As aulas consistiram principalmente no recurso a atividades lúdicas que envolvessem o uso da língua portuguesa. Pretendeu-se com isto averiguar qual o grau de utilidade deste tipo de atividades para o ensino do português a chineses, ou seja, em que medida as atividades lúdicas podem auxiliar à aprendizagem da língua e qual a aceitação por parte dos alunos da sua implementação numa aula. Para além disso, foi importante também determinar quais os problemas que poderiam surgir do uso de tais atividades.

2.2 Caracterização do contexto

A Universidade de Sun Yat-sen possui quatro polos, três na cidade de Guangzhou e um em Zhuhai, onde foi efetuado o estágio. Zhuhai é uma cidade costeira na província de Guangdong, no sul da China, e faz fronteira com a Região Administrativa Especial de Macau.

Nesta universidade, a disciplina de português está organizada como curso de *minor*. Ou seja, os alunos podem optar por estudar português, entre outras línguas opcionais oferecidas pela universidade, para além da sua língua principal, o inglês, que é a disciplina *major* e que possui uma carga letiva mais elevada. Embora os alunos frequentem todos a licenciatura em estudo da língua inglesa, o ramo de especialização varia de aluno para aluno (inglês comercial, inglês político, tradução ou ensino de chinês língua estrangeira). No período em que foi efetuado o estágio havia três turmas de português, com 15 alunos cada, todas do primeiro ano. Cada turma tinha, sem contar com a aula do professor estagiário, seis horas de português por semana, divididas entre uma professora chinesa e um professor português.

O curso de português tem a duração de três anos, sendo que no terceiro os alunos têm a opção de estudar numa universidade portuguesa.

As salas de aula da Universidade de Sun Yat-sen são bastante espaçosas e bem equipadas. Possuem todas um computador para o professor, assim como projetor, tela, colunas e microfone.

2.3 Caracterização da amostra

Os alunos que integraram a amostra deste estudo tinham todos por volta de 18 anos e eram alunos do primeiro ano da universidade. Estudavam inglês como *major* e português como *minor*. Os alunos previamente apenas tinham tido 6 meses de aulas de português. Com a exceção de dois alunos, eram todos do sexo feminino. Eram provenientes das mais variadas províncias da China, alguns falando outros dialetos para além do mandarim.

2.4 Caracterização do professor

O mestrando efetuou a licenciatura em Línguas e Culturas Orientais na Universidade do Minho. Possui bons conhecimentos de chinês, suficientes para conduzir uma aula. Antes de efetuar o estágio na Universidade de Sun Yat-sen tinha já estudado durante um ano numa universidade chinesa.

2.5 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

As aulas de estágio de português realizadas na universidade de Sun Yat-sen eram aulas de presença facultativa realizadas uma vez por semana e tinham a duração de duas horas. Estas aulas, apelidadas de “office hour”, conferiam ao professor a liberdade de escolher o conteúdo a ensinar e a abordagem metodológica a adotar. Aos alunos era dada a oportunidade de sugerir temas para as aulas, colocar questões sobre a língua e cultura portuguesas ou esclarecer dúvidas.

Dado o tema da presente dissertação, foi decidido experimentar nessas aulas várias atividades lúdicas destinadas ao ensino do português e averiguar os seus resultados. Algumas atividades foram baseadas em jogos frequentemente praticados em Portugal, outras adaptadas a partir de atividades para o ensino de outras línguas e outras ainda criadas especificamente para o treino do português.

Devido à natureza opcional da aula, o número de alunos presentes era sempre diferente, rondando os 4-10 alunos.

Com este trabalho pretendeu-se averiguar o contributo das atividades lúdicas para o ensino de português a chineses, focando seis áreas em particular: o contributo das atividades lúdicas para o desenvolvimento de competências comunicativas, o contributo das mesmas para a motivação dos alunos, o seu efeito na redução da ansiedade linguística, as atitudes dos estudantes perante as atividades propostas, os problemas encontrados pelos alunos que afetassem o efeito das atividades; e as dificuldades encontradas pelo professor no uso de tais atividades.

Para o efeito, foi desenvolvido um questionário⁵ com 24 perguntas às quais os inquiridos teriam de responder usando a escala (1 – discordo totalmente, 2 – discordo bastante, 3 – discordo, 4 – concordo, 5 – concordo bastante, 6 – concordo totalmente), o qual pretendia determinar quais as perceções dos alunos relativamente às atividades lúdicas em geral e particularmente em relação às atividades praticadas nas aulas. Para além destas, foram colocadas três perguntas de resposta aberta, a responder por escrito. O questionário foi respondido por 10 alunos que frequentaram assiduamente as aulas.

⁵ Anexo I: Inquérito aos alunos do curso de português da Universidade de Sun Yat-sen em Zhuhai.

2.6 Descrição das atividades lúdicas realizadas

As atividades que a seguir se indicam e descrevem foram todas efetivamente experimentadas em contexto de aula com os alunos do primeiro ano de português da Universidade de Sun Yat-sen em Zhuhai, entre maio e junho de 2013. As atividades estão orientadas para alunos iniciantes, mas muitas delas podem ser usadas com alunos de níveis mais avançados ou alteradas conforme as necessidades do contexto específico em que sejam usadas.

2.6.1 Atividades de Vocabulário

As atividades a seguir descritas focam a sua atenção na palavra como elemento isolado ou em categorias específicas de vocabulário e como tal adequam-se ao desenvolvimento dos conhecimentos lexicais dos alunos. Muitas das atividades presentes nas restantes categorias poderão também ajudar ao desenvolvimento do vocabulário, não sendo porém esse o seu foco principal de atenção.

Mímica

Descrição: Usando gestos, o aluno deve tentar sugerir uma palavra que os outros deverão adivinhar

Nº de jogadores: 4 ou mais jogadores

Materiais: cronómetro (opcional)

Capacidades a desenvolver: Vocabulário, produção oral

Regras/Procedimentos: É escolhido um aluno para mimar uma palavra. O professor, de seguida, mostra a esse aluno uma palavra escrita num cartão, palavra essa que o aluno terá de comunicar aos restantes colegas usando gestos, sem emitir sons.

Pode-se dividir os alunos em dois ou mais grupos, ganhando pontos o grupo que adivinhar primeiro a palavra em causa. Outra variação é a de cada grupo escolher um membro para fazer a mímica, tendo este de, num espaço de tempo limitado, comunicar ao seu grupo um determinado número de palavras, podendo passar à frente as mais difíceis.

Observações: Embora o formato do jogo se adeque mais a verbos, as palavras podem variar muito e incidir tanto em conceitos concretos como em conceitos abstratos.

Desenhar uma Palavra

Descrição: Usando desenhos, tentar comunicar uma palavra

Nº de jogadores: 4 ou mais

Materiais: Papel e caneta ou quadro e giz, cronómetro (opcional)

Capacidades a desenvolver: Vocabulário, produção oral

Regras/Procedimentos: O professor mostra a um dos alunos uma palavra; esse aluno terá de seguida de desenhar essa palavra, ou de alguma forma exprimir o seu significado através apenas de desenhos, sem poder recorrer a letras.

Da mesma forma que no jogo anterior, pode-se dividir os alunos em grupos, ganhando pontos o grupo que adivinhar primeiro ou, alternativamente, cada grupo tenta adivinhar apenas os desenhos do seu próprio grupo, tendo um determinado tempo limite para o fazer.

Descrever um colega

Nº de jogadores: 5 ou mais

Descrição: Descrever a aparência física de um colega

Materiais: nenhum

Capacidades a desenvolver: Vocabulário específico (relacionado com a descrição da aparência e vestuário); produção oral.

Regras/Procedimentos: É pedido a um aluno para descrever um dos colegas presentes na sala. Ele terá de descrever a sua aparência física e vestuário sem referir o seu nome. Os restantes colegas tentam, a partir da descrição feita, adivinhar quem é que o aluno está a descrever.

Palavras cruzadas

Nº de jogadores: Jogo individual ou de pares

Descrição: Completar um *puzzle* de palavras usando as pistas oferecidas.

Materiais: Fichas com as palavras cruzadas que podem ser criadas *online*⁶.

Capacidades a desenvolver: Vocabulário, ortografia, gramática

Regras: Usando *sites* como o www.armoredpenguin.com/crossword/, o professor pode criar as suas próprias palavras cruzadas de acordo com as capacidades dos alunos ou os conteúdos que queira ensinar:

1. Para níveis iniciais, pode usar palavras cruzadas com as pistas na língua materna dos alunos.

Exemplo:

Pista: 高

Resposta: Alto

2. Para níveis mais avançados, pode usar as pistas em português.

Exemplo:

Pista: Contrário de baixo

Resposta: Alto

3. Pode também usar as palavras cruzadas para treinar a conjugação de verbos. Neste caso a pista consistirá no verbo no infinitivo, pronome pessoal e tempo verbal.

Exemplo:

Pista: comprar, presente do indicativo, nós

Resposta: compramos

⁶ Ver anexos II e III.

4. As pistas podem também consistir numa frase, com um espaço para completar.

Exemplo:

Pista: Ontem eu ____ (ir) com os meus colegas ao cinema.

Resposta: fui

Jogo da Memória

Nº de jogadores: 2 ou mais

Descrição: Memorizar uma lista de palavras.

Materiais: Nenhum.

Capacidades a desenvolver: Vocabulário

Regras: Um aluno diz uma palavra e depois o aluno a seguir repete essa palavra e adiciona mais uma e assim sucessivamente. Quando um aluno se esquecer duma palavra ou disser a palavra errada é excluído e passa-se ao aluno seguinte. No final ganha o aluno que nunca se enganar.

O jogo pode ser jogado usando frases relativas a um tema específico, como por exemplo: “Fui ao supermercado e comprei: leite, arroz, pão, água...”.

Provérbios

Descrição: Estabelecer a ligação entre provérbios portugueses e os seus equivalentes em chinês

Nº de jogadores: 1 ou mais

Materiais: Ficha com vários provérbios portugueses de um lado e os seus equivalentes em chinês do outro, com a ordem baralhada⁷.

Capacidades a desenvolver: Conhecimento de provérbios, vocabulário.

⁷ Ver anexo IV.

Regras/Procedimentos: Sem receber nenhuma explicação quanto aos provérbios, tentar adivinhar qual o seu significado, tomando como auxiliares os provérbios em chinês.

STOP

Descrição: Para cada categoria, escrever uma palavra que comece pela inicial definida.

Nº de jogadores: 2 – 30

Materiais: Nenhum

Capacidades a desenvolver: Vocabulário, ortografia.

Regras/Procedimentos: Primeiro o professor deverá decidir quais as categorias lexicais ou morfológicas a usar no jogo. O número e o tipo de categorias podem depender do nível dos alunos e das matérias que já estudaram. Algumas das categorias possíveis são: animais, peças de vestuário, lugares geográficos, profissões, alimentos, partes do corpo humano, nomes de pessoas, adjetivos, verbos, etc.

Na maior parte dos casos é preferível jogar o jogo em equipas, a não ser que haja menos de 6 alunos. Para além disso, ao ser jogado individualmente, a dificuldade deste jogo é maior.

Cada equipa ou jogador individual deve possuir uma folha com as categorias determinadas pelo professor. Quando estiverem todos prontos, o professor começa o jogo dizendo uma letra do alfabeto. Os alunos terão então de, para cada categoria, escrever uma palavra que comece pela letra que o professor acabou de dizer. Quando alguém tiver terminado todas as categorias, deve dizer “stop” e os restantes alunos deverão parar de escrever. O professor então recolhe todas as folhas para evitar que os alunos continuem a escrever. Depois, o professor escreve no quadro as respostas de cada equipa, dizendo-as em voz alta. Por cada palavra, o jogador recebe 5 pontos, caso haja outros jogadores com a mesma resposta, ou 10 pontos se a resposta tiver sido única. Não valem pontos as palavras que contenham erros ortográficos. Depois de terem sido calculadas as pontuações, as folhas são devolvidas e o jogo continua, sendo escolhida outra letra. Fica ao critério do professor quando terminar o jogo, seja

conforme a duração de tempo que lhe queira dar ou conforme o número de letras que queira praticar. No final ganha o jogador ou equipa com mais pontos.

Observações: O professor deverá provavelmente evitar letras difíceis como o Z, o X ou o Q.

2.6.2 Atividades de Ortografia

Estas são atividades em que os alunos soletram palavras usando vários métodos diferentes e onde os erros ortográficos são penalizados.

Letras Coladas

Descrição: Cada aluno representa uma letra e, para soletrar uma determinada palavra, os alunos terão de se posicionar na ordem correta.

Nº jogadores: 8 ou mais

Materiais: Cartões com as letras do alfabeto, fita-cola

Capacidades a Desenvolver: Compreensão oral, ortografia

Regras/Procedimentos: Antes do início da aula, o professor escolhe as palavras que irá usar no jogo e prepara cartões com as letras necessárias para escrever essas mesmas palavras. Na aula, dividem-se os alunos em dois grupos, dando a cada estudante um cartão com uma letra que ele depois irá colar no peito usando fita-cola. Os dois grupos devem ter exatamente as mesmas letras, podendo, no caso de um número ímpar de alunos, haver uma letra repetida.

Depois, o professor diz uma palavra e os alunos têm de se posicionar na ordem correta de acordo com as letras que lhes foram atribuídas para construir a palavra em questão. Ganha o grupo que for mais rápido a construir a palavra corretamente.

No caso de haver poucos alunos, pode-se dar a alguns alunos duas letras, uma para colar à frente e outra para colar nas costas. O aluno terá de se posicionar de acordo

com a letra que pretenda usar, virado para a frente ou virado para trás. Neste caso, deve-se dar a este aluno letras menos comuns, como “X” ou ”Z”, tendo o professor de ter cuidado para não escolher nenhuma palavra que necessite destas duas letras, pois o aluno só pode usar uma delas de cada vez.

O professor pode também optar por não colar as letras nos alunos, dando-lhes apenas os cartões com as letras e cabendo aos alunos pegar nas letras que precisam e segurarem-nas viradas para o professor. Assim, existe mais liberdade nas palavras que se pode escolher, pois pode haver mais letras do que alunos, o que poderá ser mais prático no caso de haver poucos alunos.

Observações: O jogo pode também ser jogado com apenas um grupo, deixando de ser um jogo competitivo e passando a ser um jogo apenas cooperativo.

Cadeia de Palavras

Descrição: Fazer uma cadeia de palavras, cada palavra começando pela última letra da palavra anterior.

Nº de jogadores: 2 ou mais

Materiais: Papel e caneta ou quadro e giz, cronómetro (opcional).

Capacidades a desenvolver: vocabulário, ortografia

Regras/Procedimentos: O professor começa por escrever uma palavra no quadro; de seguida os alunos terão de escrever uma palavra que comece pela última letra da palavra que o professor escreveu e depois outra palavra que comece pela última letra da palavra que escreveram antes e assim sucessivamente. Por exemplo: carro, onda, andar, rato, etc. Não é permitido repetir palavras e não contam as palavras que contenham erros ortográficos.

O jogo pode-se jogar com um mínimo de dois jogadores, podendo também ser jogado por grupos grandes. No caso de haver um grande número de alunos, podem-se criar dois ou mais grupos. Cada grupo faz fila em frente ao quadro, um aluno escreve uma palavra de cada vez e passa o giz ao colega seguinte.

Há duas maneiras possíveis de decidir o vencedor: a primeira é quem for o primeiro a atingir um determinado número de palavras; a segunda é o aluno ou grupo que escrever mais palavras num determinado espaço de tempo, cabendo ao professor a tarefa de cronometrar o tempo.

Observações: Também é possível jogar o jogo com apenas um grupo, eliminando a sua componente competitiva. Neste caso joga-se o jogo até se atingir um determinado número de palavras ou até o quadro estar cheio.

Para níveis mais avançados é possível restringir as palavras a um campo semântico ou gramatical específico. Outra variante mais difícil do jogo consiste em usar a sílaba da palavra anterior para começar a palavra seguinte.

Letras com o corpo

Descrição: Formar letras com o corpo e, a partir delas, formar palavras.

Nº de Jogadores: 10 ou mais

Materiais: Nenhum

Capacidades a desenvolver: Ortografia

Regras/Procedimentos: Os alunos são divididos em dois grupos e para cada grupo é escolhido um aluno para adivinhar as palavras. Aos alunos a que cabe formar as palavras é-lhes mostrada uma palavra por escrito que eles terão de transmitir ao outro colega, usando o corpo para formar letras. Assim que um aluno adivinhar, é atribuído um ponto ao grupo correspondente e passa-se à palavra seguinte.

Letras Baralhadas

Nº de jogadores: individual ou a pares

Descrição: Decifrar um texto cujas palavras têm as letras fora de ordem.

Materiais: Nenhum.

Capacidades a desenvolver: Ortografia, vocabulário.

Regras/Procedimentos: O professor distribui pelos alunos um texto cujas palavras têm as letras fora de ordem⁸. Cabe aos alunos “desbaralhar” as letras, usando o contexto como ajuda para decifrar as palavras.

2.6.3 Atividades de Pronúncia e Compreensão Oral

Estas atividades destinam-se a desenvolver a pronúncia e fluência dos alunos, assim como a sua compreensão oral.

Pares de fonia semelhante

Descrição: Os alunos devem determinar qual de duas palavras de fonia semelhante foi pronunciada pelo professor ou por outro informante.

Nº de Jogadores: qualquer número

Materiais: *Powerpoint*

Capacidades a desenvolver: Compreensão oral

Regras/Procedimentos: O professor escreve no quadro ou cria um *Powerpoint* com vários pares de palavras que sejam semelhantes em termos de fonia. Depois, o professor lê uma palavra de cada par e os alunos terão de determinar qual das palavras foi pronunciada. Os alunos podem comunicar as suas escolhas através de gestos, um dedo para a primeira palavra e dois dedos para a segunda, por exemplo. Depois de obter as respostas dos alunos para a palavra em questão, o professor revela a resposta e lê as duas palavras claramente.

Role Play

Nº de jogadores: 2-4

Descrição: Assumir papéis e recriar uma situação da vida real.

⁸ Ver anexos V e VI.

Materiais: Nenhum.

Capacidades a desenvolver: Interação oral.

Regras/Procedimentos: Cada aluno assume um papel e, num grupo de dois a quatro alunos, estes recriam uma situação da vida real, como um jantar num restaurante, uma conversa entre amigos, uma viagem no estrangeiro, etc. Podem ser os próprios alunos a escrever o diálogo sobre um determinado tema e usando palavras ou pontos gramaticais específicos. Nos níveis mais avançados, os alunos podem representar sem olhar para o papel e incorporando alguma improvisação.

2.6.4 Atividades de Sintaxe

As seguintes atividades destinam-se a desenvolver os conhecimentos gramaticais dos alunos pedindo-lhes que avaliem o grau de correção e/ou adequação de determinadas estruturas sintáticas.

Leilão de Frases

Descrição: Um jogo de leilão onde os alunos devem comprar as frases que julgam estar corretas.

Nº de jogadores: 4 ou mais

Materiais: Ficha com as frases⁹, dinheiro falso, *PowerPoint* com as frases e respostas

Capacidades a desenvolver: Sintaxe, ortografia

Regras/Procedimentos: Primeiro a turma é dividida em grupos, preferencialmente três ou quatro, constituídos por 2 a 4 alunos cada, dependendo do tamanho da turma.

Depois, o professor distribui notas de dinheiro falso e também as fichas com as frases que irão a leilão. Destas frases algumas contêm erros e outras estão corretas. Os alunos devem discutir com o grupo quais as frases que acham ser corretas, quais acham ser erradas e gerir o orçamento para cada situação. Depois desta primeira

⁹ Ver anexo VII.

avaliação, o professor começa o leilão, mostrando no *PowerPoint* as frases uma a uma e pedindo aos alunos que façam as suas ofertas. Ao comprar uma frase, o grupo deve entregar o seu valor em notas falsas ao professor, que registrará a sua compra num papel. Apenas depois de todas as frases terem sido vendidas se passa para a segunda fase, onde o professor revela que frases estão corretas e quais estão erradas. O professor mostra as frases uma a uma no *PowerPoint* e pergunta aos alunos se acham que a frase está correta ou errada e, neste último caso, como a corrigiriam. Depois de ouvir as opiniões dos alunos, o professor revela a resposta. Caso a frase esteja errada, o professor mostra também a frase corrigida e pode aproveitar para dar mais explicações sobre o erro ou ponto gramatical em questão.

No final do jogo vence o grupo que tenha comprado mais frases corretas. No caso de haver empate no número de frases corretas, dos grupos empatados vence o que tenha mais dinheiro.

SNAP

Nº de jogadores: Jogo de pares

Descrição: Fazer combinações com cartas

Materiais: Cartas com palavras (pronomes, verbos, artigos, etc.)

Capacidades a desenvolver: Gramática (conjugações, concordâncias)

Regras/Procedimentos: O professor cria um baralho de acordo com os tópicos gramaticais que queira praticar, como as conjugações verbais, concordâncias de género ou número, preposições, etc. No caso das conjugações verbais, metade das cartas terão pronomes pessoais e a outra metade verbos. É dado a um aluno o baralho dos pronomes e a outro o baralho dos verbos. Depois, os alunos vão uma a uma jogando as cartas na mesa, lado a lado. Sempre que houver uma combinação correta, por exemplo “Ele + vai” o aluno deve dizer “SNAP” e ganha um ponto. Se o aluno disser “SNAP” e a combinação não for correta perde um ponto. No final ganha o aluno com mais pontos.

2.6.5 Atividades Globais

Estas atividades podem ser utilizadas quando se pretende uma prática mais global da língua com o uso de várias competências em simultâneo.

Quem é quem?

Nº de jogadores: Jogo de pares.

Descrição: Tentar descobrir a personagem do adversário usando perguntas de “sim” ou “não”.

Materiais: Jogo “Quem é quem?” ou cartões com imagens de personagens.

Capacidades a desenvolver: Vocabulário específico (relacionado com a descrição da aparência e vestuário); produção oral.

Regras/Procedimentos: O professor distribui pelos alunos os materiais para o jogo, que podem consistir apenas em cartões com desenhos de personagens e o nome de cada uma. Cada aluno retira à sorte um cartão e a personagem que retirar será a personagem que o adversário terá de adivinhar. Depois, jogando a pares, os alunos, por turnos, fazem perguntas ao seu adversário que os ajudem a descobrir qual a personagem do adversário, tais como: “Tem cabelo comprido?”, “Usa óculos?” Etc. O adversário só pode responder com “sim” ou “não”.

Observações: Este jogo, normalmente jogado com dois tabuleiros, pode ser reproduzido imprimindo e recortando folhas com imagens de personagens. Durante o jogo, depois de o aluno fazer a sua pergunta, pode excluir as personagens que não encaixem na descrição virando-as com a face para baixo ou simplesmente separando-as das outras cartas.

Quem sou eu?

Nº de jogadores: 2 ou mais

Descrição: A cada aluno é atribuída uma identidade que o próprio terá de desvendar com a ajuda de perguntas de “sim” ou “não”.

Materiais: Papel e fita-cola.

Capacidades a desenvolver: Vocabulário específico (relacionado com a descrição de uma pessoa ou personagem: aparência, profissão, personalidade, etc.); produção oral.

Regras/Procedimentos: Para cada aluno é escolhido o nome de uma personagem ou personalidade famosa. Esse nome é depois escrito num papel e colado na testa ou nas costas do aluno em questão, de forma a ser visível a todos menos ao próprio. Cada um dos alunos tem de descobrir a sua identidade fazendo aos outros perguntas de “sim” ou “não”, como “sou homem?”, “sou português?” etc.

Varição: O jogo pode também ser jogado com nomes de objetos, permitindo assim praticar léxico relativo a outros campos semânticos.

Explicar palavras

Descrição: Formar a definição de uma palavra sem usar a mesma.

Nº de jogadores: Jogo de pares.

Materiais: Cartões com palavras

Capacidades a desenvolver: Vocabulário, produção oral, compreensão oral.

Regras/Procedimentos: Jogando em pares, cada aluno deve transmitir ao colega uma palavra, tentando formar uma definição da mesma. Não poderá usar a própria palavra e deverá socorrer-se de nomes de categorias gerais como “objeto”, “animal”, “máquina”, etc.

2.7 Comentário sobre as atividades realizadas

Como já antes foi referido, estas atividades foram todas realizadas com alunos que tinham começado a estudar português havia apenas seis meses; por isso, a língua de instrução utilizada nas aulas era o chinês. Os alunos mostraram-se recetivos em relação às atividades e contentes por participarem numa aula com metodologia nova e diferente. A maior parte das aulas envolveram o uso de jogos, mas também foram por vezes incluídas outras atividades. Antes de cada atividade, as regras e os seus objetivos eram explicados cuidadosamente e, em geral, os alunos não tiveram dificuldade em compreendê-los.

De seguida será feito um comentário crítico sobre cada uma das atividades acima descritas, tendo como base as experiências do mestrando na Universidade de Sun Yat-sen.

Mímica

Este é um jogo com o qual os estudantes chineses já estão familiarizados. Por isso, não é preciso perder muito tempo com explicações e rapidamente se pode passar à atividade em si. Uma vez que a mímica se baseia principalmente em movimentos corporais, as palavras mais fáceis de mimar e adivinhar são os verbos. Também foi experimentado dar aos alunos palavras de outras classes gramaticais e remetendo para conceitos menos concretos, como “fome” ou “frio”. Normalmente os conceitos mais abstratos levam mais tempo a ser adivinhados, mas podem ter resultados muito divertidos. Se os alunos tiverem muita dificuldade em adivinhar uma determinada palavra, o professor pode passar à palavra seguinte e o mesmo também se aplica no caso de um aluno não conhecer a palavra que tem de comunicar, podendo, neste último caso, a ocasião ser aproveitada para introduzir tal palavra no léxico dos estudantes.

Desenhar uma Palavra

Tal como no jogo anterior, esta é uma atividade que não necessita de muitas explicações. Independentemente da habilidade de cada um para o desenho, este é um jogo bastante divertido e que toma um ritmo bastante rápido, já que normalmente os

alunos não levam muito tempo a adivinhar cada palavra. Torna-se, por isso, particularmente adequado para fazer competições cronometradas entre as equipas.

Descrever um colega

As turmas de Português na China são normalmente bastante homogêneas, consistem maioritariamente em estudantes do sexo feminino da mesma faixa etária e com atributos físicos muito semelhantes. Assim, quando o aluno começa a descrever a aparência física do seu colega, apercebe-se que está a descrever a maioria dos estudantes na sala, o que gera alguns risos e comentários engraçados. Logo, o aluno passa a descrever a roupa que o colega tem vestido e torna-se muito mais fácil para os outros adivinharem, ao mesmo tempo que se diversificam o vocabulário e as estruturas gramaticais usadas.

Palavras cruzadas

As palavras cruzadas não são um passatempo muito popular na China, mas são um jogo simples e fácil de explicar aos alunos. Podem ser feitas na aula ou usadas como trabalho de casa. São uma alternativa mais apelativa aos exercícios convencionais. Com os alunos da universidade de Sun Yat-sen foi experimentado um jogo de palavras cruzadas em que lhes era dada a tradução da palavra em chinês e outro em que tinham de conjugar vários verbos. Os alunos não tiveram dificuldade em compreender e preencher o jogo até ao fim. Mesmo se precisando por vezes de usar o dicionário, o ato de procurar e escrever uma palavra já é uma ajuda para a memorizar.

Jogo da Memória

Embora seja um jogo muito simples, não é um jogo fácil. Quando foi experimentado este jogo os alunos tiveram muita dificuldade em memorizar as palavras, pelo que penso que este é um jogo que se adequa apenas a níveis mais avançados.

Provérbios

Há alguns provérbios em português com equivalentes muito semelhantes em chinês e outros que, embora muito diferentes, exprimem o mesmo significado. É muito interessante para os alunos descobrirem as semelhanças e as diferenças e assim expandirem o seu vocabulário e as suas competências multiculturais. Os alunos não tiveram dificuldade em estabelecer as ligações e acharam o jogo uma divertida maneira de descobrir a língua e a cultura portuguesas.

STOP

Trata-se de um jogo muito popular em Portugal, que neste contexto foi adaptado para as salas de aula. Tanto as categorias das palavras como as letras ficam ao critério do professor. Deste modo, a atividade pode não só ajudar a praticar as áreas lexicais que forem necessárias como também a rever matéria recentemente estudada. Para além disso, como já foi apontado, recomenda-se que se evitem as letras mais difíceis como Z, X ou Q.

Letras Coladas

Quando este jogo foi experimentado pela primeira vez, não foi usada fita-cola. Assim, houve mais liberdade nas palavras que se podia usar, mas aconteceu que à medida que o jogo foi avançando, um aluno acabou por assumir o papel de líder, ficando a segurar nas cartas e a distribuí-las pelos colegas. Isto não é desejável, pois assim só um aluno é que está verdadeiramente a jogar e os outros estão apenas parados a receber as letras. Para prevenir que isto aconteça, o professor pode exigir que, antes de ele dizer a palavra, as letras estejam distribuídas por todos, não podendo haver um aluno a segurar as letras todas.

Na segunda vez que o jogo foi realizado, foi usada fita-cola para colar as letras no peito e nas costas dos alunos. Mesmo assim acontecia normalmente haver um aluno que assumia a posição de líder, comandando a organização dos colegas. No entanto não de forma a prejudicar o propósito do jogo, que continuava a exigir a participação de todos.

O jogo foi orientado particularmente para exercitar a distinção de sons semelhantes e de mais difícil discriminação por parte dos estudantes chineses, como o /k/ e o /g/, o /t/ e o /d/, o /p/ e o /b/, e o /r/ e o /l/, escolhendo-se palavras que usassem estes sons e distribuindo estas letras pelos alunos.

Cadeia de Palavras

Esta atividade é baseada no jogo chinês *chéngyǔ jiēlóng* (成语接龙), em que o último carácter de um *chengyu*¹⁰ constitui o primeiro carácter da expressão a seguir.

A atividade foi experimentada em duas variantes: na primeira, usando a última sílaba de uma palavra para começar a palavra a seguir; na segunda variante, tomando apenas a última letra em vez da sílaba toda. Verificando-se que a primeira variante se revelava demasiado difícil tendo em conta o vocabulário ainda muito limitado dos alunos, foi usada apenas a segunda variante, com o sistema de letras. Mesmo assim, o nível de dificuldade era ainda um pouco elevado, tendo sido esta uma das atividades mais referidas nos questionários como a mais difícil.

Este é um jogo adequado para jogar com grupos grandes, possibilitando a participação de todos. Para além disso, o jogo não é afetado se houver um número ímpar de alunos, pois um grupo que tenha mais um aluno não tem necessariamente vantagem em relação ao outro.

Letras com o corpo

Jogos que levem os alunos a usar o corpo são sempre muito divertidos e estimulantes. Este é um bom jogo para descontrair depois de uma atividade mais desgastante ou para despertar a motivação dos alunos depois de uma atividade mais aborrecida. A dificuldade das palavras pode variar dependendo das letras. Algumas letras são mais difíceis de formar do que outras e pode haver várias maneiras de formar uma mesma letra. Mas vendo a palavra como um todo, os alunos são normalmente capazes de adivinhar após várias tentativas.

¹⁰ Tipo de expressão idiomática chinesa composta por quatro caracteres.

Letras Baralhadas

Os alunos acharam este jogo diferente do habitual e bastante divertido. À medida que vão decifrando o texto, vai-se tornando mais fácil deduzir as palavras através do contexto. Esta atividade incentiva os alunos a tentarem compreender o conteúdo de um texto ao mesmo tempo que ajuda a exercitar a ortografia.

Esta atividade foi realizada conjuntamente com a atividade de *role-play*, isto é, foi dado aos alunos um diálogo com as letras baralhadas que estes, depois de o decifrarem, teriam de representar.

Pares de fonias semelhantes

Este é um bom jogo para detetar alguns problemas na identificação de sons da língua estrangeira por parte dos alunos. No caso dos estudantes chineses de português, como se referiu já noutros pontos deste trabalho, esses sons são: o /k/ e o /g/, o /t/ e o /d/, o /p/ e o /b/, e o /r/ e o /l/. Também por vezes têm dificuldade com os dígrafos “nh” (/ɲ/) e “lh” (/ʎ/), o que os leva a sentir dificuldades em distinguir palavras como “venha” e “Vânia”.

Para além de ajudar o professor a perceber os problemas dos alunos, este jogo também ajuda os alunos a aprenderem a distinguir os sons. Depois de ouvirem os sons repetidamente, de uma forma pausada, eles começam a ser capazes de os distinguir. Quando esta atividade foi realizada, os alunos tinham inicialmente muita dificuldade em distinguir alguns sons. Diziam mesmo que não sabiam qual era a diferença entre alguns deles, pois alguns pareciam-lhes exatamente iguais. No entanto, depois de jogar o jogo, e pelo efeito de repetição, começaram a ser capazes de detetar as diferenças.

Role Play

Esta é uma boa atividade para dar a oportunidade aos alunos de experienciar situações da vida real em que terão de usar a língua estrangeira e assim desenvolver as suas competências comunicativas. Pode também ser útil para praticar vocabulário ou pontos gramaticais previamente estudados através da simulação de situações reais.

No entanto, esta atividade pode provocar alguma relutância nos alunos que por vezes manifestam pouco à vontade para falar em voz alta em frente à turma, sentimento que se afigura comum a muitos alunos chineses. Para reduzir o constrangimento, o professor, em vez de pedir aos alunos que se coloquem em frente à turma, pode deixar que pratiquem a atividade do lugar onde se encontram. Não se sentindo tão observados pelos colegas, sentir-se-ão mais confiantes para falar.

Leilão de Frases

Este é um jogo muito divertido que pode ser usado para consciencializar os alunos sobre os seus erros mais frequentes. Quando este jogo foi realizado, foram usadas frases retiradas das composições dos alunos. Muitas vezes, os erros que um aluno comete são erros que os outros alunos também terão tendência a cometer. Tal facto foi comprovado no decorrer da atividade, pois alguns dos erros dos alunos foram aceites como certos pelos colegas, ou, por outras vezes, os alunos consideravam como erradas partes da frase que estavam corretas. Com este jogo, a correção dos erros de um pode servir como exemplo para todos e assim ajudar a prevenir que erros idênticos voltem a surgir.

Esta atividade foi adaptada a partir de um jogo do livro *Grammar Games* de Mario Rinvoluceri (1984).

SNAP

Também adaptada a partir de um jogo do livro *Grammar Games* de Mario Rinvoluceri (1984), esta é uma atividade muito entusiasmante que exige que os alunos façam avaliações rápidas em relação à concordância das palavras. No princípio, o ritmo do jogo pode ser um pouco lento, mas torna-se mais rápido à medida que os alunos vão jogando. Com este jogo é possível treinar o que são provavelmente os aspetos mais difíceis da língua portuguesa para os chineses, como as conjugações verbais ou a concordância de género e número.

É muito importante formar pares com alunos de nível equivalente, caso contrário o aluno melhor vai estar sempre a ganhar pontos e o outro vai sentir-se desmotivado.

Quem é quem?

Este popular jogo de tabuleiro pode ser usado para praticar o vocabulário relativo à descrição da aparência e do vestuário. Para o propósito da aula em questão, não foram usados os tabuleiros “oficiais”, mas antes cartões com desenhos de personagens. Estes cartões podem ser impressos e reproduzidos facilmente, podendo atender às necessidades de turmas de qualquer tamanho.

Quem sou eu?

Para esta atividade, foi dada aos alunos a tarefa de escolherem a identidade de cada um. O aluno em questão saía da sala enquanto os restantes decidiam que identidade lhe iriam atribuir. Desta forma, todas as personagens escolhidas são do interesse deles, o que torna o jogo mais divertido. No caso de ser o professor a escolher, corre o risco de escolher personagens com as quais os alunos não estão muito familiarizados.

Os alunos gostaram muito deste jogo e foi um dos mais referidos no questionário como um dos jogos favoritos. É possível com este jogo praticar uma grande variedade de vocabulário de uma forma divertida. No entanto, dado tratar-se de um nível inicial, foi difícil para alguns alunos fazerem as perguntas que queriam sem a ajuda do professor.

Explicar palavras

Este revelou-se um jogo muito simples que reflete situações da vida real, pois muitas vezes numa língua estrangeira surge a necessidade de o falante transmitir uma palavra cujo significado o interlocutor não conhece. A capacidade de ultrapassar este

gênero de obstáculos linguísticos é muito importante e pode ser praticada com este jogo.

2.8 Resultados Obtidos

Uma aula de língua estrangeira tem como principal objetivo criar nos alunos competências no uso dessa língua. Por isso, naturalmente, as atividades lúdicas que foram experimentadas nas aulas de português tinham esse como um dos seus principais objetivos. As competências linguísticas podem ser divididas em quatro componentes principais: a produção oral, a compreensão oral, a produção escrita e a compreensão escrita, sendo que a competência estrutural é transversal a todas as restantes. Normalmente, cada atividade lúdica pretende exercitar uma ou mais destas componentes.

O desenvolvimento de competências de produção oral é um objetivo muito importante para qualquer estudante de uma língua estrangeira. Uma das particularidades das atividades lúdicas é que em grande parte delas é dada a palavra aos alunos e assim proporcionam-se mais oportunidades de exercitar a produção oral. Deste modo, foram selecionadas para as aulas lecionadas muitas atividades que visavam desenvolver esta competência.

No que diz respeito à produção oral, é importante considerar três elementos que a compõem. São eles a correção gramatical, a fluência e a inteligibilidade da pronúncia. A atenção que recai sobre cada um dos elementos depende do nível dos alunos e das considerações do professor. Para o presente estudo, não foi dada muita importância à correção gramatical na produção oral, visto os alunos serem todos de nível básico e terem ainda dificuldade em criar enunciados orais sem cometer erros. De todas as atividades de produção oral experimentadas, aquela que dava mais importância à correção gramatical foi o “Jogo da Memória”. Nesta atividade, cada aluno repetia um enunciado proferido anteriormente, adicionando-lhe um elemento, e o aluno era eliminado se o enunciado contivesse erros. Há que referir, no entanto, que tal atividade revelou exigir um domínio da estrutura formal da língua acima do nível dos alunos considerados, pois estes tinham dificuldade em memorizar as palavras e em repetir com correção os enunciados. Foi então decidido passar à atividade seguinte

e a partir desse ponto focar preferencialmente a atenção em atividades comunicativas¹¹ no que diz respeito à prática da produção oral.

Um elemento muito importante nas atividades comunicativas é a inteligibilidade da pronúncia. Tal como o nome indica, as atividades comunicativas exigem a eficácia da comunicação entre os alunos e, como tal, a compreensão correta de uma mensagem depende da sua inteligibilidade. Nas atividades experimentadas não foi exigido aos alunos que pronunciassem as palavras tal e qual como um nativo, mas antes que as pudessem pronunciar de forma inteligível. A pronúncia dos alunos tem, no entanto, como modelo a pronúncia de um português nativo, já que o professor tentava, antes de cada atividade, demonstrar como se pronunciavam os termos e as estruturas gramaticais que iriam ser usadas.

A inteligibilidade foi essencial em atividades como “Descrever um colega”, “Quem é quem?”, “Quem sou eu?” e “Explicar a palavra”. Nestas atividades, a resposta dos colegas dependia da compreensão de uma mensagem proferida por um aluno, de modo que o aluno recebia imediatamente a confirmação se a mensagem tinha passado corretamente ou não. Quando tal não se verificava, os alunos tentavam então autocorrigir-se até a mensagem ser compreendida. Por vezes, a orientação do professor era dada para corrigir erros mais persistentes. Todos os alunos conseguiram cumprir com sucesso os objetivos destas quatro atividades.

A fluência foi considerada um elemento menos importante, uma vez que os alunos estavam ainda no seu primeiro ano de estudo da língua. No entanto, as atividades lúdicas também podem desenvolver esta vertente. Qualquer atividade que exija que o aluno pronuncie um enunciado, consistindo esse numa frase e não apenas numa palavra, pode ajudar a desenvolver a sua fluência. Aquando da experimentação deste tipo de atividades, os alunos geralmente demonstravam, numa primeira fase, alguma hesitação nas palavras e um ritmo de discurso relativamente lento. Numa segunda fase, estando já mais familiarizados com o vocabulário e com as estruturas gramaticais em questão, apresentavam um discurso mais fluente.

A compreensão oral também foi uma competência muito praticada com as atividades testadas. As atividades lúdicas que focam esta competência são aquelas que exigem que os alunos ouçam e compreendam aquilo que os colegas ou o professor

¹¹ Ver o que atrás se disse sobre correção linguística e eficácia comunicativa.

dizem. Incluem-se preferencialmente nesta categoria jogos como “Letras Coladas”, “Pares de Fonia Semelhante” e “Explicar a Palavra”. No que diz respeito ao desenvolvimento desta competência, decidiu-se focar a atenção no discernimento de sons problemáticos (o /k/ e o /g/, o /t/ e o /d/, o /p/ e o /b/, e o /r/ e o /l/), visto que causavam dificuldade a muitos dos alunos, dificuldade essa que é partilhada pela maior parte dos alunos chineses de português. No jogo das “Letras Coladas”, em que os jogadores só têm uma oportunidade para ouvir a palavra, os alunos nem sempre conseguiam discriminar os sons com sucesso. Na atividade “Pares de Fonia Semelhante”, onde a palavra era repetida várias vezes, os alunos tinham mais facilidade em distinguir os sons. Com esta atividade, mesmo os alunos para os quais os sons pareciam exatamente iguais no início do treino, começaram a ser capazes de os distinguir.

No que diz respeito à produção escrita, para alunos do primeiro ano as exigências são ainda baixas e da mesma forma o eram as exigências das atividades praticadas. As atividades que focavam esta competência exigiam apenas que os alunos escrevessem palavras isoladas e não frases completas. Foi, por isso, praticada mais a correção ortográfica do que a correção gramatical ou, num nível ainda mais exigente, a coerência e a coesão textuais. As atividades foram as seguintes: “Letras Coladas”, “Letras com o Corpo”, “Cadeia de Palavras”, “Palavras cruzadas”, “STOP” e “Letras Baralhadas”. Na atividade “Letras Coladas”, os alunos tinham de escrever uma palavra que lhes era apresentada oralmente, o que causou alguns erros devido a problemas de compreensão oral, principalmente no que diz respeito às consoantes problemáticas (mencionadas acima). No entanto, mesmo cometendo um erro ao soletrar, os alunos tinham ainda assim a oportunidade de o corrigir se a outra equipa não tivesse acertado. Isto fez com que os alunos passassem a prestar mais atenção a estas consoantes em particular e as correções, quando necessárias, começaram a ser mais rápidas à medida que o jogo ia avançando. No jogo “Letras com o Corpo”, a palavra é apresentada aos alunos em forma escrita, para eles depois a transmitirem a outro colega. Este jogo é mais fácil do que o anterior, pois os alunos apenas têm de memorizar a ortografia correta da palavra. A tarefa mais difícil e demorada neste jogo é a de decifrar a letra que cada aluno representa e de resto os alunos não demonstraram dificuldade em cumprir os objetivos do jogo. Na atividade “Cadeia de Palavras”, os alunos tinham de escrever uma palavra que começasse pela última letra

da palavra anterior. Este jogo revelou-se um pouco difícil para os alunos pois o seu vocabulário era ainda limitado. Neste jogo é importante escrever as palavras rapidamente para completar a cadeia. No entanto, os alunos em questão demoravam algum tempo a pensar numa palavra. O facto de não conseguirem escrever uma palavra rapidamente pode causar algum *stress*, pois a outra equipa tem a oportunidade de passar à frente. Desta forma, esta atividade não se revelou muito divertida para alunos do nível de iniciação. De facto, nos questionários ela foi uma das mais mencionadas como a mais difícil. O mesmo se pode dizer do jogo “STOP”, que exige bastantes conhecimentos a nível de vocabulário. No entanto, neste jogo, o professor pode controlar o nível de dificuldade, escolhendo áreas lexicais que os alunos conheçam bem e não escolhendo letras muito difíceis. Como o mestrando tinha conhecimento das áreas lexicais que os alunos tinham estudado, esta atividade não se revelou demasiado difícil e os alunos conseguiram cumprir os objetivos. A atividade “Palavras Cruzadas” possui várias variantes e com os alunos da universidade de Sun Yat-Sen foram experimentadas as mais simples: a de traduzir uma palavra para português e a de conjugar um verbo consoante a pessoa e tempo ditados. Os alunos já conheciam o vocabulário requerido pelas palavras cruzadas e conseguiram preenchê-las sem grande dificuldade. Se por vezes não se lembravam de alguma palavra, passavam à frente e as letras que desvendassem de seguida ajudavam-nos a descobrir a palavra certa. Na atividade “Letras Baralhadas”, os alunos tinham de ordenar as letras de várias palavras, treinando assim a sua ortografia. Todos os alunos conseguiram ordenar as letras sem cometer erros. Outra atividade que também pode ser considerada neste grupo é a “Leilão de Frases”. Embora os alunos não precisem de escrever, têm de reconhecer os erros presentes em várias frases. Desta forma, a atividade pode ajudar a desenvolver a correção ortográfica ou gramatical dos alunos e prevenir a ocorrência de tais erros no futuro. Foram usados erros encontrados nas composições dos alunos para o propósito desta atividade. Alguns erros foram rapidamente detetados pelos alunos. Outros, no entanto, passaram despercebidos, indicando que poderão ser erros comuns a vários alunos e cuja correção é importante abordar.

Quanto à compreensão escrita, as atividades que exigiam aos alunos a compreensão de enunciados escritos foram: “SNAP”, “Letras Baralhadas”, “Provérbios” e “Leilão de Frases”. No jogo “SNAP”, os alunos têm de determinar

rapidamente se duas palavras ou grupos de palavras podem ser usadas em conjunto. Isto exige uma grande rapidez de raciocínio e pode ser um jogo difícil para alguns alunos. É importante criar pares de alunos de nível equivalente, mas com os alunos em questão não foi possível fazê-lo com todos os grupos. Desta forma, os alunos mais fracos tinham poucas oportunidades de responder e a atividade não teve neles o efeito desejado de praticar a compreensão escrita. A atividade “Letras Baralhadas” também ajudou a praticar a compreensão escrita, pois os alunos usaram o contexto para os ajudar a decifrar as palavras que faltavam. Na atividade “Provérbios”, a compreensão das expressões em português permitia fazer a ligação com o seu equivalente em chinês. Alguns dos provérbios apresentados eram quase traduções literais, outros transmitiam ideias semelhantes e a sua ligação pôde ser calculada através de uma dedução lógica. Todos os alunos conseguiram fazer corresponder todas as expressões ao seu equivalente na língua alvo, mesmo não conhecendo a maior parte das expressões portuguesas. Na atividade “Leilão de Frases”, era importante compreender cada uma das frases apresentadas para depois determinar se estavam certas ou erradas. As frases usadas foram retiradas das composições dos alunos e eles não tiveram dificuldade em compreender o seu significado.

Outro dos objetivos traçados para a realização desta dissertação consistia em verificar o efeito deste tipo de atividades na ansiedade linguística dos alunos. Nomeadamente se as atividades lúdicas poderiam ajudar os alunos a sentir-se à vontade para falar usando a língua estrangeira ou se, pelo contrário, poderiam causar-lhes ansiedade acrescida perante as tarefas propostas.

Durante a execução das atividades orais, os alunos mostraram-se à vontade para falar e quando tinham dúvidas não hesitavam em perguntar ao professor. Com alunos do nível de iniciação, não se pode considerar a falta de fluência como um sintoma de ansiedade, tendo sido apenas considerado como tal a frequência e a duração das suas participações. Nas atividades com base na escrita, os sintomas de ansiedade são mais difíceis de identificar, mas, por outro lado, estas atividades geralmente não põem os alunos numa situação que os leve a sentirem-se muito ansiosos.

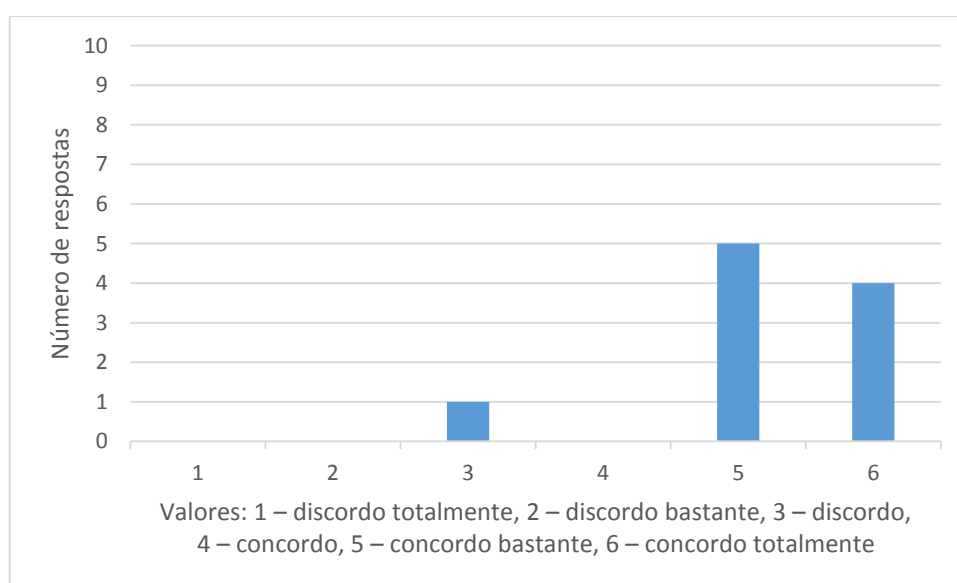
Uma atividade demasiado exigente para o nível linguístico dos alunos também pode ser uma fonte de ansiedade. Das atividades experimentadas, quase todas se adequavam ao nível dos alunos e aquelas que se revelaram demasiado difíceis (“Cadeia de Palavras”, “Jogo da Memória” e “SNAP”) foram rapidamente substituídas por outra atividade, não se verificando assim efeitos negativos nos alunos.

O fator lúdico das atividades pode ter ajudado a criar um ambiente descontraído, mas, da mesma forma, também o facto de a aula ser facultativa e não ter peso para a avaliação formal dos alunos pode ter reduzido a pressão sobre eles e isso pode ter tido um efeito positivo no seu desempenho.

No questionário, à pergunta “Sinto-me mais à vontade para falar quando pratico atividades lúdicas nas aulas.”, quatro alunos responderam “concordo totalmente”, cinco responderam “concordo bastante” e um respondeu “não concordo” (Gráfico I). As atividades lúdicas provavelmente surtiram o efeito desejado no que diz respeito à ansiedade linguística em 9 dos 10 alunos que responderam ao questionário. Quanto ao aluno restante, as atividades provavelmente não reduziram nem aumentaram o seu grau de ansiedade.

Gráfico I

“Sinto-me mais à vontade para falar quando pratico atividades lúdicas nas aulas.”



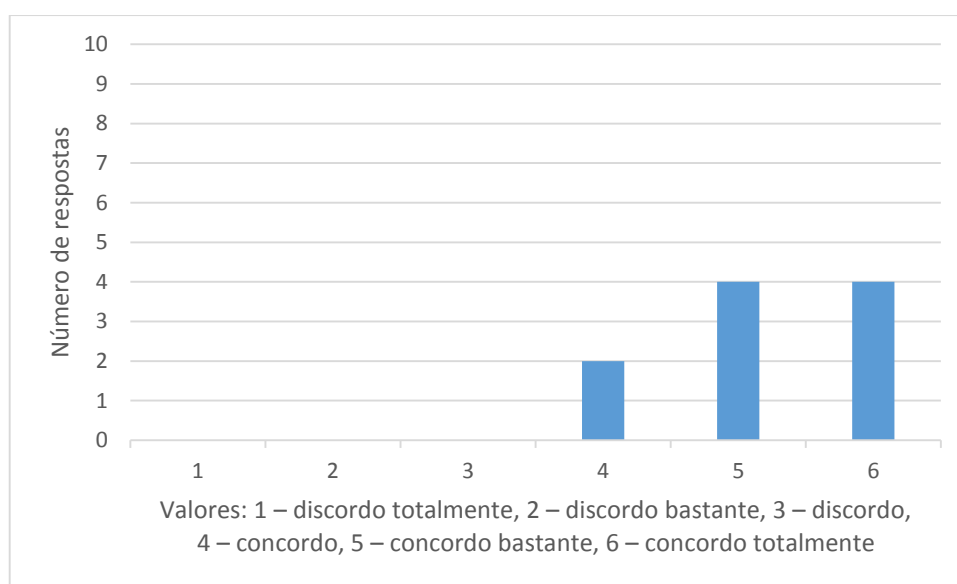
Outro aspeto importante a ter em conta na utilização deste tipo de atividades são as atitudes e os sentimentos dos alunos em relação às mesmas. Assim, e como referido na apresentação dos objetivos traçados para este trabalho, tornava-se importante responder à questão: poderão os alunos aceitar estas atividades como um potencial contributo para a sua aprendizagem do português e, igualmente importante, serão as atividades motivadoras para estes alunos?

O professor observou atentamente as reações dos alunos durante a prática das atividades. Os alunos demonstraram estar abertos a experimentar os vários tipos de atividades que lhes foram propostos. Ouviam atentamente a explicação das regras e esforçavam-se por atingir os objetivos determinados. No decurso da realização das atividades os alunos mostraram-se interessados e sem sinais de aborrecimento.

No questionário, para a pergunta “Achei que as atividades praticadas no “office hour” foram divertidas”, as respostas foram positivas. Dois alunos responderam “concordo”, quatro responderam “concordo bastante” e outros quatro “concordo totalmente” (Gráfico II).

Gráfico II

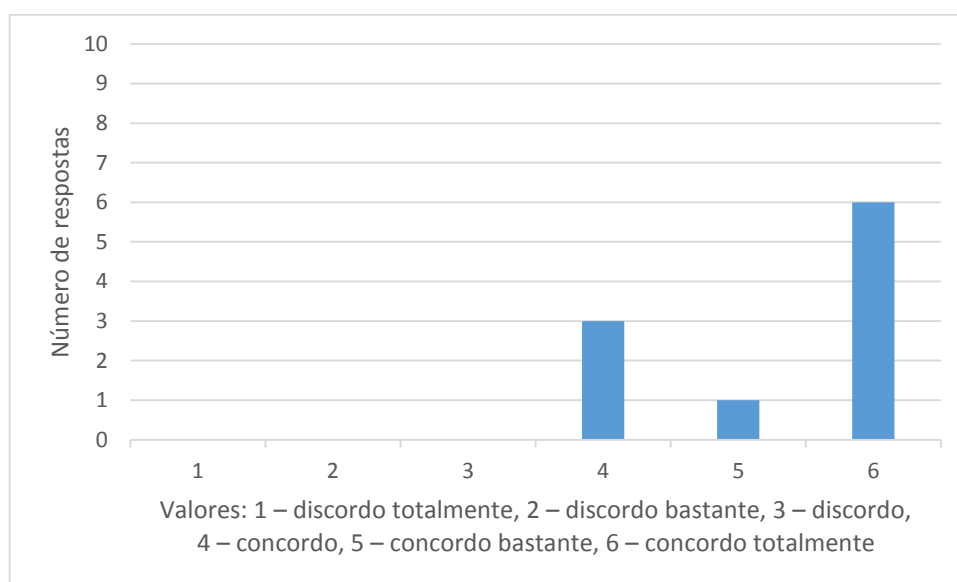
“Achei que as atividades praticadas no “office hour” foram divertidas”



Para além de serem divertidas, era importante que as atividades surtisseram o efeito didático desejado. Na pergunta “Sinto que as atividades lúdicas que foram praticadas nas aulas “office hour” tiveram um efeito positivo na minha aprendizagem do português” as respostas também foram positivas. Três alunos responderam “concordo”, um respondeu “concordo bastante” e seis responderam “concordo totalmente” (Gráfico III).

Gráfico III

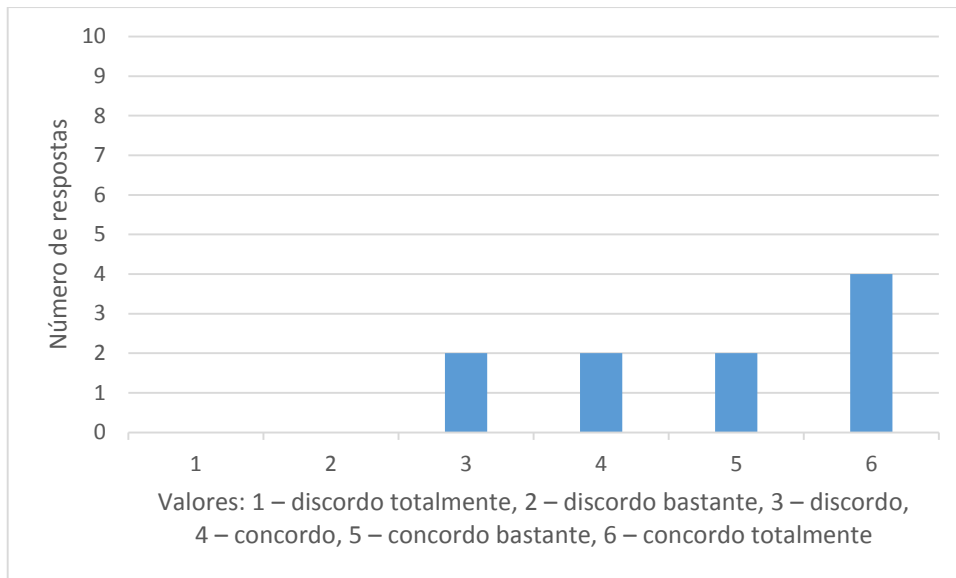
“Sinto que as atividades lúdicas que foram praticadas nas aulas “office hour” tiveram um efeito positivo na minha aprendizagem do português”



Sendo a motivação um fator muito importante no estudo de uma língua estrangeira, era relevante determinar a influência que as atividades lúdicas poderiam ter sobre este aspeto. Inquirindo os alunos sobre o grau de motivação das atividades lúdicas (na questão “As atividades lúdicas são motivadoras”), os resultados foram maioritariamente positivos. Dois alunos concordaram, dois concordaram bastante e quatro concordaram totalmente. Houve ainda dois alunos que discordaram, provavelmente por não acreditarem num efeito positivo das atividades lúdicas em geral na motivação dos alunos (Gráfico IV).

Gráfico IV

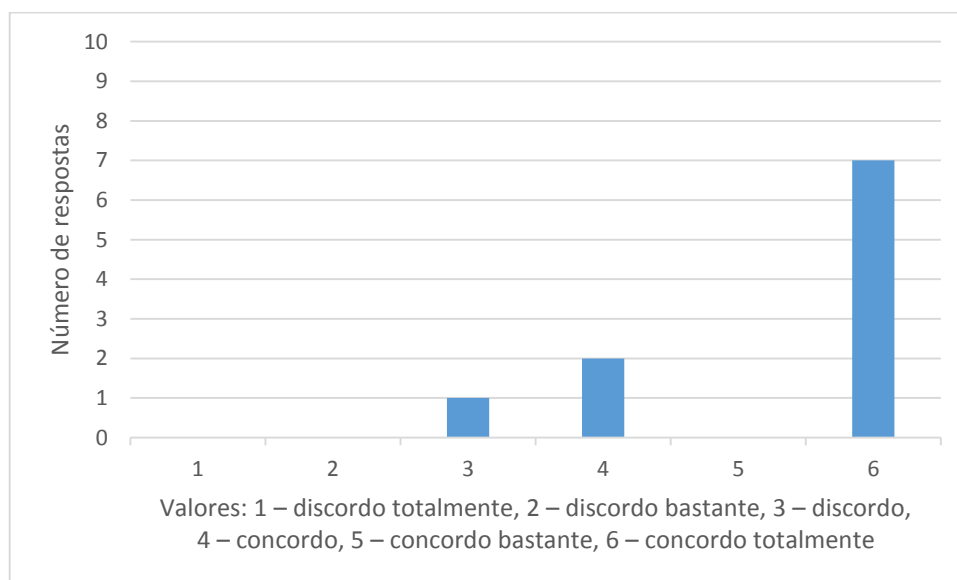
“As atividades lúdicas são motivadoras”



Perguntando especificamente sobre as atividades lúdicas do “office hour”, na pergunta “As atividades lúdicas do “office hour” aumentaram o meu interesse pela língua portuguesa”, as respostas foram ligeiramente mais positivas. Sete alunos concordaram totalmente, dois concordaram e um discordou (Gráfico V).

Gráfico V

“As atividades lúdicas do “office hour” aumentaram o meu interesse pela língua portuguesa”



Alguns problemas podem surgir na utilização de atividades lúdicas fazendo reduzir a sua eficácia. É importante ter em atenção estes problemas para os poder prevenir ou minimizar. No decorrer da experimentação das atividades, os principais obstáculos encontrados foram a falta de vocabulário e a diferença de nível entre os alunos. Alguns jogos podem exigir dos alunos um vocabulário bastante extenso e se o nível dos alunos não corresponder às exigências, o jogo torna-se demasiado difícil e enfadonho. O professor pode, antes do jogo, ensinar algum vocabulário ou as estruturas gramaticais necessárias ao funcionamento do mesmo, mas nunca em grande quantidade. Se não for possível reduzir as exigências lexicais da atividade (como é possível no jogo “STOP”), então dever-se-á optar por uma atividade diferente. No jogo “Cadeia de Palavras”, os alunos tiveram dificuldade em escrever as palavras rapidamente, o que afetou o ritmo do jogo. Não sendo possível reduzir as exigências lexicais deste jogo, torna-se mais adequado reservá-lo para alunos com um vocabulário um pouco mais extenso.

Outro problema que surgiu foi a diferença no nível de alguns alunos. Mesmo dentro de uma só turma, podem existir alunos com capacidades linguísticas de níveis diferentes. Por isso, quando se trata de jogos competitivos, é importante formar

grupos equilibrados para nenhum ficar em desvantagem. A atividade experimentada que causou mais problemas a este nível foi a “SNAP”. Sendo um jogo de pares, pode ser por vezes difícil agrupar alunos de níveis semelhantes, como foi o caso na aula em que a atividade foi experimentada. Neste caso, é melhor optar-se por uma atividade com grupos maiores, ou por uma atividade cooperativa.

Capítulo III

Conclusões e Recomendações

Como já antes foi referido, o propósito deste estudo consistiu em investigar o efeito da utilização de atividades lúdicas no ensino de português como língua estrangeira a alunos de nacionalidade chinesa. Pretendeu-se averiguar se estas atividades ajudam os alunos na sua aprendizagem da língua nas suas várias componentes. Para além disso, quis-se registar as atitudes dos alunos perante estas atividades e quais os problemas que poderiam surgir no uso das mesmas. Também se considerou como objetivo a alcançar que este estudo pudesse ajudar os professores de português língua estrangeira a conhecer o potencial das atividades lúdicas e a forma como elas podem enriquecer as suas aulas.

Assim, neste último capítulo da nossa dissertação, primeiro apresentaremos as principais conclusões a que este estudo nos permitiu chegar; depois, serão referidas as limitações do mesmo. Por último, serão feitas algumas recomendações para estudos futuros.

3.1 Conclusões

A partir das informações fornecidas pelo estudo efetuado, podem ser tiradas várias conclusões. Primeiramente, a de que as atividades lúdicas podem auxiliar o desenvolvimento de competências linguísticas nos alunos chineses. Ao longo das aulas, tentou-se direcionar as atividades para os aspetos da língua portuguesa que mais dificuldades causavam aos alunos. Estes consistiam nas consoantes de som semelhante, que causavam problemas tanto a nível de pronúncia como de compreensão, nas capacidades de comunicação oral e na fluência. Em todos estes aspetos foram verificados progressos nos alunos. Eles passaram a ser capazes de distinguir as consoantes problemáticas e de comunicar oralmente de uma forma mais correta e fluente. As aulas “office hour” criaram um ambiente centrado nos alunos que lhes providenciava mais exposição à língua portuguesa e, deste modo, as suas competências a nível de compreensão oral também melhoraram.

Foram verificados mais progressos nos alunos a nível oral do que escrito. Os progressos a nível escrito foram menos evidentes e revela-se necessário um estudo mais extenso para averiguar com precisão o contributo das atividades lúdicas no desenvolvimento desta competência. Não significando que não se adequem à prática da escrita, as atividades lúdicas talvez sejam particularmente apropriadas quando

usadas no domínio oral pelo seu potencial de criar oportunidades nas quais é dada a palavra aos alunos. Os inquéritos feitos aos alunos confirmaram este resultado, sendo que na pergunta sobre os contributos das atividades lúdicas para o desenvolvimento de cada uma das competências linguísticas (produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita), esse contributo foi considerado maior em relação às competências de produção e de compreensão oral do que em relação às outras duas competências.

Outro objetivo deste trabalho era verificar os efeitos nas atitudes e na motivação dos alunos. A motivação, um fator muito importante na aprendizagem de qualquer língua estrangeira, era de particular importância para estes alunos. Sendo que o seu *major* era o inglês, e como tal possuía um maior peso curricular e uma carga horária mais significativa, era importante para os professores de português preservarem o interesse e a motivação dos alunos no estudo desta língua.

Os resultados deste estudo sugerem que o uso de atividades lúdicas pode gerar sentimentos de conforto, descontração e motivação. Muitos alunos expressaram o seu agrado, divertimento e prazer que atribuíam às práticas didáticas que foram utilizadas. As atividades ajudaram a reduzir a ansiedade dos alunos e, desta forma, facilitaram a expressão das suas ideias. Os efeitos das atividades na motivação estão relacionados com os efeitos sobre as atitudes dos alunos. As atividades criam um ambiente confortável e não ameaçador onde os alunos desenvolvem atitudes positivas em relação à aprendizagem e sentem prazer em aprender. Deste modo, os alunos são motivados intrinsecamente a atingir os objetivos. Esta motivação esteve provavelmente na origem do incremento das competências linguísticas e comunicativas que já antes foram mencionadas.

Outros fatores provavelmente contribuíram para a motivação intrínseca dos alunos. As atividades lúdicas dão aos alunos a oportunidade de usar o português como instrumento comunicativo no desempenho das suas tarefas. Quando os alunos conseguem usar o português para completar uma tarefa sentem um grande nível de satisfação pelos frutos da sua aprendizagem. Este sentimento de realização estimula o desejo e o interesse em aprender e usar a língua. Para além disso, as atividades lúdicas dão ao aluno um papel mais autónomo no seu processo de aprendizagem. Esta autonomia é provavelmente também conducente ao aumento da motivação intrínseca.

A motivação extrínseca não parece ter tido um papel muito relevante no desempenho destes alunos. Este tipo de motivação está ligado a pressões externas tais como completar uma disciplina, receber uma recompensa ou evitar um castigo. As aulas em que os alunos experimentaram as atividades lúdicas eram de cariz opcional, sem qualquer exame ou peso avaliativo e, por isso a motivação extrínseca não influenciou os resultados obtidos.

3.2 Limitações do Estudo

Várias limitações devem ser referidas em relação ao presente estudo. Em primeiro lugar, a aula experimental era de cariz opcional, pelo que não decorria sempre com os mesmos alunos e a assiduidade destes variava consoante a carga de trabalho que as outras disciplinas exigiam em cada semana. Como tal, tornou-se difícil verificar os efeitos nos alunos menos assíduos, tendo sido focada a atenção nos dez alunos que frequentaram mais regularmente as aulas. Idealmente, um período experimental mais longo envolvendo mais participantes poderia fornecer dados mais precisos e rigorosos sobre o impacto destas atividades. Da mesma forma, efetuando um questionário a um maior número de alunos, poderiam ser tiradas conclusões mais detalhadas e significativas.

Em segundo lugar, há muitos fatores que podem afetar a aprendizagem de cada indivíduo e não foi possível considerá-los a todos. Por exemplo, é possível que o sexo dos alunos influencie o seu desempenho e interação com os colegas durante as atividades. Mas, como os alunos considerados eram quase exclusivamente do sexo feminino, não foi refletido este aspeto.

Em terceiro lugar, apenas um professor, o mestrando, trabalhou na realização das atividades. Seria importante experimentar as atividades com outros professores e determinar a influência de fatores como a personalidade do professor e o seu estilo e filosofia pedagógica. Outros professores também terão possivelmente de enfrentar obstáculos diferentes dos que se revelaram neste estudo, tais como, por exemplo, barreiras linguísticas no caso de o professor não falar a língua chinesa, ou escassez de tempo perante a obrigação de ensinar todo o conteúdo estipulado para a disciplina. Em quarto lugar, uma possível dificuldade derivada do facto de o mestrando desempenhar o papel de professor, é a perda de objetividade, uma vez que é difícil

não ter em conta o seu envolvimento pessoal na análise dos resultados. Foi feito um esforço para ser realizada uma análise objetiva dos dados, mas é possível que a apresentação dos resultados tenha sofrido alguma influência decorrente das opiniões do mestrando. Por último, existem muito poucos estudos empíricos sobre os efeitos das atividades lúdicas na aprendizagem de uma língua estrangeira. Isto torna difícil comparar este trabalho com os estudos anteriores e assim validar os seus resultados.

3.3 Recomendações

Tendo por base os resultados e as limitações deste trabalho, podem ser feitas várias recomendações para estudos futuros. Primeiro, este estudo esteve limitado aos alunos de português da universidade de Sun Yat-sen. Para estudos futuros, poderão ser incluídos alunos de outras universidades, nomeadamente alunos de licenciaturas em português. Em segundo lugar, os estudos poderão ser expandidos para incluir alunos de níveis mais avançados e assim experimentar atividades mais complexas. Em terceiro lugar, poderá ser experimentada a utilização de atividades lúdicas por vários professores diferentes, particularmente por professores chineses ou professores que não falam chinês. Por último, os professores poderão tentar implementar as atividades lúdicas nas suas aulas normais e explorar qual a melhor maneira de conjugar as atividades com os métodos tradicionais de ensino de línguas.

Esperamos que este trabalho seja um primeiro passo em direção a uma melhor compreensão das potencialidades das atividades lúdicas para o ensino de português a chineses e que seja sucedido por outros estudos que desenvolvam esta temática, contribuindo, em última análise, para a quebra de barreiras entre as duas línguas.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- BAILEY, Kathleen M. (1983).** Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and through the Diary Studies. In Herbert W. e Long, Michael H. Seliger. *Classroom oriented research in second language acquisition*. Massachussets: Newbury House.
- BALLARD, B. e CLANCHY, C. (1991).** *Teaching Students from Overseas*. Melbourne: Longman Cheshire.
- BERK, Lee S. e TAN, Stanley A. e BERK, Dottie. (2008).** *Cortisol and Catecholamine stress hormone decrease is associated with the behavior of perceptual anticipation of mirthful laughter*. Califórnia: HighWire Press, Vol. 22.
- BRADLOW, Ann R. (2008).** Training non-native language sound patterns: Lessons from training Japanese adults on the English /ɹ-/l/ contrast. In Jette G. Hansen e ZAMPINI, Mary L. EDWARDS. *Phonology and Second Language Acquisition*. Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.
- BRANDL, Klaus. (1987).** *Eclecticism and Teaching Communicative Competence*. Austin: Universidade do Texas. Tese de mestrado.
- BURDEN, P. (2000).** The Use of the Students' Mother Tongue in Monolingual English "Conversation" Classes at Japanese Universities. *The Language Teacher*. Vol. 24, 6.
- CHAN, Carol e RAO, Nirmala. (2009).** *Revisiting the Chinese learner: changing contexts, changing education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- CHEN, Shu-Fen. (2005).** *Cooperative Learning, Multiple Intelligences and Proficiency: Application in College English Language Teaching And Learning*. Victoria: Australian Catholic University.
- CLÉMENT, R. e DÖRNYEI, Z. e NOELS, K. A. (1994).** Motivation, Self-confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning*. Vol. 44, 3.
- GROSSO, Maria José e GODINHO, Ana Paula Cleto. (2014).** *O Português na China. Ensino e Investigação*. Lisboa: Lidel.
- DALY, John. (1991).** Understanding Communication Apprehension: An Introduction for Language Educators. In Elaine K. e YOUNG, Dolly J. HORWITZ. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.
- DERWING, Tracey M. (2007).** Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners. In J. Hansen e ZAMPINI, M. EDWARDS. *Phonology and second language acquisition*. Amsterdão: John Benjamins, pp. 347-369.
- EHRMAN, M. E. e OXFORD, R. L. (1995).** Cognition Plus: Correlates Of Language Learning Success. *The Modern Language Journal*. Vol. 79, 1.
- GARDNER, Howard. (1983).** *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Nova Iorque: Basic Books.

- HE, Deyuan. (2011).** *Foreign Language Speaking Anxiety: An Investigation of Non-English Majors in Mainland China.* Department of English, CITY UNIVERSITY OF HONG KONG. Hong Kong: CITY UNIVERSITY OF HONG KONG.
- HORWITZ, E. K. (1995).** Student affective reactions and learning of foreign languages. *Journal of Educational Research.* Vol. 23.
- (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal.* Vol. 72, 3.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. e COPE, J.A. (1986).** Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal.* Vol. 70, 2.
- JOHNSON, D. W. e JOHNSON, R. (1989).** *Cooperation and Competition: Theory and Research.* Edina: Interaction Book Company.
- (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning.* 5th. Boston : Allyn & Bacon.
- KAGAN, S. e HIGH, J. (2002).** Kagan Structures for English Language Learners. *Kagan Online Magazine.* Summer 2002.
- KRASHEN, S. D. (1982).** *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford: Pergamon.
- LI, J. (2007).** *An experimental study on the feasibility of applying cooperative learning to College English large classes.* Journal of Xi'an International Studies University, Vol. 15.
- LI, R. (2007).** *Reconsidering the application of cooperative learning in College English classroom teaching.* Xangai: Shanghai International Studies University. Tese de mestrado.
- LONG, M. (1990).** Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition.* Vol. 12, 3, pp. 251–285.
- MACINTYRE, P. D., e GARDNER, R. C. (1994).** The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning.* Vol. 44.
- MAK, B. S. e WHITE, C. (1997).** Communication apprehension of Chinese ESL students. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics.* Vol. 2, 1.
- MCINERNEY, D. M. (2005).** *The motivational profiles and perceptions of schooling of Asian students in Australia.* Malaysian Journal of Learning & Instruction, 3. pp. 1-31.
- MILES, Richard. (2004).** *Evaluating the use of the L1 in the English language classroom.* Birmingham: University of Birmingham. Tese de Mestrado.
- NING, Huiping. (2010).** *An Investigation of the Use of Cooperative Learning in Teaching English as a Foreign Language with Tertiary Education Learners in China.* Canterbury: University of Canterbury. Tese de doutoramento.
- OHALA, Diane K. (2008).** Phonological acquisition in a first language. In Jette G. Hansen e ZAMPINI, Mary L. EDWARDS. *Phonology and Second Language Acquisition.* Amsterdão / Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.

- PARK, C. C. (2000).** Learning style preferences of Southeast Asian students. *Urban Education*. Vol. 35, 3.
- PENG, C. e QI, A. (2006).** *An experimental research on the cooperative learning mode in College English teaching*. Nanchang: Journal of Nanchang Institute of Aeronautical Technology, Vol. 8, 1.
- PHILLIPS, E. M. (1992).** The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*. Vol. 76.
- PRICE, Mary Lou. (1991).** The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety: Interviews with Anxious Students. [autor do livro] Elaine K. e YOUNG, Dolly J. HORWITZ. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.
- RICHARD-AMATO, P. A. (1988).** *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom: From Theory to Practice*. Nova Iorque: Longman.
- RINVOLUCRI, Mario. (1984).** *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAITO, Y. e SAMIMY, K. K. (1996).** Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japan. *Foreign Language Annals*. Vol. 29.
- SAUNDERS, Danny e CROOKALL, David. (1985).** Playing with a Second Language. *Simulation/Games for Learning*. Vol. 15.
- SCOVEL, T. (1988).** *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Cambridge: Newbury House.
- (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*. Vol. 28, 1.
- WANG, Q. e DING, X. (2001).** Language anxiety among rural middle school students in west China. *Journal of Northwest Normal University*. Vol. 38.
- WANG, Suo Ying. (1991).** *O português para um chinês : abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português aos chineses*. Viseu: Inst. Rainha D. Leonor.
- WANG, Z. (2004).** *A general study on cooperative learning theory and its application to oral English teaching*. Beijing: Capital Normal University. Tese de mestrado.
- WATKINS, D. A. e BIGGS, J. B. (2001).** *Teaching the Chinese learner: psychological and pedagogical*. Hong Kong/Melbourne: CERC & ACER.
- YAN, X. e WANG, P. (2001).** The impact of language anxiety on students' Mandarin learning in Hong Kong. *Language Teaching and Research*. Vol. 6.
- YOUNG, Dolly J. (1990).** An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*. Vol. 23, 6.
- (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language . *The Modern language Journal*. Vol. 75.
- (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: interviews with Krashen, Omaggio, Hadley, Terrel and Rardin. *Foreign Language Annals*. Vol. 25, 2.

— (1992). Thoughts on Language Anxiety by Alice Omaggio, Stephen Krashen, Tracy Terrell, and Jennybelle Rardin. *Foreign Language Annals*. Vol. 25.

ZHANG, Y. (2007). *Cooperative learning and College English listening teaching*. Xangai: Shanghai International Studies University. Tese de mestrado.

Anexos

Anexo I

Inquérito aos alunos do curso de português da Universidade de Sun Yat-sen em Zhuhai

Caro estudante,

Este inquérito destina-se a obter dados para uma dissertação de mestrado realizada no âmbito do curso de Estudos Interculturais Português – Chinês.

O inquérito é anónimo e as perguntas estão relacionadas com a prática de atividades lúdicas para fins educacionais. Peço que responda a todas as perguntas de forma sincera e clara. Nas perguntas da parte 2 responda usando apenas números de 1 a 6 e nas perguntas da parte 3 responda usando a língua que preferir (PT ou CN).

亲爱的学生，

这项调查的目的是获取在论文中使用的数据。这篇论文是中葡跨文化研究硕士课程下进行。调查是匿名的。这些问题都涉及到教育游戏。请如实地回答所有的问题。在第2部分答题只用数字1-6，并在第3部分答题使用您的首选语言（汉语或葡语）。

1 – Dados Pessoais 个人资料

- 1. Idade 年龄:**
- 2. Língua materna 母语:**
- 3. Outras línguas que conhece 其他的语言:**
- 4. Anos de estudo do português 多年的学习葡语:**

2 – Relativamente às afirmações apresentadas abaixo, indique o seu grau de concordância usando a seguinte escala: 1 – discordo totalmente, 2 – discordo bastante, 3 – discordo, 4 – concordo, 5 – concordo bastante, 6 – concordo totalmente

关于下列陈述，表明你的水平的协议使用以下尺度：1 – 非常不同意，2 – 不同意，3 – 有点不同意，4 – 有点同意，5 – 同意，6 – 非常同意

2.1 – Perceções sobre as atividades lúdicas em geral

关于教育游戏的看法

As atividades lúdicas são motivadoras.
教育游戏很激励。

As atividades lúdicas ajudam a desenvolver a produção oral.
教育游戏有助于发展口语。

As atividades lúdicas ajudam a desenvolver a compreensão oral.
教育游戏有助于发展听力。

As atividades lúdicas ajudam a desenvolver a compreensão escrita.
教育游戏有助于培养阅读理解。

As atividades lúdicas ajudam a desenvolver a produção escrita.
教育游戏有助于培养写作。

Sinto-me mais à vontade para falar quando pratico atividades lúdicas nas aulas.
在课堂玩游戏时，我觉得更轻松说话。

Acho que os professores deviam usar mais atividades lúdicas nas aulas.
我认为教师应该用更多的教育游戏。

Acho que as atividades lúdicas estimulam a cooperação entre os alunos.
我认为教育游戏鼓励学生之间的合作。

Acho que as atividades lúdicas criam competitividade entre os alunos.
我认为教育游戏创造学生之间的竞争。

Acho que as atividades lúdicas ajudam a criar relações positivas entre os alunos.
我认为教育游戏帮助学生之间建立积极的关系。

Gosto das atividades lúdicas em que os alunos competem pela vitória.
我喜欢争夺胜利的教育游戏。

Gosto das atividades lúdicas em que os alunos cooperam sem existir competição.
我喜欢合作的，没有竞争的教育游戏。

Gosto das atividades lúdicas praticadas individualmente.
我喜欢单独的教育游戏。

Gosto das atividades lúdicas praticadas a pares.
我喜欢两人一组的教育游戏。

Gosto das atividades lúdicas praticadas em grupos de 3 ou 4 alunos.
我喜欢 3-4 个人一组的教育游戏。

Gosto das atividades lúdicas praticadas em grupos de 5 ou mais alunos.

我喜欢 5 多个人一组的教育游戏。

2.2 – Perceções sobre as atividades lúdicas do “office hour” 关于 “office hour” 教育游戏的看法

Achei que as atividades praticadas no “office hour” foram divertidas.
我觉得 “office hour” 的游戏很好玩。

Sinto que as atividades lúdicas que foram praticadas nas aulas “office hour” tiveram um efeito positivo na minha aprendizagem do português.
我认为 “office hour” 的游戏对我学习葡萄牙语有帮助。

As atividades lúdicas do “office hour” ajudaram-me a aprender vocabulário novo.
“office hour” 的游戏帮助我学习新的词汇。

As atividades lúdicas do “office hour” ajudaram-me a melhorar a minha pronúncia.
“office hour” 的游戏帮助我提高我的发音。

As atividades lúdicas do “office hour” ajudaram-me a melhorar os meus conhecimentos gramaticais.
“office hour” 的游戏帮助我提高我的语法知识。

As atividades lúdicas do “office hour” aumentaram o meu interesse pela língua portuguesa.
“office hour” 的游戏增加了我对葡萄牙语的兴趣。

Acho que as atividades do “office hour” poderiam ser mais bem adaptadas às necessidades dos alunos chineses.
我认为 “office hour” 的游戏可以更好地调整中国学生的需求。

Tive dificuldade em compreender o objetivo de algumas atividades do “office hour”.
我觉得一些游戏的目的很难理解。

3 – Dê a sua opinião sobre as seguintes questões:

关于以下几个问题请给你的意见:

Quais as atividades do “office hour” de que gostou mais e porquê?

你最喜欢 “office hour” 的哪些游戏? 为什么?

Houve alguma atividade que tenha achado demasiado difícil? Qual?

有没有游戏你觉得太难? 哪一个?

Conhece alguma atividade lúdica que ache que seria útil praticar numa aula de português? Se sim, por favor descreva-a.

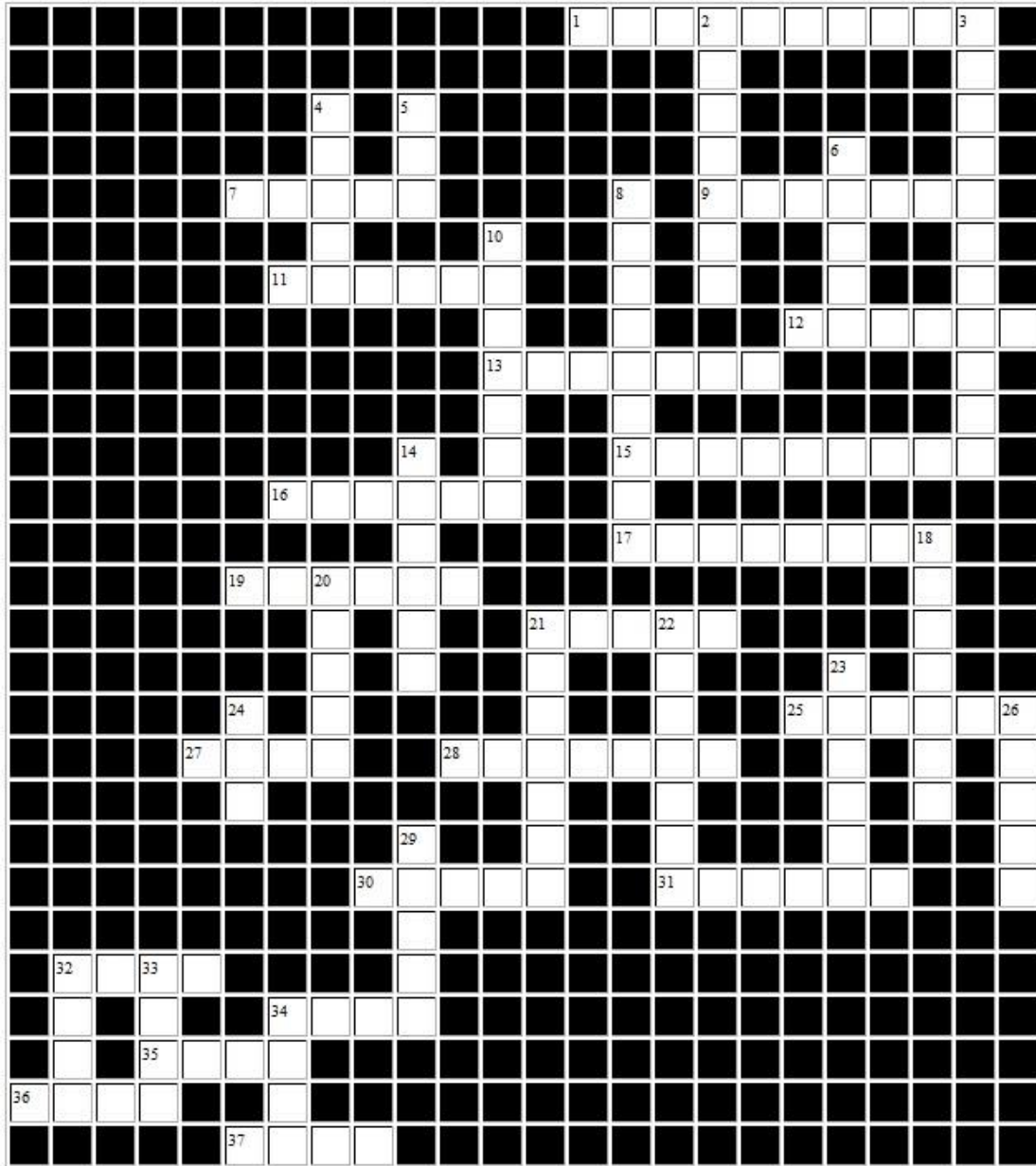
在葡语课堂上将是有益的游戏, 你有没有认识的? 如果有, 请描述下。

Obrigado pela sua colaboração!

谢谢合作!

Anexo II

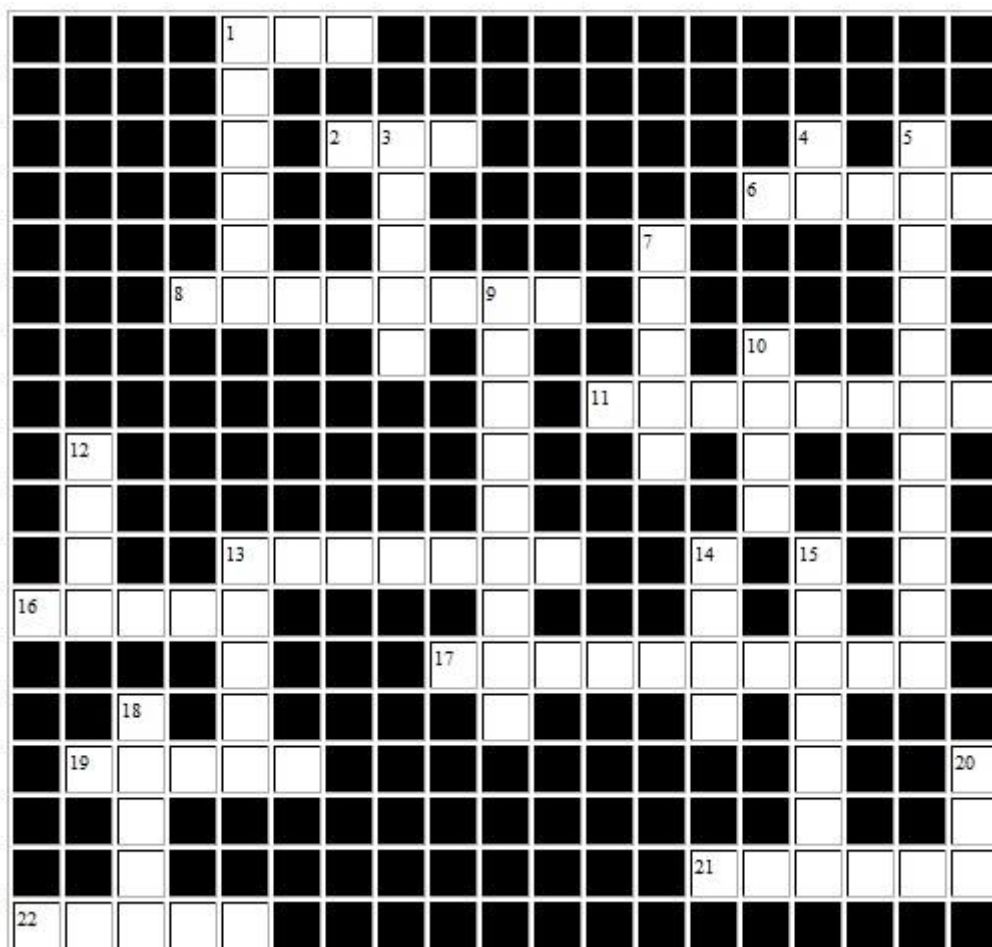
Jogo de palavras cruzadas: alimentos



Horizontal	Vertical
1. 汉堡	2. 饼干
7. 叉子	3. 饭馆
9. 胡萝卜	4. 肉
11. 饮料	5. 面包
12. 炸	6. 煮
13. 酸奶	8. 三明治
15. 巧克力	10. 海鲜
16. 冰激凌	14. 晚饭
17. 豌豆	18. 咸
19. 西红柿, 番茄	20. 面条
21. 盘子	21. 辣
25. 沙拉	22. 土司
27. 刀子	23. 土豆
28. 火腿	24. 盐
30. 牛奶	26. 米饭
31. 糖	29. 鱼
32. 口渴	32. 果汁
34. 牛排	33. 甜
35. 杯子	34. 蛋糕
36. 饿	
37. 汤, 粥	

Anexo III

Jogo de palavras cruzadas: verbos



Horizontal

1. vir, ele
2. usar, eu
6. dizer, tu
8. escrever, eles
11. telefonar, ele
13. comprar, eles
16. poder, eu
17. cozinhar, nós
19. ir, nós, passado
21. gostar, eles
22. vestir, ele

Vertical

1. viajar, tu
3. saber, vocês
4. ver, eu, passado
5. perguntar, nós
7. comer, tu
9. estudar, nós
10. beber, ele
12. pagar, eu
13. correr, eu
14. achar, eu
15. comprar, tu
18. poder, tu
20. ter, vocês

Anexo IV

Atividade de correspondência de provérbios

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. (dar) pérolas a porcos | 对牛弹琴 |
| 2. Longe da vista, longe do coração; o que os olhos não veem o coração não sente | 一朝被蛇咬，十年怕井绳
今日事，今日毕 |
| 3. Gato esaldado de água fria tem medo | 一鸟在手胜于十鸟在林
一幅画能画出千言万语 |
| 4. Não há fumo sem fogo | 虎父无犬子 |
| 5. A cavalo dado não se olha o dente | 好奇惹祸 |
| 6. Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje | 善吠的狗很少咬人
规则之外总有例外 |
| 7. Mais vale prevenir que remediar | 眼还眼，以牙还牙 |
| 8. Mais vale um pássaro na mão do que dois a voar | 眼不见，心不烦 |
| 9. A galinha da vizinha é melhor que a minha | 无风不起浪
不要对礼物吹毛求疵 |
| 10. Uma imagem vale mais que mil palavras | 防患未然 |
| 11. Em Roma sê romano | 这山望着那山高 |
| 12. Filho de peixe sabe nadar | 入乡随俗 |
| 13. A curiosidade matou o gato | |
| 14. Cão que ladra não morde | |
| 15. Não há regra sem exceção | |
| 16. Olho por olho, dente por dente | |

Anexo V

Texto com as letras baralhadas

A - Opsos ezrfa-et mua pneurgat?

B - Msi, alrco.

A - Ut tasgos isam ed cãse ou ed aostg?

B - Ed sotag. E tu?

A - Eu pfiorer cães. São mtouie iseal e é oitmu ddiiovrte cnrbair mco seel.

B - É vddraee. Ams os gsoat são tumoi msai dnetneepeinds. Além isdso, são mtuoi aism sfofohni.

A - Os cães abmtém são ohfsfoni. Ut nest umalg maialn de maietsção?

B - Mis, um aotg dahoacm Msiab. E ut?

A - Ue theno mu cão macaohd Comar. É ardegn e rlada muoit, msa é uotmi imego.

B - Cão que dalra não eomdr.

A - É avederd. Ueqesr ri a amhni asac mu adi stdees ehrocenc o Armoc?

B - Ue osu laérgica a cãse...

A - Ho, uqe enap! Netão alezvt ue vá a uat asca airbnrc cmo o lbsam.

B - É ehrolm não. O meu tgao não ladra mas emdor.

Anexo VI

Texto com as letras baralhadas (solução)

A - Posso fazer-te uma pergunta?

B - Sim, claro.

A - Tu gostas mais de cães ou de gatos?

B - De gatos. E tu?

A - Eu prefiro cães. São muito leais e é muito divertido brincar com eles.

B - É verdade. Mas os gatos são muito mais independentes. Além disso, são muito mais fofinhos.

A - Os cães também são fofinhos. Tu tens algum animal de estimação?

B - Sim, um gato chamado Simba. E tu?

A - Eu tenho um cão chamado Marco. É grande e ladra muito, mas é muito meigo.

B - Cão que ladra não morde.

A - É verdade. Queres ir a minha casa um dia destes conhecer o Marco?

B - Eu sou alérgica a cães...

A - Oh, que pena! Então talvez eu vá a tua casa brincar com o Simba.

B - É melhor não. O meu gato não ladra mas morde.

Anexo VII

Leilão de frases - ficha

1. *No Sábado passado, eu levantei às 8:00.*
2. *Os meus amigos vão vir em Zhuhai.*
3. *No Domingo passado eu andei de bicicleta com as minhas amigas.*
4. *Amanhã vou jogar ténis e ver uma partida de basquetebol.*
5. *No fim de semana passado, fui ao cinema para um filme.*
6. *Eu tenho aulas todos os dias e sinto muito cansada.*
7. *A minha amiga convidou-me para ir ao centro comercial.*
8. *Ainda bem que hoje é sexta-feira.*
9. *Eu gosto praticar desporto com os meus amigos.*
10. *Nós temos três dias de férias na próxima semana.*
11. *Fui bastante ocupada no fim de semana passado.*
12. *À noite, ensinei canções em cantonês aos estudantes estrangeiros.*
13. *Eu estou olhando para a frente para os feriados.*
14. *Muitas pessoas visitaram o nosso dormitório e gostaram muito da nossa decoração.*
15. *Não tive tempo de fazer os trabalhos de casa.*