

Diversidade Linguística na Escola Portuguesa

Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*
(ILTEC)

Mandarim

1. Aspectos Sociolinguísticos

1.1. A língua chinesa

Das famílias de línguas sino-tibetanas¹ presentes na China, o Chinês é largamente a mais representada, correspondendo esta designação à língua falada por cerca de 93% da população², mas que abrange, no entanto, não só variedades que se distinguem, particularmente, na fonética, mas também um número de formas de falar que se revelam mutuamente ininteligíveis e que distam entre si como, por exemplo, o Português e o Italiano.³ Referidas geralmente como dialectos, as variedades do Chinês falado constituem, na verdade, como salienta Leonard Bloomfield (1933), uma família de línguas, ainda que a relação entre dialecto e língua se estabeleça para lá dos factores linguísticos e possa sugerir diferenças extra-linguísticas que não correspondem, de facto, à realidade chinesa.⁴ Considerado, no entanto, por autores como DeFrancis (1990), uma abstracção que sugere uma unidade linguística que não existe, o “Chinês” é hoje, no Ocidente, vulgarmente associado ao Mandarim para referir “a língua comum da China”, o *Putonghuà*.

Os dialectos regionais ou provinciais, situados entre o dialecto da capital e os dialectos locais⁵, retiraram o seu prestígio linguístico da importância que cidades como Cantão, Xiamen e Suzhou tiveram como centros de administração e comércio. Aprendidos por habitantes de zonas limítrofes, funcionavam à escala regional como o dialecto da capital funcionava a nível nacional. Distinguindo-se mais pelos sistemas fonéticos e menos pelo

¹ DeFrancis (1990) equipara o Sino-Tibetano ao Indo-Europeu, propondo a categorização do Chinês ao nível dos grupos de línguas germânicas e românicas. Além do Chinês, a família de línguas sino-tibetanas compreende o Tibetano, o Myanmar e outras línguas do Sul e do Sudeste Asiático.

² As línguas não chinesas são faladas por 53 minorias, que correspondem a cerca de 50 a 60 milhões de habitantes. Algumas minorias distinguem-se por factores culturais e linguísticos (os Uighur, por exemplo), outras dificilmente se diferenciam dos seus vizinhos Han, o maior grupo étnico da China, 93% dos 1,3 biliões de habitantes (cerca de 22% da população mundial).

³ De modo semelhante, um natural de Pequim e outro de Cantão não se entendem a falar as línguas das suas regiões de origem. Paul Kratochvíl (1968) compara a situação do Chinês ao que poderia ter sucedido a um conjunto de línguas românicas (Português, Espanhol, Francês e Italiano) se outros acontecimentos históricos tivessem favorecido a unidade política dos povos e o uso continuado do Latim como forma de comunicação escrita comum se mantivesse até hoje.

⁴ Utilizamos neste texto a designação generalizada de “dialecto” para as línguas e variedades do Chinês, em contraste com a língua comum oficial, o *Putonghuà* ou Mandarim.

⁵ A nível regional, tal como o Mandarim (dialecto que serviu de base para a língua comum), estariam os dialectos Wu, Gan, Xiang, Yue (Cantonês), Min e Hakka, cada um deles com diferentes variedades locais.

léxico e pela morfo-sintaxe, as diferentes variedades regionais do chinês moderno foram tendo a sua importância reduzida à medida que uma língua comum se foi afirmando.

A adopção de um padrão de Chinês oral não foi pacífica, tendo sido primeiramente estabelecido como norma um compromisso entre dialectos, designado por *guóyǔ*, que, na sua forma codificada, era constituído pelo dialecto de Pequim, despido de algumas marcas locais e enriquecido por elementos de outros dialectos. Em 1924, o Comité Preparatório para a Unificação da Língua Nacional optou claramente pela pronúncia de Pequim. Apesar de novas controvérsias ligadas à questão da criação de uma língua nacional, em 1955 foi decretado que a língua nacional da China seria designada por *Putonghuà*, vulgarmente referida no Ocidente como Mandarim e que é definida como “a língua comum da China, baseada nos dialectos do Norte, tendo como norma de pronúncia o sistema fonológico de Pequim”⁶.

Com a pronúncia e o léxico codificados em dicionários semi-oficiais, o *Putonghuà* constitui, na realidade, uma variedade de referência para todos, mas com realizações diversas conforme as regiões. A extensão da área geográfica pela qual se distribui uma imensa população leva a que apenas em teoria se possa falar de uma língua única. Nos centros urbanos, onde mais se faz sentir a influência da educação e onde o contacto com gentes de outras origens obriga à sua utilização em maior número de actividades, verifica-se uma maior aproximação do padrão oficial, do mesmo modo que a sua utilização se estende a um maior número de actividades pela concentração de gentes de diferentes origens.

Com uma posição hoje considerada irreversível, a língua oficial tem vindo a impor-se progressivamente desde que, em 1956, o Conselho de Estado ordenou o ensino do *Putonghuà* nas escolas e emitiu directivas para o seu uso em áreas diversas da vida nacional – o exército, a Liga da Juventude Comunista, a radiodifusão, o jornalismo, a indústria, o comércio, os trabalhos de tradução e interpretação –, ao mesmo tempo que se pronunciava pela criação de um novo alfabeto fonético e pela compilação de um dicionário da língua padrão, numa política de língua com forte implementação até ao tempo da Revolução Cultural.

A reforma e simplificação da escrita, há muito reconhecida como complicada e de difícil aprendizagem, teve início em 1956 e novas simplificações tiveram lugar posteriormente em 1964 e 1977, dando origem, porém, a algum descontentamento que ditou o fim do processo de simplificação. Actualmente, parece estabilizado o processo, admitindo-se, no entanto, a hipótese de reduzir, de alguma forma, o número de caracteres em uso. A generalização da escrita tornara premente a simplificação de um sistema que se revelava demasiado complexo e

⁶ Norman, J., *Chinese*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988, p. 135.

que requeria um investimento substancial na aprendizagem dos 3500 a 4000 caracteres necessários ao domínio básico da escrita, numa forma que se actualizava vulgarmente no uso de 6000 caracteres e apresentava em dicionário cerca de 15000, ainda que muitos deles já só se encontrassem em textos clássicos.⁷

Vários foram, neste século, os intelectuais mais próximos do Ocidente que advogaram o abandono da escrita logográfica em favor de uma outra de natureza alfabética. Entre as vantagens consideráveis que representava a aproximação da língua falada situava-se a facilitação da aprendizagem de línguas europeias⁸.

Com implicações na unidade linguística e cultural da nação chinesa pela viabilização de escrita dos dialectos e consequente aparecimento de outras línguas literárias, a questão da escrita alfabética tem sido sucessivamente adiada após algumas experiências menos felizes que não vingaram. A promulgação, em 1957, do alfabeto *pinyin*, permitindo uma escrita romanizada com correspondência fonética, teve claramente por objectivo servir de apoio ao ensino da língua padrão, não constituindo uma alternativa ao uso dos caracteres.

Com a generalização da língua comum oficial a toda uma variedade de actividades sociais, a China tende a adquirir uma feição bidialectal no modo de expressão da sua população, contrapondo-se à realidade multidialectal em que apenas as elites governativas ou comerciais dominavam mais de um dialecto. A promoção da língua oficial, nomeadamente pela obrigatoriedade de ensino nos níveis primário e secundário da escolaridade, não impede a coexistência de inúmeros dialectos e línguas que continuam a ser forma de expressão no quotidiano.

A fragmentação da língua oral em vários dialectos e a uniformidade de escrita exemplificam a diversidade e unidade da língua chinesa, na qual predominam, no entanto, os aspectos comuns. Mesmo no plano oral, em que se registam variedades regionais mutuamente ininteligíveis, predominam os mesmos princípios gramaticais, de que se destacam a ausência

⁷ Nos tempos imperiais, parte substancial do grande prestígio da língua clássica vinha da sua inacessibilidade através da fala do quotidiano, dada a falta de correspondência entre os sons e os caracteres. A aprendizagem dos textos clássicos obrigava a um aturado trabalho de memorização.

⁸ A utilização do alfabeto na escrita chinesa foi praticada, ainda nos finais da dinastia Ming, pelo missionário Jesuíta Matteo Ricci que concebeu um sistema de romanização do Chinês destinado a facilitar aos europeus a aprendizagem da língua chinesa. Posteriormente, no século XIX, missionários cristãos criaram sistemas de escrita romanizada para variedades dialectais, algumas delas posteriormente utilizadas por cristãos convertidos como meio de expressão escrita do seu dialecto nativo.

de flexão nominal e verbal e a importância semântica da ordem dos elementos na frase, dependendo a função de muitas palavras da sua posição. A nível lexical são mais significativas as diferenças, mas é sobretudo pela fonética que as variedades se diferenciam.

Com uma história documentada que recua até ao segundo milénio a.C., a língua chinesa, particularmente na sua forma escrita, tem sido um símbolo de unidade cultural da nação chinesa. A utilização de um sistema gráfico independente das múltiplas realizações fonéticas associadas a espaços geográficos e períodos históricos contribuiu para esse seu papel simbólico, apresentando-se com uma uniformidade contínua e reforçada pelo uso de uma língua literária pouco sujeita a variação ao longo dos séculos.

1.2. Os alunos chineses: aspectos socioculturais

A investigação no terreno da aprendizagem tem evidenciado a importância dos factores sociais e culturais que a condicionam, ao mesmo tempo que a apresentam como um processo não só cognitivo mas também emocional e interpessoal. No caso particular das línguas, essa aprendizagem deve ser encarada numa perspectiva de comunicação transnacional e transcultural (Baumgratz-Gangl, 1993), pois a aquisição de uma competência comunicativa numa língua estrangeira implica a percepção de uma realidade social e cultural diferente, que envolve conceitos, sistemas conceptuais e mundividências diferentes daqueles que se tornaram familiares no processo de socialização em língua materna. A centragem do ensino no aluno, preocupação que informa as modernas abordagens de ensino de línguas estrangeiras, tem conduzido a uma crescente consideração da diversidade e riqueza de experiência humana dos alunos que importa ter em conta na definição de objectivos e estratégias de ensino, que se não limitam a conhecimentos sobre a língua, ou mesmo sobre as condições de uso, e envolvem experiências vivenciais que contribuem para a interculturalidade. A aprendizagem de uma outra cultura não se processa isenta de todo e qualquer saber cultural, assentando antes em dispositivos conceptuais que funcionam no sistema de origem. A relação que se estabelece entre o mundo da língua materna e o da língua estrangeira, no plano das significações, mas também no domínio dos actos de ensinar e aprender, é naturalmente sujeita a influências decorrentes do enquadramento sociocultural.

Hábitos adquiridos na aprendizagem da língua materna, bem como atitudes e comportamentos determinados por todo um processo de socialização que começa bem cedo na família condicionam o modo como os alunos se relacionam com os actos de aprender e de

interagir com os outros. Contudo, toda a aprendizagem envolve um processo de mudança, quer pela aquisição de novos saberes, quer pela reconstrução de saberes já adquiridos e, se a apreensão de novos conhecimentos passa pela mobilização de saberes anteriores – numa permanente interacção entre o que se sabe e o que se aprende – também a experiência de novas situações de aprendizagem, de outras formas de aprender e ensinar, permite a adaptação a outros modelos de ensino e aprendizagem.

É conhecido o choque cultural sentido por muitos alunos asiáticos que se confrontam com estilos de ensino que lhes não são familiares e em situações para que não se sentem linguisticamente preparados. A participação de crianças de diferentes grupos culturais nas diversas actividades de aprendizagem é fortemente influenciada pelos padrões de discurso que lhes são mais familiares e que resultam das suas experiências de aprendizagem informal fora da escola. Por sua vez, os professores menos familiarizados com as culturas orientais poderão experimentar dificuldades na correcta interpretação de atitudes e comportamentos dos seus alunos, atribuindo, por exemplo, a preguiça ou falta de vontade de colaborar o que é, afinal, a natural reserva ditada por formas de respeito pelos mais velhos e pela autoridade. Também o recurso a linguagens e sistemas simbólicos familiares aos alunos portugueses nem sempre resultará na comunicação com alunos chineses, habituados a outros padrões comunicativos.

Para a definição de estratégias pedagógicas e didácticas no ensino do Português a alunos chineses torna-se, pois, de toda a vantagem o conhecimento de normas, valores e crenças que regulam as suas atitudes e comportamentos e que determinam também as suas expectativas relativamente ao desempenho do professor, obviando assim a eventuais situações de conflito geradas no confronto entre diferentes filosofias de educação.

O ensino de línguas estrangeiras a aprendentes chineses tem sido objecto de numerosos trabalhos de investigação que têm evidenciado a forma como o passado se impõe ainda na educação dos chineses de hoje. Os valores culturais e os estilos de aprendizagem têm sido moldados ao longo de séculos de filosofia confucionista, que é parte integrante da identidade sociocultural de gerações de chineses em todo o mundo.

A preservação da herança cultural chinesa é preocupação que se mantém nas comunidades de emigrantes onde as crianças chinesas são educadas no respeito pelos valores tradicionais e pressionadas para o sucesso académico que não só cumpre os ensinamentos confucianos como se revela o passaporte ideal para a desejada mobilidade social de uma segunda geração emergente, suportada quase sempre por famílias alargadas onde a entreaajuda funciona ao nível do negócio familiar e também da educação. O sucesso económico que se reconhece por todo o lado a diferentes núcleos de imigrantes chineses tem sido atribuído a uma enorme

capacidade de trabalho e a valores culturais que também determinam a preocupação dos pais com a educação dos filhos.

Na China, os autores clássicos continuam a ser ensinados nas escolas e a aquisição do conhecimento sobrepõe-se à criatividade. Os alunos chineses são ensinados a respeitar a sabedoria, o conhecimento e as competências dos pais e dos professores; são treinados para respeitar quem lhes transmite o conhecimento e evitar o desafio da autoridade. Na tradição chinesa o conceito de pessoa civilizada, educada, implicava o conhecimento dos clássicos e a sua memorização; essa prática é ainda muito usada para ensinar às crianças as suas obrigações morais e sociais. Os problemas disciplinares na sala de aula são, pois, raros, sendo a desobediência punida, do mesmo modo que são encorajados os alunos cumpridores e bem sucedidos.

O comportamento passivo de muitos alunos chineses envolve, assim, aspectos que se prendem com o respeito pelo professor e a responsabilização pelo trabalho individual, segundo a qual cada aluno deve procurar a solução para os seus problemas através do esforço individual ou da ajuda de pares, mas transcende o âmbito do contexto escolar, prendendo-se com a dimensão social, intelectual e até moral da “*face*”⁹. A formulação de perguntas e os pedidos de explicação podem ser entendidos como um questionamento da autoridade e mestria do professor, um desrespeito pelo seu tempo e pelo do grupo-turma ou uma manifestação de ignorância ou egoísmo da parte do aluno que formula as questões. A expectativa de participação activa, com perguntas, desafios, iniciativas, está de acordo com padrões de comportamento ocidentais, mas a interacção não corresponde ao modelo de aprendizagem chinês, onde o assumir de riscos, inerente a uma aprendizagem participante, é inaceitável. O fraco domínio da língua e a ansiedade provocada pelo confronto com situações a que não estavam habituados constituem também razões de peso para essa passividade já de si enraizada em antecedentes culturais e em estruturas sociais.

Na tradição confucionista é dada grande importância ao esforço, à força de vontade, à concentração do espírito, acreditando-se que o sucesso individual não é devido a competência mas sim ao empenhamento, sobre o qual assentam a educação e a aprendizagem. A educação é considerada importante não só a nível pessoal mas também a nível do desenvolvimento social. A dimensão individualismo-colectivismo tem sido apontada como uma das mais importantes na diferenciação de culturas, dicotomia que tem por referência a ênfase concedida ao indivíduo ou ao grupo como foco central da sociedade.

⁹ Este conceito contempla dois aspectos que se relacionam com o carácter socialmente reconhecido e o prestígio. Um desempenho pobre na sala de aula pode levar o aluno, ou o professor, a “perder a face”, cobrindo-o de vergonha.

De um modo geral, nas culturas asiáticas, os estudantes são encorajados a cooperar uns com os outros, trabalhar para o bem comum do grupo e a não se evidenciar acima dos outros, sendo valorizadas a harmonia, moderação e modéstia, o que parece favorecer determinados estilos de desempenho do papel de aluno.

Iniciando a sua escolaridade, na República Popular da China, entre os dois e os seis anos, as crianças chinesas realizam a maior parte das actividades em grupo-turma, seguindo atenta e disciplinadamente a apresentação de modelos pelo professor, modelos que repetem, memorizam e reproduzem. A aprendizagem dos caracteres exige um trabalho aturado de memorização e uma prática contínua de repetição dentro e fora da escola. A tendência dos alunos chineses para pensar em termos visuais/espaciais, mais do que em termos verbais é atribuída por alguns autores ao tempo e esforço exigidos pela aprendizagem da escrita (Chan, 1999). A aprendizagem dos caracteres obriga os alunos a identificar a forma e o som de cada carácter antes de o associar a outro para formar uma palavra, sendo a correcção e a atenção ao pormenor essenciais no treino indispensável à combinação dos traços que têm de respeitar regras rígidas.

Os processos de memorização dos alunos chineses têm sido uma das mais insistentes críticas dos professores ocidentais ao modo de aprendizagem dos alunos chineses, mas diferentes trabalhos têm apontado para a sua contribuição para o desenvolvimento de técnicas específicas de estruturação que não são habituais em estudantes ocidentais. Apesar da crença generalizada no Ocidente de que a memorização não conduz à compreensão, a investigação tem provado que as práticas de repetição e memorização podem ser meios de aprofundar e desenvolver a compreensão, constituindo a memorização não um fim em si mesma, mas antes uma primeira fase no processo de aquisição do conhecimento.

A dificuldade em dar conta das variáveis culturais no processo de aprendizagem aconselha uma certa cautela, pois atribuir atitudes e comportamentos a especificidades culturais sem um conhecimento aprofundado dos aprendentes e dos contextos pode conduzir a generalizações abusivas de fenómenos com outros enraizamentos e a representações estereotipadas construídas por referência a universos culturais diferentes. Nessa interpretação incorrecta dos fenómenos constroem-se expectativas de resultados que são, muitas vezes, contrariadas por desempenhos que se orientam por modelos diferentes mas não necessariamente menos eficazes.

O “paradoxo do aprendente chinês”, referido em inúmeros estudos que analisam a relação entre os níveis de sucesso obtidos por aprendentes asiáticos, de culturas de herança confuciana, e as condições em que essa aprendizagem se processa, evidencia bem os pressupostos em que assentam muitas das expectativas de diversos observadores ocidentais,

para quem se revelam surpreendentes os resultados de excelência conseguidos numa cultura de ensino marcada pelo papel dominante do professor, pela passividade dos alunos e por hábitos arreigados de memorização.

Tratando-se de um país imenso, com uma população heterogénea, e dadas as mudanças que se têm verificado nos últimos anos¹⁰, a China apresenta uma diversidade sociocultural que dificulta a caracterização dos alunos chineses e aconselha a avaliação de cada situação específica de aprendizagem. A adequação do ensino do Português a alunos chineses passa obrigatoriamente pelo desenvolvimento de diversos estudos, contemplando diferentes contextos nas escolas portuguesas e tendo em conta as especificidades linguísticas e socioculturais desses alunos.

2. Características Gramaticais

2.1. Sistema de Escrita

A escrita chinesa tem uma origem pictográfica. Quer isso dizer que inicialmente todos os conceitos eram representados por desenhos ou pictogramas. Ao longo da história, o sistema de escrita foi-se tornando mais abstracto, passando progressivamente de pictográfico a logográfico. Por um sistema de escrita logográfico entende-se que cada palavra (*logos*) é representada por um carácter diferente. Veja-se, por exemplo, a evolução do carácter da palavra ‘peixe’ desde o século XV a.C. até ao presente:

(1) A evolução do carácter chinês para 'peixe' é mostrada através de sete formas distintas. A primeira é um pictograma que parece um peixe. A segunda é uma forma mais estilizada. A terceira é uma forma ainda mais abstrata. A quarta é a forma tradicional '魚'. A quinta é a forma simplificada '鱼'. A sexta é a forma simplificada '鱼' com um traço adicional. A sétima é a forma simplificada '鱼' com um traço adicional.

Os caracteres característicos da escrita chinesa são visualmente complexos e resultam, na maioria dos casos, da representação abstracta ou semi-abstracta de conceitos semânticos. Por norma, estes caracteres não fazem referência ao modo de pronúncia das palavras. A aquisição da escrita chinesa exige, pois, a memorização de um grande número de formas gráficas. O número de caracteres que compõe o léxico da língua chinesa é, em teoria, ilimitado. O conhecimento básico do sistema de escrita chinês implica, ainda hoje em dia, mesmo após a introdução de sucessivas simplificações, o conhecimento de um mínimo de três mil caracteres.

¹⁰ De uma taxa de analfabetismo de cerca de 80%, em 1949, por altura da instituição da república, a China passou para os 7% de hoje.

A escrita chinesa é lida da esquerda para a direita. Veja-se um exemplo de um texto no actual sistema de escrita chinês¹¹:

(2) 人人生而自由,在尊严和权利上一律平等。他们赋有理性
和良心,并应以兄弟关系的精神互相对待。

‘Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.’

Além dos logogramas, a língua chinesa pode ser representada por outros sistemas linguísticos como o *Pinyin*, o *Bopomofo* (*Zhùyīn zìmǔ*), o *EFEO* ou o *Wade Giles*. Todos são representações da pronúncia dos caracteres por meio do alfabeto latino.

O *Pinyin* é o sistema de transcrição oficial do Mandarim (nome pelo qual é conhecido no ocidente o *Putonghua* – língua oficial chinesa). Esta representação alfabético-fonética é utilizada como instrumento de apoio ao ensino da língua dentro e fora da China e não visa, de forma alguma, substituir o sistema de escrita já existente.

A frase exemplificada em (2) representa-se da seguinte forma em *Pinyin*:

(3) **Rénrén shēng ér zìyóu, zài zūnyán hé quánlì shàng yīlǜ píngděng. Tāmen fùyǒu
ìxìng hé liángxīn, bìng yīng yǐ xiōngdì guānxì de jīngshén hùxiāng duìdài.**¹²

Todas as transcrições alfabéticas de palavras chinesas que constam deste trabalho estão em conformidade com as convenções do *Pinyin*.

2.2. Fonologia

2.2.1. Sistema de vogais

No Mandarim existem as seguintes vogais: /i/, /ɿ/, /ɛ/, /ə/, /a/, /o/, /u/, /y/. As vogais /ɿ/ e /y/ do Mandarim não existem no Português: /ɿ/ encontramos, por exemplo, na palavra *ship* (‘navio’) do Inglês e /y/ encontramos, por exemplo, na palavra *tu* (‘tu’) do Francês. As vogais /e/ (como em *pero*) e /ɔ/ (como em *bola*) do Português não existem no Mandarim. Nesta língua, as vogais podem ocorrer sozinhas como núcleos silábicos, ou combinadas entre si, constituindo ditongos e

¹¹ Existe também uma forma de escrita simplificada da língua chinesa. Por exemplo ‘peixe’, em carácter simplificado é 鱼 e em carácter tradicional é 魚; ‘palavra’, em carácter tradicional é 話 e em carácter simplificado é 话.

¹² Os diacríticos marcam o tom das vogais – Ver *tons* na Fonologia.

tritongos, tal como acontece em Português. No Mandarim não existem vogais nem ditongos nasais, como existem no Português em palavras como *irmã* ou *mãe*.

2.2.2. Sistema de consoantes

As consoantes do Mandarim são as que constam do seguinte quadro:

	Oclusivas		Africadas		Fricativas	Nasais	Líquidas
	não aspiradas	aspiradas	não aspiradas	aspiradas			
Bilabiais	p	p ^h				m	
Labio-dentais					f		
Alveolares	t	t ^h	ts	ts ^h	s	n	l
Retroflexas			tʂ	tʂ ^h	ʂ		ɭ
Palatais			tʃ	tʃ ^h	ʃ		
Velares	k	k ^h			χ	ŋ	

Todas as consoantes, excepto /ŋ/, ocorrem em posição inicial de sílaba. A consoante /ŋ/ e a nasal alveolar /n/ são as duas únicas consoantes que ocorrem em posição final de sílaba.

A lateral retroflexa /ɭ/ é usada em Pequim, mas não em outras zonas onde se fala Mandarim.

Principais diferenças entre as consoantes do Português e do Mandarim:

– O Português possui oclusivas e fricativas sonoras (/b/ como em *bolo*, /d/ como em *dado*, /g/ como em *gato*, /v/ como em *vazo*, /z/ como em *zebra*, /ʒ/ como em *janela*) e não-sonoras ou surdas (/p/ como em *pato*, /t/ como em *tudo*, /k/ como em *casa*, /f/ como em *faca*, /s/ como em *saco*, /ʃ/ como em *chá*); o Mandarim só possui as não-sonoras.

– No Português não existe distinção entre consoantes aspiradas e consoantes não aspiradas; no Mandarim esse contraste existe e é responsável pela existência de diferentes palavras, como as seguintes: *dā* /ta/ ('responder'); *tā* /t^ha/ ('ele/ela').

– No Português as africadas não têm valor fonológico, ou seja, se a palavra *chave* for pronunciada como *tchave* (como acontece no dialecto de Chaves), o seu significado mantém-se. No Mandarim uma oposição como *t* / *ts* é suficiente para alterar o significado das palavras: *zī* /tsi/ ('responsabilidade'); *dī* /ti/ ('baixar').

– No Português existem quatro consoantes líquidas (laterais e vibrantes): /l/ como em *lar*, /ʎ/ como em *velha*, /ɾ/ como em *caro* e /R/ como em *rato*. No Mandarim, só encontramos duas (/l/ e /ɾ/), sendo que /ɾ/ não existe em Português.

2.2.3. Estrutura silábica

No Mandarim as sequências fonéticas que poderemos denominar sílabas dividem-se numa parte inicial (consoante ou realização zero) e numa parte final, que é constituída por uma ou mais vogais, sendo apenas uma delas a central, como nos ditongos das línguas ocidentais, e que pode terminar em consoante:

- Vogal (V), como na palavra *è* ('crocodilo')
- Vogal Vogal (VV), como na palavra *ài* ('amor')
- Vogal Consoante (VC), como em *èr* ('dois')
- Consoante Vogal (CV), como na palavra *sī* ('pensar')
- Consoante Vogal Vogal (CVV), como na palavra *tóu* ('cabeça')
- Consoante Vogal Vogal Vogal (CVVV), como na palavra *biǎo* ('relógio')
- Consoante Vogal Vogal Consoante (CVVC), como na palavra *biàn* ('mudar')
- Consoante Vogal Consoante (CVC), como na palavra *gēn* ('raiz')

Nunca encontramos no Mandarim sílabas iniciadas por mais de uma consoante (ou seja, de ataque ramificado, CCV), como as que encontramos em Português em *braço* ou em *flanco*.

2.2.4. Tons

O Mandarim é uma língua tonal, o que quer dizer que as diferenças no tom das vogais são usadas para distinguir significados. Existem quatro tons em Mandarim com valor contrastivo: alto (representado pelo diacrítico [˥] sobre a vogal), ascendente (representado pelo diacrítico [˨˨˥] sobre a vogal), descendente-ascendente (representado pelo diacrítico [˨˨˨˥] sobre a vogal) e descendente (representado pelo diacrítico [˨˨˨˨] sobre a vogal). A palavra *yī*, por exemplo, pode significar *roupas*, *suspeitar*, *cadeira* ou *significado*, conforme o tom que for aplicado pela ordem acima indicada.

2.3. Morfo-Sintaxe

2.3.1. Ordem Básica de Constituintes

No Mandarim, a posição dos elementos na frase não está relacionada com as suas funções sintácticas (sujeito, verbo, objecto), mas sim com propriedades de natureza discursiva da língua, tais como:

- i) a noção de tópico (pessoa ou coisa sobre a qual se faz um comentário)
- ii) a expressão da definitude (oposição informação nova / informação dada)

Tópico

A ordem básica das frases em Mandarim consegue ser mais bem descrita em termos da relação tópico-comentário do que em termos da relação sujeito-predicado.

O tópico é tipicamente um sintagma nominal que designa aquilo sobre o que se faz um comentário. Corresponde sempre a informação conhecida, ou seja, informação partilhada pelo falante e pelo ouvinte, ocorre sempre em posição inicial frásica e pode ser seguido de pausa.

Numa frase como a que se segue, o constituinte *nèi-kuài tián* ‘esse campo’ é o tópico, uma vez que é aquilo sobre o que se vai falar, corresponde a informação conhecida, ocorre no início da frase (a posição pós-verbal deste constituinte geraria a agramaticalidade da frase) e pode ser seguido de pausa:

- (4) *nèi – kuài tián wǒmen jiā – féi*
essa parte campo nós acrescentar fertilizador
([Esse campo] tópico, [nós fertilizámos] comentário)

O tópico de uma frase pode ser simultaneamente o sujeito dessa frase. Veja-se a seguinte frase:

- (5) *wǒ xǐhuān chī píngguǒ*
eu gostar comer maçã
('Eu gosto de comer maçãs')

Nesta frase, *wǒ* ‘eu’ é o sujeito mas é também o tópico da frase uma vez que satisfaz as condições para ser tópico enunciadas acima.

Definitude

O Mandarim não expressa a definitude dos sintagmas nominais através de artigos (definidos e indefinidos) como o Português. No entanto, a diferenciação entre os valores definido e indefinido pode ser feita através da colocação do sintagma nominal na frase: se estiver no início tem valor definido uma vez que é informação conhecida; se estiver no fim tem valor indefinido uma vez que é informação nova. Vejam-se os seguintes exemplos:

- (6) a. *rén lái le*¹³
a pessoa chegou
b. *lái – le rén le*
chegou alguém

No primeiro caso, está-se a falar de uma pessoa que já foi referida no discurso (informação dada) e, por isso, o sujeito precede o verbo; no segundo caso, trata-se de uma pessoa que ainda não foi identificada (informação nova), logo, o sujeito é pós-verbal.

Apesar de a noção de tópico e da expressão da definitude serem fundamentais para o estabelecimento da ordem das palavras na frase em Mandarim, há que ter em conta que algumas estruturas sintácticas têm uma posição fixa, não afectada por estes factores: os auxiliares precedem o verbo; os sintagmas preposicionais, excepto os complementos circunstanciais de tempo e de lugar precedem o verbo; as orações relativas precedem a expressão nominal, etc.

Diferentemente do Mandarim, o Português é uma língua de proeminência de sujeito e não de proeminência de tópico. A posição dos constituintes frásicos está relacionada com a função sintáctica que desempenham – Sujeito, Verbo, Objecto – sendo esta a ordem básica pela qual ocorrem na frase (SVO):

- (7) *O João comeu o bolo*
S V O

Contudo, outras ordens são possíveis:

- (8) *Telefonou ontem o João*
V S

¹³ Partícula aspectual que indica uma acção acabada.

(9) *Esses livros, os alunos ainda não leram*

O S V

Nas frases (8) e (9) os constituintes não ocorrem na sua posição básica. Contudo, a sua ocorrência nessa posição pode ser motivada sintáctica ou discursivamente. A frase (9) é considerada uma construção de tópico marcado em Português, em que ‘esses livros’ é o tópico e ‘os alunos ainda não leram’ é o comentário, à semelhança do que acontece tipicamente em Mandarim.

2.3.2. Sintagma Nominal (SN)

Em Mandarim, os sintagmas nominais são constituídos pelo menos por um pronome ou um nome, que pode ser simples (*mǎ* ‘cavalo’) ou composto (*diàndēng* ‘luz eléctrica’). À esquerda do nome podem aparecer outros elementos: numerais, demonstrativos, determinados quantificadores, possessivos, adjectivos atributivos e orações relativas. Vejam-se os seguintes exemplos:

(10) *sān - tiān*

três dia
(‘três dias’)

(11) *zhè - ge dēng*

esta lâmpada
(‘esta lâmpada’)

(12) *wǒ - de chènshān*

eu camisa
(‘a minha camisa’)

(13) *Zhōngguó - de rénkǒu*

China população
(‘a população da China’)

(14) *hóng huā*

vermelha flor
(‘uma flor vermelha’)

(15) *Zhāngsān mǎi de qìchē hěn guì*
Zhangsan comprar carro muito caro
(‘o carro que o Zhangsan comprou foi muito caro’)

Em Mandarim, não existe qualquer tipo de concordância entre os vários elementos do SN:

(16) *wǒ – de měi érzi*
meu bonito filho
(‘o meu bonito filho’)

(17) *wǒ – de měi nǚér*
meu bonito filha
(‘a minha bonita filha’)

(18) *wǒ – de měi (sān ge) érzi*
meu bonito (três) filho
(‘os meus (três) bonitos filhos’)

Contrariamente, em Português, os vários elementos do SN concordam em género e número:

(19) *A minha bonita filha*

Os elementos dentro do SN podem aparecer pelas seguintes ordens em Mandarim:

- possessivo → numeral → oração relativa → adjectivo → nome
ou
demonstrativo
ou
quantificador

(20) *wǒ – de nèi – ge zhù zāi Měiguó de hǎo péngyou*
meu esse viver na América bom amigo
(‘Esse meu bom amigo que vive na América’)

- possessivo → oração relativa → numeral → adjectivo → nome
ou
demonstrativo

ou
quantificador

(21) wǒ – de zhù zāi Měiguó de nèi – ge péngyou
Meu viver na América esse amigo
(‘Esse meu amigo que vive na América’)

2.3.2.1. Artigo

Não existem artigos em Mandarim.

2.3.2.2. Nome

Os nomes não variam em género e número. A palavra *shū*, por exemplo, refere-se tanto a ‘livro’ como a ‘livros’. O conceito de pluralidade pode ser expresso através de um quantificador, como *xǔduō* (‘muitos’) ou de um numeral, como *sān* (‘três’). Relativamente ao género, também não existem marcas de flexão. *Mao*, por exemplo, designa tanto ‘gato’ como ‘gata’. Para diferenciar o macho da fêmea, acrescenta-se as palavras *gōng* (‘macho’) ou *mǔ* (‘fêmea’).

2.3.2.3. Adjectivo

Os adjectivos ocorrem em posição pré-nominal (ver exemplos (14) e (16)-(20)) e não flexionam nem em género, nem em número.

2.3.2.4. Pronomes

Os pronomes em Mandarim são invariáveis, ou seja, têm a mesma forma independentemente da função sintáctica que desempenham. *Wǒ* (‘eu’), por exemplo, corresponde às formas *eu*, *me*, *mim* e *comigo* do Português.

Os pronomes são a única categoria gramatical em Mandarim onde a pluralidade é marcada morfologicamente com o sufixo *-men*:

(22) *tā* (‘ele / ela’)
tā-men (‘eles / elas’)

Os pronomes de 3ª pessoa raramente são usados para referir animais e muito menos para referir entidades inanimadas. Assim, na frase que se segue, *tā* refere-se preferencialmente a uma pessoa; pode também referir-se a um animal, mas nunca a um objecto:

- (23) *tā xiǎo*
 3^apess.sing. pequeno
 ('ele / ela é pequeno(a)')

Em Mandarim, não existem formas independentes para os pronomes possessivos, tal como existem em Português (*meu, teu, seu...*). A ideia de posse é expressa através do pronome pessoal e da partícula de determinação - *de*:

- (24) *wǒ - de pǐdài*
 eu cinto
 ('o meu cinto')

O Mandarim possui também o pronome reflexo *zìjǐ*. Este ocorre sempre no sintagma verbal e pode ser precedido de um pronome que tem a mesma referência que o sujeito da frase, ou seja, que designa o mesmo indivíduo.

- (25) *wǒ gēn (wǒ) zìjǐ shēngqì*
 Eu com (eu) *migo zangado
 ('Eu estou zangado comigo')

Contrariamente ao Mandarim, os pronomes em Português variam de acordo com a função sintáctica que desempenham. Veja-se a seguinte tabela:

Mandarim	Português (Função Sintáctica)			
	Sujeito	Objecto Directo	Objecto Indirecto	Objecto Oblíquo
wo	eu	me	me	(prep. +) mim, (co)migo
nǐ ¹⁴	tu	te	te	(prep. +) ti, (con)tigo
ta	ele, ela	o, a	lhe	(prep. +) ele, ela
wǒmen	nós	nos	nos	(prep. +) nós, (con)nosco
nǐmen	vós	vos	vos	(prep. +) vós, (con)vosco
tāmen	eles, elas	os, as	lhes	(prep. +) eles, elas

¹⁴ Existe também a forma de cortesia *nǐn*.

2.3.3. Sintagma Verbal (SV)

O verbo copulativo em Mandarim é *shì* ('ser'). Este verbo é fraco semanticamente, sendo realizado apenas quando o predicativo do sujeito é um nome:

- (26) *Zhāngsān shì yī – ge hùshì*
Zhangsan ser um enfermeiro
(‘O Zhangsan é um enfermeiro’)

Quando o predicativo do sujeito é um adjectivo, este assume-se como o núcleo semântico, podendo o verbo copulativo ser omitido:

- (27) *ta pàng*
3^apess.sing. gordo(a)
(‘Ele / ela é gordo(a)’)

2.3.3.1. Tempo / Modo / Aspecto

Em Mandarim, os verbos não possuem marcadores de tempo nem de modo, o que significa que aos vários tempos verbais dos modos indicativo, conjuntivo e imperativo do Português corresponde apenas uma forma verbal em Mandarim. O verbo também não concorda em pessoa e número com o sujeito da frase. Existem, no entanto, no Mandarim, morfemas ou palavras que exprimem o tipo de situação indicada pelo verbo (acção acabada, contínua, pontual, etc.), que são os chamados marcadores aspectuais:

– o morfema *le* exprime uma acção acabada

- (28) *tā shuì – le sān – ge zhōngtóu*
3^apess.sing. dormir três hora
(‘Ele / ela dormiu três horas’)

– o morfema *zhe* e a palavra *zài* exprimem uma acção contínua / progressiva:

- (29) *Lǐsì zài kètīng – lǐ shuì - zhe*
Lisi em sala dormir
(‘A Lisi está a dormir na sala’)

(30) *Zhāngsān zài dǎ Lǐsì*
Zhangsan bater Lisi
(‘O Zhangsan está a bater na Lisi’)

– o morfema *guo* exprime uma acção realizada ou experienciada pelo menos uma vez no passado.

(31) *wǒ chī – guo Rìběn fàn*
eu comer Japão comida
(‘Eu já comi comida japonesa’)

– a repetição do verbo seguida opcionalmente do morfema *yi* (‘um’) exprime uma acção temporalmente delimitada, ou seja, uma acção que decorre durante um curto intervalo de tempo.

(32) *tā shuì – (yī-) shuì jiu hǎo*
3^apers.sing. dormir (um) dormir depois bem
(‘Ele / ela vai ficar bem depois de dormir um pouco’)

2.3.3.2. Negação

Os advérbios de negação *bu* e *méi* ocorrem tipicamente a seguir ao tópico ou ao sujeito da frase e precedem o verbo:

(33) *Zhāngsān bu xǐhuan Lǐsì*
Zhangsan não gostar Lisi
(‘O Zhangsan não gosta da Lisi’)

Se uma frase contiver um verbo auxiliar, o advérbio de negação precede-o:

(34) *tā bu néng chàng – gē*
3^a pers.sing. não consegue cantar canções
(‘Ele / ela não consegue cantar’)

2.3.4. Sintagma Adverbial

No Mandarim encontramos:

- 1) Advérbios que podem ocorrer no início da frase ou depois do sujeito ou do tópico
 - a) advérbios temporais

(35) *jīntiān wǒ bu shūfu*
hoje eu não confortável
(‘Hoje não me sinto confortável’)

(36) *wǒ jīntiān bu shūfu*
eu hoje não confortável
(‘Hoje não me sinto confortável’)

b) advérbios que denotam a atitude do falante em relação ao evento expresso na frase
(advérbios de atitude)

(37) *xiǎnrán Zhāngsān bu gāoxìng*
obviamente Zhangsan não feliz
(‘O Zhangsan não é obviamente feliz’)

(38) *Zhāngsān xiǎnrán bu gāoxìng*
Zhangsan obviamente não feliz
(‘O Zhangsan não é obviamente feliz’)

2) Advérbios que ocorrem apenas depois do sujeito ou do tópico

a) advérbios de modo

(39) *tā kuài-kuài-de zǒu*
3ª pess.sing. rapidamente andar
(‘Ele/ela andou rapidamente’)

Na sua maioria, os advérbios de modo derivam de adjetivos através da adição do sufixo *-de* e da repetição do adjetivo:

(40) *kuài* – rápido
kuài-kuài-de – rapidamente

b) outros advérbios, como *yǐjīng* (‘já’), *yě* (‘também’) ou *jiù* (‘só’).

(41) *tā yǐjīng zǒu le*
3ª pess.sing. já saiu
(‘Ele / ela já saiu’)

- 3) Advérbios (ou expressões adverbiais) que ocorrem apenas depois do verbo e que exprimem frequência ou duração:

(42) *tā zǒu le shí fēnzhōng le*
3^apers.sing. sair dez minutos
(‘Ele/ela saiu há dez minutos’)

Os advérbios mais frequentes em Mandarim são os que ocorrem depois do sujeito ou do tópico (exemplificados em 2)

Quando uma frase contém um advérbio e um verbo auxiliar, o advérbio precede sempre o verbo auxiliar:

(43) *Zhāngsān yīdìng néng tiàowǔ*
Zhangsan definitivamente consegue dançar
(‘O Zhangsan definitivamente consegue dançar’)

2.3.5. Frase Complexa

2.3.5.1. Oração Relativa

Em Mandarim, as orações relativas precedem a expressão nominal:

(44) *huì jiǎng guóyǔ de nèi – ge xiǎohái shì wǒ – de érzi*
saber falar chinês essa criança ser meu filho
(‘A criança que sabe falar chinês é meu filho’)

A partícula de nominalização *de* refere um termo anterior na frase que lhe serve de antecedente – ‘a criança’ no exemplo acima. Esta partícula ocorre no fim da oração relativa e tem a mesma função que os pronomes relativos do Português, sendo, no entanto, invariável.

O Português comporta-se de maneira inversa no que respeita a este tipo de orações: as orações relativas ocorrem à direita do núcleo nominal, o pronome relativo aparece no início da oração relativa e apresenta diferentes formas (*que, quem, qual, cujo, onde...*).

2.3.5.2. Oração Completiva

Em Mandarim, as orações completivas não são introduzidas por conjunções, ligando-se directamente à oração principal da qual dependem:

(45) *tā fǒurèn tā zuò – cuò le*
3^apess.sing. negar 3^apess.sing. fazer – errado
(‘Ele/ela negou que estava errado(a)’)

(46) *wǒ jiānchí wǒ méi fàn – fǎ*
eu insistir eu não violar lei
(‘Eu insisto que não violei a lei’)

Em Português, estas orações são normalmente introduzidas pela conjunção integrante *que*:

(47) *Ele disse que não queria comer o bolo*

2.3.6. Formação de palavras

O Mandarim é uma língua isolante, o que quer dizer que, de um modo geral, as palavras não podem ser divididas em partes componentes (morfemas), mas são constituídas por um morfema apenas. Os nomes, por exemplo, não têm forma singular nem plural. Essa distinção pode, no entanto, ser feita através da adição de um quantificador. Assim, se em Mandarim quisermos dizer ‘livros’ teremos de usar a palavra *shū* (‘livro’) precedida de um quantificador como *yíxiē* (‘alguns’).

Apesar de a formação de palavras através da adição de morfemas (flexionais, derivacionais ou modificadores) não ser produtiva em Mandarim, existe outro processo que é bastante produtivo: a composição. Existe, no entanto, um grande número de palavras compostas, como, por exemplo, a palavra *fēi-jī* (‘voar’ ‘máquina’ = ‘avião’) ou a palavra *fēi-jī-chang* (‘voar’ ‘máquina’ ‘lugar/terreno’ = ‘aeroporto’).

Bibliografia

- Abbiati, Magda (1988). *Corso Introduttivo di Lingua Cinese Moderna*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Baumgratz-Gangl, Gisela (1993). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Biggs, John (1994). Asian learners through Western eyes: an astigmatic paradox. In *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research*, 2/2, pp. 40-63.
- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York.
- Chan, Sally (1999). The Chinese learner: a question of style. *Education+Training*, 41/6-7.
- Chou, Fa-Kao (1986). *Papers in Chinese linguistics and epigraphy*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Chow, Tse-Tung (1960). *The May 4th movement: Intellectual revolution in modern China*, Massachusetts: Harvard University Press.
- Darrobers, Roger e Xiao Planes Xiaohong (1998). *Éléments fondamentaux de la phrase chinoise*. Paris: Éditions You-Feng Libraire.
- DeFrancis, John (1990). *The Chinese language: Fact and fantasy*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Fairbank, John e Denis Twitchett (eds.) (1987). *Cambridge History of China: The People's Republic, part 1: The emergence of revolutionary China, 1949-65*, vol. 14. New York: Cambridge University Press
- From, J. e Carina Holmgren (2000). On the 'Chineseness' in Chinese educational practices. *Nordic Newsletter of Asian Studies*, 3.
- Kwang-Kuo, Hwang (2003). Face and favor: The Chinese power game. *American Journal of Sociology*, 92/4, pp. 944-974.
- Kratochvíl, Paul (1968). *The Chinese language today*. London: Hutchinson.
- Le Berre, Marie-Bernadette (1998). De la civilisation à l'anthropologie culturelle. *Cahiers Pédagogiques*, 360, pp. 54-55.
- Li, Charles e Sandra Thompson (1981). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.
- Omniglot – A Guide to Written Language

<http://www.omniglot.com>

- Norman, Jerry (1988). *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodrigues, Maria Helena (1999). *Variáveis contextuais da aprendizagem da língua portuguesa por aprendentes chineses*. Macau: Universidade de Macau.
- Simon, Walter (1975). *A Beginner's Chinese-English Dictionary of the National Language*. Quarta edição. London: Lund Humphries.
- Sing Lau (ed.) (1996). *Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Smith, Richard (1994). *China's cultural heritage: Qing dynasty, 1644-1912*. Colorado: Westview Press.
- Stephens, Kate (1997). Cultural Stereotyping and Intercultural Communication: Working with Students from the People's Republic of China in the UK. *Language and Education*, Vol. 11, nº 2, pp. 113-124.
- Watkins, David e John Biggs (eds) (1996). *The Chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*. Hong Kong: CERC & ACER.
- Woodrow, Derek e Sylvia Sham (2001). Chinese pupils and their learning preferences. *Race Ethnicity and Education*, 4/4, pp. 377-394.

Ficha Técnica

Aspectos Sociolinguísticos

- Maria Helena Rodrigues

Características Gramaticais

- Eva Arim
- Fausto Caels
- Nuno Carvalho