

ACTAS

4.º

FÓRUM INTERNACIONAL
do ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA CHINA

Edição Lei Heong lok

Coordenação Carlos Ascenso André

Rui Pereira

Liliana Inverno



ACTAS

4.^o

FÓRUM INTERNACIONAL
do ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA CHINA

Edição Lei Heong lok

Coordenação Carlos Ascenso André
Rui Pereira
Liliana Inverno





Encontre os nossos materiais para o ensino do Português disponíveis em versão digital. Visite o site do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do Instituto Politécnico de Macau.

閣下可上網獲取葡語教學相關材料之電子版本詳情
請參閱澳門理工學院葡語教學及研究中心網站

<https://cpclp.ipm.edu.mo>

© 2021, 澳門理工學院 INSTITUTO POLITÉCNICO DE MACAU
澳門新口岸高美士街 Rua de Luís Gonzaga Gomes, Macau
cpclp@ipm.edu.mo

書名 Título

Actas do 4.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China (第四屆中國葡萄牙語教學國際論壇論文集)

主編 Edição

李向玉 (Lei Heong lok)

策劃 Coordenação

Carlos Ascenso André, Rui Pereira e Liliana Inverno

封面設計 Capa

Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa - IPM

版次 1.ª edição digital

2021年07月 第一版 (Julho de 2021)

ISBN

978-99965-2-256-7 (pdf)

第一版 1.ª edição impressa: 2018年07月 Julho de 2018

ISBN 978-99965-2-179-9 (paperback)



Universidade de Comunicação da China (Pequim)

República Popular da China

8-9 de Julho de 2017

ÍNDICE

Prefácio	v
Apresentação e balanço	vii

CONFERÊNCIA PLENÁRIA

Inspiração histórica: o ensino da língua portuguesa e a China moderna <i>LI Changsen</i>	3
---	---

MESA-REDONDA

Mais oportunidades e mais desafios para aprender PLE na China <i>XU Yixing</i>	23
---	----

COMUNICAÇÕES

Interação na sala de aula de Português Língua Estrangeira: da compreensão à interação, com documentos autênticos <i>Isabel Margarida DUARTE</i>	31
<i>Ângela CARVALHO</i>	
Proposta de estratégias de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira que visam a interação social e beneficiam diferentes tipos de aprendentes (visuais, auditivos e cinestésicos) <i>Letícia José Teixeira BAPTISTA</i>	47

Validação de materiais para uma melhor interacção em aula <i>Adelina CASTELO</i> <i>Bruna MORELO</i> <i>José Coelho de SOUZA</i>	57
A interação professor-aluno na sala de aula numa turma numerosa <i>Kailin SHI</i>	71
Interação na sala de aula: estratégias para incentivar a participação dos aprendentes chineses de PLE <i>FU Hanyu</i>	77
O discurso do professor e a passagem de turno em salas de aula de Português como Língua Não Materna (PLNM) na China <i>ZHANG Xiang</i> <i>Roberval TEIXEIRA E SILVA</i>	85
A (inter)acção do aprendente de língua portuguesa e as tecnologias digitais <i>Joana CARVALHO</i>	101
Espelho, espelho meu... – As descrições físicas e diversidade nos manuais de PLE <i>Caio César CHRISTIANO</i> <i>SUN Ye</i>	133
A abordagem da cultura no ensino-aprendizagem de PLE: objetivando as competências comunicativas interculturais no caso do público chinês <i>ZHANG Hanzj</i>	161
Perfil motivacional do aluno chinês e suas implicações na prática pedagógica <i>Maria da Graça Gomes FERNANDES</i>	187
Sensibilidade intercultural dos alunos de graduação em PLE: um estudo de caso <i>Jing YANG</i>	217

5 razões para a lusofonia: literatura e cultura no ensino de língua <i>Vânia REGO</i>	235
“Corpo de barco e de rio”: a memória dos textos literários em PLE <i>Sara AUGUSTO</i>	255
Atenção às palavras! <i>Rui PEREIRA</i>	269
Interpretação de conferência sob contexto intercultural <i>ZHANG Fangfang</i>	291
Aplicação de CAT no ensino de tradução Português-Chinês <i>ZHANG Weiqi</i>	297
Aquisição de segmentos em Coda em PE: proposta de atividades articulatórias e perceptivas <i>Sandra CHAPOUTO</i>	307
Experiência(s) no ensino da pronúncia a aprendentes chineses <i>Adelina CASTELO</i>	323
<i>XU Yixing</i>	
<i>DU Yantong</i>	
<i>FU Hanyu</i>	
<i>HU Jianing</i>	
<i>LIN Ye</i>	
<i>MA Xianru</i>	
<i>Liliana SOARES</i>	
A comparação do ensino do Português como Língua Estrangeira na universidade e na escola primária <i>XU Jianwen</i>	343

PREFÁCIO

No ano de 2011, o IPM organizou, em conjunto com a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim, aquele que viria a ficar conhecido como o I Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China.

Nessa altura, poucos acreditariam que o ensino do Português na China estava a iniciar um espantoso processo de crescimento, de proporções inimagináveis. Não seriam, então, mais de uma dúzia de universidades; hoje são cerca de quarenta.

Nessa altura, também, muito embora fosse essa a nossa vontade, não seríamos capazes de prever que aquele Fórum era o início de um calendário com a regularidade que o futuro demonstrou.

Depois do encontro de 2011, em Pequim, o IPM acolheu o de 2013, em Macau. Nesse mesmo ano estava a iniciar actividades o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, inaugurado em 2012 e destinado, entre outras finalidades, a apoiar, justamente, o ensino do Português no interior da China.

Foi, por isso, com naturalidade que, logo a partir de 2013, o CPCLP assumiu a liderança deste processo.

O III Fórum aconteceu em 2015, em Shanghai, onde foi assumido o compromisso de passar a realizá-lo, sempre que possível, no interior da China. Foi, por isso, natural que o IV Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China acontecesse, de novo, em Pequim, em 2017, na Universidade de Comunicação da China. E anunciou-se já o V Fórum, em 2019, em Guangzhou.

O IPM, que esteve envolvido na organização do I Fórum, quis assumir a parceria na organização de todos os que lhe sucederam. E assim continuará a ser. Porque é, desde há muito, um desígnio estratégico do IPM ter um papel activo no fortalecimento do ensino do

Português em toda a República Popular da China e contribuir fortemente para a afirmação de Macau como plataforma entre a China e os países de língua portuguesa.

Ano após ano, o IPM tem vindo a aumentar a sua formação na área da língua portuguesa, com novos cursos; e prepara-se, com a nova lei do ensino superior, para criar Mestrados e Doutoramentos. Assim, o IPM consolidará a sua posição de liderança no ensino do Português e, acima de tudo, no apoio ao ensino do Português.

Ao mesmo tempo, prosseguiremos a nossa acção no que respeita à produção de materiais didácticos, em papel e *online*. Essa é uma outra forma de apoiar os professores do interior da China na sua acção docente. Foi, aliás, a pensar nesses professores que foi criada a revista *Orientes do Português*, anunciada no final do IV Fórum, em Pequim, e cujo primeiro número sairá este ano de 2018, em Novembro.

Em suma, foi esta a missão que o IPM desenhóu para si, foi este o compromisso que o IPM assumiu consigo próprio, com as autoridades da Região Administrativa Especial de Macau e com as instituições do interior da China com quem temos inúmeras parcerias.

Este é, pois, o nosso rumo. Nele prosseguiremos, com a convicção de estar a cumprir o dever que nos cabe enquanto instituição de ensino superior de qualidade, com a convicção de estarmos a contribuir para o futuro do país.

Lei Heong Iok, PhD
Presidente do IPM

APRESENTAÇÃO

No final do *IV Fórum do Ensino da Língua Portuguesa na China*, tive oportunidade de apresentar, juntamente com Yan Qiaorong, responsável pela organização na Universidade de Comunicação da China, um texto que é, ao mesmo tempo, o balanço e as conclusões do Fórum. O balanço é tão exaustivo que não se justificaria fazer aqui uma apresentação deste volume de Actas, atenta a circunstância de o que neste volume se publica ser, com poucas alterações, o conjunto de textos ali apresentados.

Fica, portanto, esse texto, ao mesmo tempo, como balanço e como apresentação das Actas do IV Fórum, e, também, como desafio para o futuro.

Carlos Ascenso André
Coordenador do CPCLP do IPM

IV Fórum do Ensino da Língua Portuguesa na China **Balanço final**

Tempo de assentar os pés no presente, olhar lucidamente para o passado e avaliar o caminho percorrido. Tempo, também, de estender a vista mais longe, para o futuro, e tentar antecipar a viagem por fazer. Tempo, afinal, de indagação, de saber quem somos, de onde vimos, para onde vamos, o que queremos. Tempo de nos questionarmos e questionarmos o que fazemos. Tempo de balanço, numa palavra.

Mas, porque o nosso caminho é feito de algo intangível chamado saber, tempo de discutirmos esse mesmo saber, de o partilharmos e de, na discussão e na partilha, o aprofundarmos.

Sob o lema geral, actual e sugestivo “Da Ásia para o mundo: ensinar Português em tempo de globalização”, de tudo isso se fez o IV Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China, pois a esse chamado acedemos e para tudo isso viemos.

No percurso já realizado desde 2011, este foi o quarto tempo de balanço, depois de Beijing, de Macau, de Shanghai. E foi, importa reconhecê-lo desde já, o mais participado.

Setenta foram os docentes que se juntaram na Universidade de Comunicação da China, numa iniciativa por esta organizada e pelo Instituto Politécnico de Macau. Setenta, a esmagadora maioria do interior da China, a que se juntaram dez de Macau e, ainda, do Brasil e de Portugal.

Mas, porque assim se cumpre a Universidade, espaço de saber e de ciência – e, se o não fizer, não satisfaz a sua missão –, o Fórum é, antes de mais, um momento de discutir o saber.

E foi fértil a discussão, fecundo e produtivo o debate, a troca de pontos de vista, a partilha de experiências, no plano pedagógico e no plano científico.

Discutiu-se o ensino do Português, sim, como teoria e como prática; visitou-se, se a expressão é consentida, a sala de aula e a interacção que, dentro e fora dela, acontece com o aluno, no processo de crescimento que é comum, porque a todos envolve; questionou-se a especificidade da língua que todos ensinamos, desde logo a que tem raízes na sua essência de língua, na sua natureza de sons, de formas, de significados, o mesmo é dizer, na sua riqueza fónica, estrutural, semântica, tão distinta da chinesa. Mas também essa adicional especificidade, cultural chamada, que define outra identidade ou, porventura, outro rosto da mesma identidade, e que particular sensibilidade requer a quem a ensina; porque, assim se afirmou, língua e

culturas (literaturas nestas incluídas) são um bloco inteiro, onde nenhuma cisão ou fractura é legítima nem produtiva.

Evocaram-se situações concretas e autores, abordaram-se metodologias e processos, apontaram-se dificuldades, descobriram-se desafios, buscaram-se soluções, nunca definitivas, porque em ciência e em pedagogia não há desafios para sempre nem soluções sem termo.

E falou-se muito: da situação do Português na China, claro, olhado como um universo de esperança e como um mar de desafios e de exigências; falou-se de parcerias, de metas, de rumos, de fronteiras, de passado e de futuro. Sim, de passado e de futuro, porque é essa mesmo a essência de um tempo de balanço.

E também se conviveu. Nas salas de debate e nos corredores dos tempos mortos, nas sessões e nos intervalos, à mesa dos trabalhos e à mesa das refeições. Cimentaram-se velhas amizades, criaram-se novas, rejuvenesceram-se laços já existentes, estabeleceram-se outros, antes insuspeitados. Porque um Fórum é, também, um tempo de encontro; ou de encontros, que mais sentido tem, aqui, o plural que o limitado singular.

Se de conclusões se deve falar, devem destacar-se alguns pontos que mereceram um consenso generalizado por parte dos participantes do Fórum:

1. Antes de mais, foi sublinhada a importância da existência do Fórum, a sua utilidade, enquanto espaço de encontro e diálogo, de partilha de experiências, de aprofundamento de saberes.
2. A periodicidade bienal pareceu, em geral, uma opção a manter.
3. O IPM assumiu o compromisso de publicar as actas com menor tempo de intervalo a partir da realização de cada Fórum; em contrapartida, os participantes aceitam que, com esse objectivo, devem entregar ao longo do corrente ano civil as suas comunicações.
4. Transmitida a informação de que a Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong se disponibiliza para acolher o

próximo Fórum, em 2019, essa opção suscitou, também, o assentimento geral.

5. Foi reconhecida a necessidade de se prosseguirem acções de formação e a de se investir mais na produção de materiais destinados expressamente ao ensino do Português a chineses.
6. Considerou-se que a mobilidade de estudantes, em especial em países de língua portuguesa, deve ser objecto de reflexão aprofundada, quanto a motivações, objectivos e práticas, com vista a uma mais consequente imersão e à obtenção de maiores e melhores resultados.
7. O IPM anunciou, para 2018, o aparecimento de uma revista, de carácter científico e de natureza universitária, com adequação às exigências internacionais de qualidade, incluindo um Conselho Editorial constituído por figuras internacionais de inequívoco prestígio e a prática de arbitragem científica por pares. Tal propósito corresponde à necessidade, de há muito sentida, de uma publicação regular dessa natureza, indispensável à partilha de conhecimentos e sua divulgação, mas também para servir as necessidades de construção curricular para progressão na carreira.
8. Finalmente, na ordem, que não na escala de valores, foi unânime o aplauso e o reconhecimento pela forma calorosa como todos os participantes foram recebidos pela Universidade de Comunicação da China e pela organização irrepreensível do Fórum por parte da mesma Universidade e das suas professoras de Português, coadjuvadas por um grupo de estudantes de extrema e discreta eficiência.

Carlos Ascenso André
Coordenador do CPCLP do IPM

Yan Qiaorong
CUC

COMUNICAÇÕES

Inspiração histórica: o ensino da língua portuguesa e a China moderna

LI Changsen*

Na China, o primeiro curso de licenciatura de língua portuguesa foi criado pelo Instituto da Radiodifusão de Pequim (Universidade de Comunicação da China) em 1960. Depois, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing) e o Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai (Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai) criaram os seus cursos, respetivamente em 1961 e 1977. Durante os 40 anos seguintes, até 2000, em toda a China, só estas três escolas tiveram alternadamente aulas de língua portuguesa, formando cerca de 400 tradutores e intérpretes para o Estado. A presente comunicação vai recordar a história de ensino da língua portuguesa na China e analisar suas características em períodos diferentes do seu desenvolvimento, além de perspetivar o seu futuro em novas circunstâncias em que a língua portuguesa já foi bem difundida em toda a China.

Palavras-de-chave: Ensino superior; história; língua portuguesa; China moderna

1. Primeiras palavras

Neste momento em que nos encontramos aqui em Pequim para realizar o IV Fórum Internacional de Ensino da Língua Portuguesa na China, estou muito contente e emocionado, pois este grande encontro histórico na área de ensino da língua portuguesa, para mim, tem dois significados especiais. Primeiro, a Universidade de Comunicação da

* Li Changsen (James), Doutor em História, professor catedrático e consultor académico do Conselho de Gestão do Instituto Politécnico de Macau.

China foi minha *Alma Mater*, pois estudei a língua portuguesa neste campus por quatro anos, por isso, posso estar aqui na qualidade de um antigo aluno desta instituição. Por outro lado, trabalho há mais de duas décadas como professor no Instituto Politécnico de Macau, que é instituição coorganizadora deste evento, por isso, posso estar aqui na qualidade de representante do IPM. A identidade especial e o espaço especial combinam com um tema especial, que é a história de ensino da língua portuguesa na China moderna.

2. Breve história de ensino da língua portuguesa na China

A língua portuguesa entrou na China já há mais ou menos cinco séculos, desde que os primeiros portugueses chegaram à foz do Rio das Pérolas e desembarcaram na Barra da Península de Macau, mas as escolas oficiais de português só apareceram no fim do século XIX com a criação da Escola Comercial Pedro Nolasco da Silva, em 1887, e do Liceu de Macau, em 1894. Mais tarde, em 1914, foi criada a primeira escola de tradução sino-portuguesa, que é Escola Sínica, segundo uma carta régia emitida em 1905. Daí, a educação em língua portuguesa nunca deixou esta terra de dragão, apesar de não ter sido ensino superior (LI, 2016).

São escassos os registos históricos e as informações sobre o ensino da língua portuguesa nos primeiros anos em que os portugueses se fixaram em Macau, na época sem legislação completa e sistemática na área da educação. De qualquer maneira, entretanto, os portugueses tiveram de transmitir a sua língua materna para as gerações posteriores e permanecer na península como residentes de Ta-Ssi-Yang-Kuo¹. O exemplo disso é o caso do Colégio de São Paulo, estabelecido em 1594, em que os missionários tiveram de divulgar a língua portuguesa entre os chineses para desenvolver sua missão de evangelização na China. Por outro lado, os macaenses precisavam de criar as próprias escolas para

¹ Uma das traduções do nome de Portugal na China antiga, nomeadamente durante a Dinastia Qing.

dar aulas de língua portuguesa, graças às quais puderam manter a língua portuguesa neste enclave por cerca de cinco séculos.

As primeiras escolas oficiais de português apareceram no século XIX, nomeadamente após a Guerra do Ópio, com a criação de uma série de escolas primárias e secundárias, inclusive a Escola Central de Macau, a Escola Oficial do Sexo Masculino de Macau, a Escola Comercial de Pedro Nolasco de Silva, o Liceu de Macau, etc. Porém, isso só pode comprovar a existência da língua portuguesa na China, e não significa que esta língua já fosse difundida regularmente entre os chineses.

Em julho de 1905, a corte real de Lisboa emitiu uma Carta Régia para criar uma escola sínica, sob a direção da Repartição do Expediente Sínico de Macau. Esta é a primeira escola de tradução sino-portuguesa, mas seus destinatários são principalmente macaenses, cujo estudo estava ligado principalmente à sinologia, inclusive a língua chinesa, com o objetivo de formar tradutores e intérpretes da administração pública ou da embaixada ou consulados em Pequim, Shanghai e Cantão.

O ensino da língua portuguesa como língua estrangeira só apareceu mais tarde, após a Segunda Guerra Mundial, principalmente em meados do século passado, segundo a mudança da situação internacional. O exemplo disso é o caso da Companhia Comercial Nan Koang de Macau, que organizou seis edições do curso da língua portuguesa para formar cerca de cem tradutores e intérpretes para a República Popular da China. Entre os professores que ensinavam nestes cursos, foi destacado o macaense Luiz Gonzaga Gomes. Alguns alunos destes cursos tornaram-se depois diplomatas, inclusive embaixadores em Portugal, Brasil e outros países da língua portuguesa.

3. Primeiro curso de português na República Popular da China

Na década de 60 do século passado, o mundo entrou num período extremamente agitado por causa da Guerra Fria entre os campos socialista e imperialista, e das divergências ideológicas ocorridas entre os países socialistas. No Caribe, a crise de mísseis quase levou todo o

mundo a entrar numa guerra nuclear. Nas relações sino-soviéticas, tornou-se mais aberta a controvérsia ideológica entre o Partido Comunista da China e o Partido Comunista da União Soviética sobre muitos assuntos internacionais, inclusive o movimento comunista, as relações entre os partidos comunistas, o apoio aos países na luta pela independência, e a luta contra o revisionismo, etc. Perante a grande mudança da situação internacional, o então Presidente chinês Mao Zedong escreveu um poema, para expressar sua preocupação e depositar sua esperança pelo futuro:

*Os pinheiros frondosos iluminados pelo Sol poente
Estão serenos perante as nuvens tenebrosas e confusas;
Em frente de uma gruta nativa de divindade,
Aparece uma paisagem esplêndida entre os penhascos precipitados.*²

Para lutar contra a hegemonia das duas “superpotências”, Mao Zedong formulou a teoria dos “três mundos”, destacando o apoio aos países e povos do “terceiro mundo”, nomeadamente aos países e povos que estavam em luta contra o imperialismo e o colonialismo e pela independência nacional. Segundo o pensamento de Mao, o governo chinês adotou uma política externa independente e autónoma na área diplomática, e estreitou as relações diretas com os países do terceiro mundo, designadamente com os países africanos recém-independentes pela salvaguarda da soberania, além de prestar firmes apoios aos povos colonizados na luta pela independência nacional.

Para os países da língua portuguesa, a China tentava andar com duas pernas: primeiro, estreitar as relações dos partidos políticos genuinamente marxistas e das organizações esquerdistas de Portugal e do Brasil; segundo, apoiar incansavelmente a luta armada travada pela Frelimo, UNITA, MPLA e PAIGC, dos países africanos de fala portuguesa. Para concretizar estes dois objetivos, era preciso um grande contingente de profissionais bilingues de língua portuguesa. Nestas

² Mao Zedong, dia 9 de setembro de 1961.

circunstâncias, o governo chinês criou o primeiro curso oficial de português de carácter superior no Instituto da Radiodifusão de Pequim em setembro de 1960.

O IRP foi escolhido como a primeira instituição de ensino superior da China para criar o curso da língua portuguesa por motivo da necessidade iminente da Rádio Pequim (hoje Rádio Internacional da China). A emissora da Rádio Pequim transmitiu o seu primeiro programa de português para os países lusófonos em 15 de abril de 1960. Mas naquela altura, desde início, não havia nenhum trabalhador bilingue e todas as emissões eram redigidas e transmitidas por “especialistas brasileiros”, que eram militantes do Partido Comunista do Brasil, inclusive o membro do seu CC, Sr. Benedito de Carvalho e sua esposa.

Por isso, no mesmo ano, o governo decidiu designar o Instituto da Radiodifusão de Pequim para assumir a tarefa de formação dos próprios trabalhadores chineses para reforçar a equipa da emissão de língua portuguesa da Rádio Pequim. De facto, após o estudo de quatro anos, metade dos alunos deste curso foram trabalhar na Rádio Pequim como tradutores, locutores ou repórteres de português.

Nome	Cargo
Chen Fengwu	Tradutor e locutor da Rádio Pequim e depois adido cultural na Embaixada chinesa em Portugal
Chen Guoyi	Tradutor da Direção de Assuntos Internacionais do Ministério da Defesa Nacional
Fan Weixin ³	Tradutor e locutor da Rádio Pequim
Fan Shuyun	Professora do IRP, tradutora e locutora da Rádio Pequim e depois diplomata do Ministério do Exterior da China
Guo Yuanzeng	Tradutor e depois subdiretor de assuntos latino-americanos do Departamento das Relações Internacionais do Comité Central do Partido Comunista da China

³ Fan Weixin, célebre tradutor de Jorge Amado e de José Saramago, dois grandes homens de letras representativos na literatura do Brasil e de Portugal.

Han Peikun	Tradutor e locutor da Rádio Pequim, falecido na década de 80 numa acidente do Iraque ao ajudar a empresa brasileira Mendes Júnior na construção de infraestrutura
Han Zhaokang	Diplomata do Ministério do Exterior da China e depois Comissário do ME em Macau
Li Shulian	Tradutor da Rádio Pequim e depois diplomata do Ministério do Exterior da China
Li Shuqin	Tradutora das Edições Nacionais de Línguas Estrangeiras da China
Liu Chongxiao	Diplomata do Ministério do Exterior da China
Liu Huanqing	Tradutor da Rádio Pequim e depois adido cultural da Embaixada chinesa no Brasil
Liu Yu'e	Tradutora do Instituto das Relações Internacionais Modernas do Departamento de Organização do CC do Partido Comunista
Liu Zhengkang	Professor do IRP e depois tradutor da Rádio Pequim
Liu Zhengqin	Diplomata do Ministério do Exterior da China em Portugal e no Brasil
Shang Jingtang	Tradutor e locutor da Rádio Pequim e depois diplomata do Ministério do Exterior da China
Tan Jianhua	Correspondente da Agência de Notícias da Nova China (Xinhua)
Wang Kailin	Diplomata do Ministério do Exterior da China
Wang Zhigen ⁴	Jornalista superior da Agência de Notícias da Nova China (Xinhua)
Weng Yilan	Tradutora e locutora da Rádio Pequim e depois diplomata do Ministério do Exterior da China
Zhang Baoyu	Professor do IRP, tradutor da Rádio Pequim e depois funcionário do Ministério do Comércio com o Exterior da China
Zhao Ping	Tradutora da Rádio Pequim

Quadro 1. Lista dos estudantes da turma 60-3 do IRP, primeiro curso de português da China

⁴ Wang Zhigen, primeiro jornalista chinês que foi a Portugal para instalar a delegação da Agência de Notícias Xinhua em Lisboa, antes do restabelecimento das relações diplomáticas entre a China e Portugal.

Em setembro de 1960, vinte e um finalistas das escolas secundárias provenientes de Beijing, Shanghai, Hebei, Henan e Shandong ou designados por várias instituições do Estado⁵ entraram no campus do Instituto da Radiodifusão de Pequim e iniciaram o estudo da língua portuguesa, sob orientação da engenheira brasileira Mara Mazzoncini, primeira professora enviada pelo Partido Comunista do Brasil. Em 1964, quando os alunos do primeiro curso foram graduados, o IRP criou o segundo curso. Em meados da década de 60, a guerra colonial na África encontrava-se numa situação mais difícil, e os tradutores e os intérpretes sino-portugueses tornaram-se cada vez mais procurados. Por isso, o IRP recrutou, em 1965, de uma só vez, duas turmas de português, contando com 40 novos alunos.

Em 1961, como a maior instituição de formação de tradutores da China, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim criou o seu primeiro curso de português de grau de licenciatura, e um outro pequeno curso de formação especializada, com o mesmo professor e iguais materiais de estudo. A única diferença entre os dois cursos consistia em que, o primeiro pertencia ao ensino superior regular, cujos alunos eram admitidos entre os finalistas secundários através de um exame nacional, e o segundo era um tipo de formação irregular, sendo os alunos funcionários de língua espanhola ou inglesa do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

4. Desenvolvimento com ritmos lentos em 40 anos

No decorrer dos 40 anos desde 1960, quando o IRP criou o primeiro curso, até 2000, quando este instituto recuperou este mesmo curso, o

⁵ Entre 21 alunos da turma, um foi designado pelo Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai e duas pelo Instituto de Línguas Estrangeiras de Sichuan para depois serem docentes de português, mas este plano falhou por causa da revolução cultural. Outros três foram designados por instituições do governo ou do partido segundo a necessidade, sem passar por exame de admissão nacional, mas eles já tinham bastante conhecimento básico de uma outra língua estrangeira.

ensino da língua portuguesa na China andou em ritmo lento por causa da “grande revolução cultural proletária”, desencadeada no verão de 1966 e terminada no outono de 1976. Esta revolução destruiu totalmente o plano de estudo e a ordem pedagógica normal no IRP e ILEP, e os alunos foram obrigados a participar na revolução cultural e deixar a sala de aula para irem aos campos, às fábricas e minas, e aos quartéis militares para receberem a reeducação política ideológica. Devido à falta de conhecimentos suficientes, a maior parte dos alunos de português das três turmas do IRP e uma do ILEP foram transferidos para outros serviços espalhados por toda a parte do País onde não tiveram oportunidades para fazerem trabalhos ligados à língua portuguesa⁶. Foi um enorme desperdício de recursos humanos na história de ensino da língua portuguesa na China.

Também por causa da revolução, o IRP fechou definitivamente as portas em 1970, e o ILEP suspendeu a admissão de novos estudantes por sete anos consecutivos, até 1973, quando uma dezena de jovens estudantes secundários que trabalhavam no campo, nas fábricas e nos quartéis militares foram escolhidos para aprenderem a língua portuguesa. Em 1977, logo após a revolução cultural, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai (ILES) arrancou com o seu curso de português, primeiro e único curso do género no Sul da China.⁷

Em 1978, a China começou a seguir a política de reforma e abertura, graças à qual as áreas económica e diplomática tiveram grandes desenvolvimentos. Mas na vertente de ensino da língua portuguesa não houve grandes mudanças. A formação de talentos bilingues dependia continuamente do ILEP, no norte do País, e do ILES, no sul.

⁶ Apesar de não terem contacto com a língua portuguesa, a maior parte destes alunos obtiveram enormes êxitos em diferentes carreiras profissionais, e alguns deles tornaram-se principais responsáveis de empresas ou repartições administrativas locais.

⁷ O Instituto de Línguas Estrangeiras de Shanghai tinha um plano de criar o curso de português antes da Revolução Cultural e mandou em 1960 um estudante do curso de russo para aprender a língua portuguesa no IRP, para depois servir de professor bilingue. Mas este plano falhou por causa de revolução cultural.

Durante as quatro décadas até 2000, em toda a China, só aquelas três escolas superiores acima mencionadas davam alternadamente aulas de língua portuguesa, fornecendo cerca de 400 tradutores e intérpretes, através de 25 turmas para diversos ramos importantes do Estado, nomeadamente para o Ministério dos Negócios Estrangeiros, o Ministério Comercial com o Exterior, a Rádio Internacional da China, as Edições de Línguas Estrangeiras, a Agência de Notícias da China e a Direção Nacional de Turismo.

5. Características dos primeiros cursos

Obviamente, a situação internacional e o sistema educativo nacional da década de 60 do século passado determinou a forma especial de preparação de alunos de português na China Popular. Mas quais são as características dominantes que prevaleceram no ensino da língua portuguesa na China Popular e quais são as diferenças em relação ao ensino regular da língua portuguesa em outros países, nomeadamente nos países lusófonos?

5.1. Estudantes

Os candidatos ao curso deviam passar por um exame de admissão nacional, a fim de escolher os alunos com bom aproveitamento no estudo secundário. Além disso, considerando a confidencialidade dos futuros trabalhos em ramos nucleares ou importantes do Estado, os candidatos deviam passar por uma verificação política. Para garantir a qualidade de alunos admitidos, as respetivas instituições tinham o direito preferencial de escolher os candidatos que elas achavam qualificados, independentemente da opção ou vontade pessoal expressamente declarada pelos alunos antes do exame de admissão nacional.

Considerando as características dos eventuais trabalhos futuros em situação difícil ou perigosa, o governo definiu uma proporção de

admissão entre os dois sexos. Segundo um documento do governo da década de 60, para os cursos de línguas estrangeiras, principalmente de línguas de países menos desenvolvidos (Programa Septenial da Educação de Línguas Estrangeiras, elaborado pelo Comité Central do Partido Comunista da China e pelo Conselho de Estado da RPC em outubro de 1964), a proporção de admissão entre os dois sexos, masculino e feminino, devia ser 2:1. Além disso, foram definidas também as quotas de vagas de admissão conforme a origem dos alunos, para manter equilíbrio entre as zonas desenvolvidas e as atrasadas.



Figura 1. Alunos dos primeiros cursos de português e de italiano do IRP no Palácio de Verão de Pequim

5.2. Docentes

Na década de 60, a China não tinha relações diplomáticas com qualquer país de língua portuguesa. Por isso, era difícil recrutar professores através de canais regulares, e nem pensar em professores da área linguística. Nestas circunstâncias, o governo chinês viu-se obrigado a pedir ajuda ao Partido Comunista do Brasil. Por isso, quase todos os

docentes estrangeiros tiveram as seguintes características: vieram do Brasil e chegaram à China em clandestinidade; em vez de professores profissionais da área linguística, a maior parte dos docentes dedicavam-se a outras áreas: estadista, jornalista, pintor, publicitário, engenheiro, poeta, até dona de casa; a maior parte dos docentes eram militantes ou apoiantes do Partido Comunista, inclusive líderes do Partido e exilados políticos que foram encarcerados; eles tiveram que chegar à China via um terceiro País para conseguirem o visto ou para renovarem o passaporte; quase todos os docentes trabalharam cumulativamente em várias instituições públicas da China, inclusive institutos, Rádio Pequim e Edições de Línguas Estrangeiras da China.

Por outro lado, nos primeiros anos do curso, quase não houve nenhum docente bilingue para dar auxílio aos professores estrangeiros.

A seguir, vou apresentar alguns dos primeiros docentes da língua portuguesa que davam aulas no IRP, ILEP e no ILES da China.

Mara Mazzoncinni (1925-1983)

Engenheira brasileira de ascendência italiana, sempre viva no coração dos primeiros estudantes de português do IRP e do ILEP. Sua amabilidade e dedicação deixaram profundas marcas nos alunos que hoje já se tornaram septuagenários. Mara foi enviada pelo Partido Comunista do Brasil, e adorava muito a China e o povo chinês. Entretanto, por causa da divergência ideológica entre os partidos chinês e soviético, ela viu-se obrigada a deixar Pequim, onde viveu por dois anos, e regressar ao seu País. Infelizmente, a Professora Mara faleceu em 1983 aos 58 anos de idade em São Paulo.

Benedito de Carvalho

Foi aeronauta e oficial do exército e membro do Partido Comunista do Brasil que participou na revolta vermelha de 1935.⁸ É uma personali-

⁸ Também conhecida como Intentona Comunista, que foi uma tentativa de golpe contra o

dade de extremo interesse, trabalhando como tradutor e professor. O casal Benedito de Carvalho viveu na China desde 1958 para ajudar na instalação da emissora de língua portuguesa da Rádio Pequim e lecionou esta língua no IRP e no ILEP até 1962. Em maio de 1990, quando o autor da presente comunicação foi ao Brasil para fazer cobertura das notícias da visita do Presidente chinês Yang Shangkun àquele país, teve oportunidade de visitar o casal Benedito de Carvalho em São Paulo, para transmitir os bons votos aos grandes amigos não só da Rádio Pequim, como também do povo chinês.

Amarílio Vasconcelos

O Senhor Amarílio Vasconcelos foi membro do CC do PCB, e reorganizou o Partido Comunista em 1943. Amarílio Vasconcelos foi preso pelas autoridades militares e depois refugiado em outros países. Ele ajudara a montar a agência de notícias Xinhua no Brasil. Em 3 de dezembro de 1962, ele e sua esposa, Raguel Cossey, foram pessoalmente recebidos pelo Presidente Mao Zedong. Em 1978, o casal deixou Pequim e regressou ao seu país. A Dra. Raguel Cossey foi professora da Turma 64-7 da Faculdade de Línguas Estrangeiras do IRP.

Jayme Martins (1930-)

Jornalista brasileiro que dedicou quase toda a sua juventude à formação de profissionais de língua portuguesa na China. Além de ter sido professor comum dos dois Institutos, era também formador de jornalistas, em língua portuguesa, da Rádio Pequim. Durante mais de 20 anos de estadia em Pequim, ele e sua esposa, Angelina, deram enormes contributos em prol do ensino e divulgação da língua portuguesa.

Ao recordar a sua chegada à China, ele contou uma história muito interessante, mas emocionante:

governo de Getúlio Vargas, realizado em 23 de novembro de 1935 por militares, em nome da Aliança Nacional Libertadora, com apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB), na época denominado como Partido Comunista do Brasil.

Estou incluindo Angelina desde já nesse trabalho porque, assim que cheguei a Pequim e souberam de minha triste situação de noivo à distância, os amigos chineses a convidaram imediatamente para me fazer companhia. Como eu havia deixado uma procuração para meu irmão Gregório, ele desempenhou meu papel de noivo no casamento civil e também na cerimônia religiosa, realizada em casa da família de Angelina e celebrada pelo padre Ricci, vigário da Igreja-matriz de Jundiaí. Ela voou para a China, chegando em Pequim no dia 16 de Outubro de 1962. (MARTINS, 2015)

Carlos Frydman (1924-)

Poeta brasileiro que nasceu em Varsóvia, Polónia, Carlos Frydman fez curso de contabilidade, como ouvinte, na Fundação Álvares Penteado, no início dos anos de 1950, mas não chegou a concluí-lo. Ele foi militante do Partido Comunista Brasileiro entre 1952 e 1958, o que lhe custou prisão política. Em 1958, ele e a esposa, Nair Roitman, célebre violinista brasileira, foram convidados para trabalhar na China, ajudando o governo chinês a instalar a emissão do programa de língua portuguesa da Rádio Pequim, que transmitiu as suas primeiras notícias a 15 de abril de 1960, e a preparar o primeiro curso da língua portuguesa no Instituto da Radiodifusão de Pequim, que foi aberto em setembro do mesmo ano. Eles foram considerados os primeiros professores da língua portuguesa na China e trabalharam até 1962, quando o casal Jayme Martins chegou para os substituir.

Sócrates de Oliveira Dáskalos (1921-2002)

Escritor e político angolano, nascido no Huambo, Angola. Filho de pai grego e mãe portuguesa, ele licenciou-se em engenharia no Instituto Superior Técnico. Foi ativista político e militante do MPLA, mas já em 1961 fundou a Frente de Unidade Angolana, o que lhe valeria a prisão e, em seguida, a expulsão de Angola. Foi grande lutador pela independência nacional e renomado escritor e político angolano. Homem muito culto, com uma rica experiência de ensino no Liceu de Benguela. Chegou a Pequim, em 1965, com 44 anos de idade. Foi o

primeiro professor que divulgou a cultura e a história luso-africanas aos alunos chineses.

Luiz Ventura (1930-)

Pintor, desenhista, gravador e mosaicista brasileiro, nasceu em 1930, em São Paulo. Na década de 40, realizou as suas primeiras gravuras em madeira; trabalhou como auxiliar de cenografia no Teatro Brasileiro de Comédia. Em 1949, viajou pela Europa e residiu durante dois anos em Paris, onde frequentou a Academia Livre de Arte Grande Chaumière, museus e gabinetes de artes plásticas. Durante as décadas de 60 e 70, viveu na China Popular, onde deu aulas de língua portuguesa, enquanto estudava a técnica oriental de gravura em madeira que exerceu grandes influências sobre suas obras posteriores. Depois de ver as obras que ele fez depois do regresso ao Brasil, não é nada difícil verificar os componentes orientais e chineses.

António Graça Abreu (1947-)

Nasceu no Porto, em 1947. Licenciado em filologia germânica e mestre em história dos descobrimentos e da expansão portuguesa, foi professor de língua e cultura portuguesa em Pequim e Shanghai e tradutor nas Edições em Línguas Estrangeiras de Pequim, entre 1977 e 1981. Depois de regresso a Portugal, lecionou sinologia na Universidade Nova de Lisboa, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas em Lisboa, na antiga Missão de Macau em Lisboa, e fá-lo atualmente no Museu do Oriente e na Universidade de Aveiro. Ele adora muito a cultura chinesa e hoje continua a fazer muitas investigações e a publicar textos sobre as artes tradicionais da China. É também poeta, traduziu muitas poesias clássicas chinesas e escreveu versos para depositar seu amor pela China, onde viveu por muitos anos.



Figura 2. Primeiros professores estrangeiros de português na China

Primeira fila (de esquerda a direita): *Mara Mazzoncinni, Benedito de Carvalho, Lúdia, Amarílio Vasconcelos, Raguél Cossoy, Jayme Martins e Angelina.*

Segunda fila (de esquerda a direita): *Carlos Frydman, Luís Ventura, Lilian, Guilherme Galiano, Rosália, Sócrates de Oliveira Dáskalos, e António de Graça Abreu*

Os docentes estrangeiros consideravam o ensino da língua portuguesa como parte da sua vida. Sem pensar em escassa remuneração⁹ naquela época, eles dedicaram todas as energias para formarem os melhores alunos chineses. Yao Yuexiu (Silvia), uma das primeiras locutoras chinesas da Rádio Pequim, contou uma história muito interessante:

Um dia, quando a mãe do Guilherme Galiano foi ouvir nosso programa de notícias em casa no Brasil, ela disse: "Meu filho, Galiano foi voltar da China há anos e agora no Brasil, por que é que ele ainda está na Rádio Pequim?" Galiano riu e explicou: "Agora as notícias que estão a transmitir na Rádio Pequim não são comigo, mas sim com Shangjingtang (Alexandre), meu aluno chinês."¹⁰

⁹ Na década de 60, a remuneração mensal de um professor estrangeiro era de ¥ 400 RMB. É pouco, mas já é igual ao salário do Presidente da República, e quase sete vezes superior ao de um funcionário chinês, em média.

¹⁰ Yao Yuexiu (Silvia), *Recordação remota e nítida.*

Shang Jingtang foi um dos alunos do primeiro curso de português do IRP, e aprendeu as técnicas de apresentação de notícias com o Professor Guilherme Galiano, então também locutor da Rádio. Ele foi um aluno muito inteligente e aplicado. Sob a orientação do professor Galiano, ele aprendeu não só a pronúncia correta e a expressão fluente da língua portuguesa, mas também a voz, o sotaque e o estilo de falar de Galiano. A voz é tão semelhante que a mãe do professor não conseguiu distingui-la.

5.3. Materiais pedagógicos

Considerando a situação mundial de há 50 anos, não é nada difícil imaginar que os manuais de aprendizagem da língua portuguesa fossem humildes. Por falta de livros autênticos de Portugal e Brasil, os textos foram compilados pelos docentes estrangeiros, através de tradução de materiais de outras línguas, inclusive os livros, revistas ou jornais chineses com ajuda de assistentes das instituições. Os textos escritos por professores eram reproduzidos através de mimeógrafo e estêncil, instrumentos mais atrasados e rudimentares aos olhos da gente de hoje.

A situação é pior ainda na área de instalações e equipamentos. O exemplo disso foi o gravador de fita magnética que os alunos usavam para praticarem a compreensão e expressão orais. Até hoje, o pobre gravador do modelo 601 “*made in Shanghai*” é memória eterna para uma geração de alunos de português, pois graças ao “aparelho moderno” naquela época, eles conseguiram dominar a língua portuguesa há 50 anos atrás.

5.4. Materiais de consulta

Claro, é indispensável a consulta de materiais originais para aprender a língua portuguesa, mas não havia nenhum livro ou dicionário da língua portuguesa na biblioteca da escola. Os livros ou dicionários que os professores trouxeram do Brasil foram muito valiosos e procurados

pelos alunos.¹¹ Se alguém encontrava na livraria um dicionário português-russo, português-inglês ou português-japonês, ele comprava-o sem demora e transmitia imediatamente a notícia para os colegas. Hoje em dia, tudo isso já é uma recordação maravilhosa!

6. Grandes mudanças

Desde 2000, quando a Universidade da Comunicação da China recuperou o curso de português, ocorreu um novo apogeu sem precedentes na área do ensino da língua de Camões em toda a China. Em poucos anos, o ensino da língua portuguesa foi expandido para mais de trinta universidades de todo o território chinês, desde o Rio Heilongjiang à Ilha Hainan, revelando uma cena nunca vista na história das relações entre a China e os países de língua portuguesa.

Segundo dados incompletos, até 2017, o número de estudantes de português (curricular ou opcional) de toda a China rompeu a casa dos três mil, incluindo 2300 no interior da China e cerca de mil em Macau. Hoje em dia, cerca de 700 alunos entraram nas instituições de ensino superior a aprenderem a língua portuguesa e 500 saíram das escolas para trabalharem em diversos ramos em contacto com os países lusófonos. O número de alunos admitidos em um só ano já é duas vezes maior que a totalidade de graduados nos 40 anos de 1960 a 2000.

O contingente docente também teve grande expansão. Agora, 133 professores estão a trabalhar em mais de trinta instituições de ensino superior para lecionarem a língua portuguesa, entre os quais, 84 docentes chineses e 49 portugueses ou brasileiros. Os docentes também prestam atenção a melhorarem o nível académico através de diversos cursos de doutoramento e mestrado. Agora, pelo menos 64% dos docentes são doutores ou mestres e 32 docentes estão a preparar doutoramento¹².

¹¹ Além disso, alguns professores aproveitaram as férias e trouxeram jornais, revistas e *slides* de diapositivo para alunos poderem ter mais conhecimentos sobre a língua e a cultura do Brasil.

¹² Dados fornecidos pelo Prof. Doutor Carlos André, Coordenador do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do IPM.

7. Missão histórica e chamada da época

Hoje em dia, no século XXI, a China já se converteu numa grande economia do mundo, e uma das importantes locomotivas económicas para levar diversos países, inclusive países ocidentais, a livrarem-se da crise económica. Aproveitando as ciências e as tecnologias mais avançadas e a globalização económica mundial, o governo chinês apresentou uma grande proposta de desenvolvimento económico mundial baseada em antigos termos de duas “rotas da seda” e deu-lhes significados inteiramente novos, graças ao que os países e regiões lusófonos ao longo da rota marítima, estabelecida conjuntamente pelo almirante chinês Zheng He e pelo navegador português Vasco da Gama há cinco séculos atrás, poderão desenvolver novamente relações bilaterais e multilaterais com a China.

O facto de o IV Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa ter sido realizado na Universidade de Comunicação da China, que criou o primeiro curso de português há 57 anos, tem importante significado, pois daqui poderemos começar a nossa nova marcha. Estou convencido de que, terminado este evento, todas as instituições de ensino da língua portuguesa poderão reforçar a cooperação e as relações académicas através deste fórum, e traçar conjuntamente um novo panorama para difundir a língua de Camões, que contribuirá para construir uma grande comunidade mundial de ação comum, de interesse comum e de destino comum.

Para terminar esta comunicação, gostaria de declamar um poema chinês que fiz ontem no hotel, cujos versos foram traduzidos assim:

*No pleno verão da Capital,
Com sol a pino e calor de julho,
Académicos novos e idosos
Vieram de todos os lados,
Reuniram-se no fórum da UCC.
Escreveram comunicações,*

*Usaram das palavras,
Trocaram experiências e discutiram teorias,
Um ambiente científico
Foi reinando em todo o lado.
Mesmo no intervalo das sessões,
Os aromas de cafezinho ou chazinho
Acompanham as conversas
Cordiais e animadas.*

*A difusão da língua e cultura portuguesa
É importante desde finais da dinastia Ming,
Os padres ocidentais e sábios chineses
Rabiscaram letras na areia e deitaram tintas no papel
Para praticar línguas de outrem.
As ciências ocidentais chegaram ao Leste,
Os estudos chineses partiram para o Oeste
Via uma única rota marítima de seda.
Fidelidade, expressividade e elegância
Constituem um termo muito difícil de entender
Mas são princípios básicos de tradução
A observar desde milénios.¹³*

¹³ O poema foi rabiscado segundo as regras clássicas da antiga China com ritmo e melodia de *Qinyuanchun* (沁園春). É uma sintonia bastante complicada da poesia clássica na China. O poema é composto por duas estrofes e 114 caracteres. A primeira estrofe tem 14 versos, 4 dos quais seguem rima de tons nivelados. Por sua vez, a segunda estrofe, tem 12 versos e 5 de tons nivelados. Além disso, na primeira estrofe, são antitéticos os versos desde a 4.ª até à 9.ª linha, e na segunda estrofe, desde a 3.ª até à 8.ª linha.

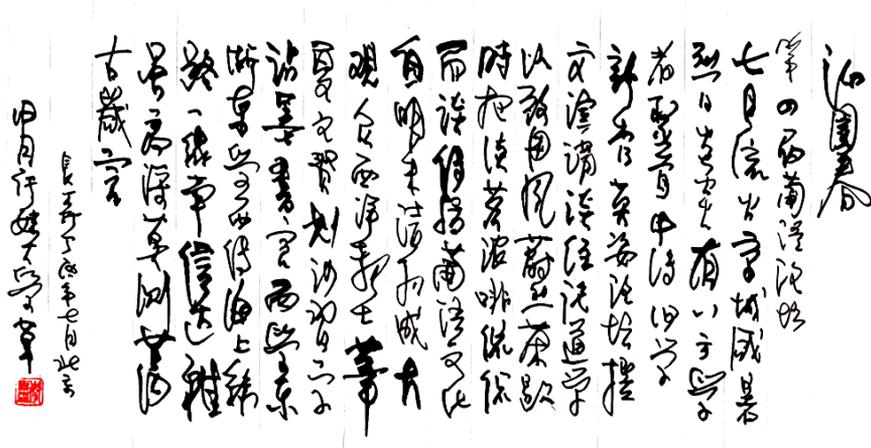


Figura 3. Caligrafia do autor com poema sobre o 4.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China

Referências

- LI, Changsen (2016). *História Moderna de Tradução em Macau*. Beijing: Edição de Documentação das Ciências Sociais da China, pp. 132-135.
- MARTINS, Jayme (2015, 16 de abril). *Meu Elo com a CRI*. Entrevista na Rádio Internacional da China (Rádio Pequim).

Mais oportunidades e mais desafios para aprender PLE na China

XU Yixing*

A abertura do curso de Português em cada vez mais instituições chinesas leva a um aumento considerável do número de alunos chineses de Português Língua Estrangeira (PLE). Ao mesmo tempo, com a facilidade de acesso aos recursos disponíveis *online* e de ida aos países de língua oficial portuguesa, nomeadamente Portugal e Brasil, para frequência de um curso anual, a aprendizagem de PLE está a enfrentar certamente oportunidades inéditas. No entanto, também é necessário termos uma reflexão sobre as novas oportunidades, que, por sua vez, podem constituir também grandes desafios tanto para os alunos como para os professores. Em relação aos alunos, a estadia no estrangeiro e a aquisição de informações *online* podem ajudar imenso se os mesmos aproveitarem bem as oportunidades. Não obstante, a aprendizagem no estrangeiro ou *online* não é sinónimo de obtenção automática de conhecimentos. Quanto aos professores, é importante acompanhar o processo de aprendizagem durante todas as etapas, sobretudo a que decorre no estrangeiro, a fim de melhor combinar o ensino de conhecimentos aos alunos. Portanto, pode-se afirmar que os desafios coexistem com as oportunidades, e todos nós devemos enfrentar tudo isso com a atitude adequada, para que o ensino de PLE na China se desenvolva de forma positiva e a aprendizagem de PLE se trate de um processo repleto de recursos que satisfaçam as necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Oportunidades; desafios; PLE; China.

* Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai (SHISU)

1. Introdução

A abertura do curso de Português em cada vez mais instituições chinesas - 39 ao todo, de acordo com a estatística apresentada pela Embaixada de Portugal em Pequim em 2017 - leva a um aumento considerável do número de alunos chineses de Português Língua Estrangeira (PLE). Ao mesmo tempo, com a facilidade de acesso aos recursos disponíveis *online* e de ida aos países de língua oficial portuguesa, nomeadamente Portugal e Brasil, para frequência de curso anual, a aprendizagem de PLE está a enfrentar certamente oportunidades inéditas. No entanto, também é necessário termos uma reflexão sobre as novas oportunidades, que, por sua vez, podem constituir também grandes desafios, tanto para os alunos como para os professores.

2. Novas oportunidades

2.1. Frequência de cursos no estrangeiro

No caso da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai (SHISU), já não é novidade que quase 100% dos alunos do Curso de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas que pretendem tirar um curso anual em Portugal ou no Brasil conseguem as bolsas de estudo atribuídas pelo Conselho da Fundação Nacional de Estudo, órgão pertencente e sob tutela do Ministério da Educação da China. Há também poucos que ficam em Xangai a continuar o curso, mas são alunos que não querem frequentar cursos no estrangeiro, por razões diferentes.

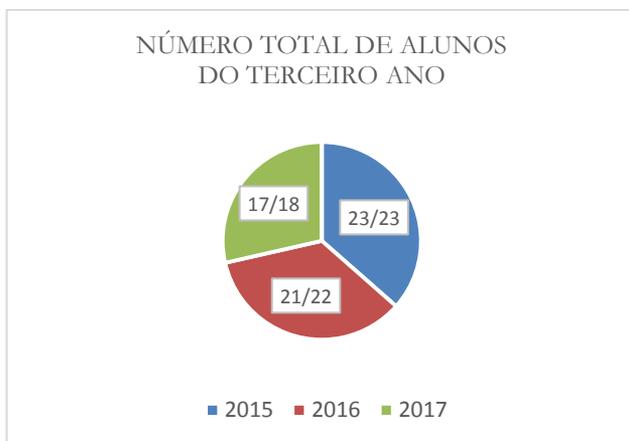


Figura 1: Número de alunos chineses que frequentam cursos anuais no estrangeiro

2.2. Facilidades de acesso a informações

Para todos os alunos da China, é sabido que, com o desenvolvimento tecnológico, é extremamente fácil ter acesso às informações que dantes não eram assim tão fáceis de obter. Como se observa:

Em comparação com há mais de vinte anos, quando o computador era pouco usado e muito menos a Internet, os novos meios tecnológicos fazem com que hoje em dia a circulação de informações se torne muito mais facilitada, como por exemplo, através de um *smartphone*. Neste momento na China, o WeChat é uma aplicação móvel amplamente utilizada como meio de comunicação, sobretudo para a divulgação e a troca de informações. Através das contas públicas criadas na plataforma do WeChat, é possível obter informações diversificadas de todos os géneros desde tópicos de interesse do dia-a-dia até a estudos de áreas mais específicas. (XU & MAI, 2017: 1111)

3. Novos desafios

3.1. Problemas surgidos com a mobilidade dos alunos

Junto com as novas oportunidades, surgem os novos desafios. Com a ida dos alunos para Portugal ou Brasil, os mesmos encontram problemas que não previam antes da deslocação ao país onde estudam.

3.1.1. Falta de comunicação com falantes nativos

De acordo com um inquérito feito aos alunos que se encontraram em Portugal e no Brasil no ano letivo 2016-2017, 100% dos alunos foram fazer viagens durante a estadia no estrangeiro e todos acham que a viagem é uma maneira muito boa para aprender.

No entanto, os 5 alunos que estudaram no Brasil viajaram dentro do território do Brasil, utilizando durante todas as viagens a língua portuguesa como a principal língua de comunicação; e os 16 alunos que estudaram em Portugal, além de irem viajar às localidades portuguesas, todos optaram pelos países da União Europeia como destino de viagem. É óbvio que não falaram português durante as viagens, o que reduziu certamente a frequência de uso da língua aprendida.

Acontece também que a maior parte dos alunos moram juntos, o que dificulta ainda a comunicação dos mesmos com os falantes nativos.

3.1.2. Dificuldades de aprendizagem

Durante a estadia em Portugal ou no Brasil, cerca de 75% dos alunos optam por continuar a aprender a língua e a cultura portuguesas, ao mesmo tempo que 25% dos alunos escolhem o curso de *Business* e Português, criado pela School of Business and Economy (SBE) da Universidade Nova de Lisboa, a qual colabora com a SHISU num caso específico de 2+2, programa de cooperação em que os alunos estudam 2 anos na SHISU a língua portuguesa e mais 2 anos na SBE o *business*, além da língua portuguesa.

A maior parte dos alunos que optou pelo Programa 2+2 conseguiu persistir até ao final do curso, mas existe uma pequena parte dos alunos que não conseguiu acabar o curso e desistiu no segundo ano, visto que o curso, ligado a uma área totalmente diferente de uma língua estrangeira, foi demasiadamente difícil.



Figura 2 - Número de desistências do programa 2+2

3.2. Estratégias para superar as dificuldades

Perante as oportunidades, os alunos têm que saber como escolher, enquanto que os docentes devem saber como orientá-los.

3.2.1. Tentar criar a consciência de aprendizagem

No estrangeiro, o essencial é aprender, seja de que maneira for. Mesmo que se viaje, o resultado poderá ser positivo para a aprendizagem de português, uma vez que se aproveitem todas as oportunidades para comunicar em português. Portanto, realça-se a importância de criação da consciência de aprendizagem e do hábito de aprendizagem, quer dizer, a vontade de aprender é sempre a base de todo o processo de aprendizagem. Tal como Martinez (2012: 34) defende, “aprender também decorre de uma conduta voluntária e permanente. Uma atitude positiva diante da L2 determina o processo desde a motivação inicial, mesmo que a escolha não tenha sido verdadeiramente escolha”.

3.2.2. Tentar aproveitar mais os recursos online

Na Internet, o que podemos encontrar é diversificado: artigos, imagens, materiais audiovisuais, entre outros materiais que possam ajudar a

aprendizagem. É importante que um aluno tenha consciência de escolher o que lhe interessa para tentar aprofundar os conhecimentos. Por exemplo, a mitologia grega, obviamente resultante da cultura grega, também está intimamente associada à língua portuguesa, na qual se pode encontrar não poucos exemplos com os quais é possível pedir aos alunos para contar histórias em português. As musas, as ninfas, a ninfa Eco, o herói Narciso, o calcanhar de Aquiles, os trabalhos de Hércules (hercúleo), todos poderão constituir um tema excelente para aprendizagem. Mesmo com os alunos iniciantes, é bom deixá-los ler algo em chinês, para que tenham já alguma ideia sobre o que vão aprender mais tarde em português.

3.2.3. Tentar colaborar melhor com a instituição de mobilidade

As universidades portuguesas tomaram iniciativas perante a nova situação de desafios resultante da mobilidade dos alunos estrangeiros, incluindo chineses, a Portugal para frequência dos cursos de diferentes níveis.

De acordo com a Nota à Imprensa da AULP¹ proferida em Aveiro a 16 de março de 2017:

(...) lançaram recentemente o website www.universitiesportugal.com, que se pretende afirmar como a porta de entrada para todos os que considerem Portugal uma opção para o seu destino de estudos universitários, dando aos utilizadores um conjunto de informações sobre as universidades e os seus cursos, e sobre a vida em Portugal.

A mobilidade de estudantes de ensino superior é uma tendência global (a OCDE estima que o número de estudantes internacionais crescerá de 4.5 milhões em 2012 para cerca de 8 milhões em 2025) e Portugal e as suas universidades têm todas as condições para se afirmarem a nível global. Conscientes do elevado grau de desenvolvimento e experiência que vários países concorrentes já atingiram, o projeto "UniversitiesPortugal.com" permitirá às universidades portuguesas aumentar a sua influência, afirmar a sua qualidade, ganhar experiência e importar as melhores práticas para a estratégia de promoção internacional do ensino superior português.

¹ Disponível em <http://aulp.org/node/114734>.

Por isso, em relação aos professores das instituições de origem dos alunos de mobilidade, é importante acompanhar o processo de aprendizagem durante todas as etapas, sobretudo a etapa no estrangeiro, a fim de melhor preparar os alunos para a vida de mobilidade e para a aquisição de todo o tipo de conhecimentos.

4. Considerações finais

Resumindo, pode-se afirmar que os desafios coexistem com as oportunidades e todos nós devemos enfrentar tudo isso com a atitude adequada, para que o ensino de PLE na China se desenvolva de forma positiva e que a aprendizagem de PLE se trate de um processo repleto de recursos que satisfaçam as necessidades dos alunos.

Referências

- MARTINEZ, Pierre (2012). *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial.
- XU, Yixing & MAI, Ran (2017). Utilização do WeChat no ensino-aprendizagem de PLE – Estudo de caso de alunos da SISU. In A. M. Ferreira *et al.* (orgs.), *Pelos mares da língua portuguesa 3*. Aveiro: UA Editora: pp. 1111-1126.
- AULP (s/d). *Universidades portuguesas lançam plataforma de divulgação e reforçam ações de promoção internacional*. Nota à imprensa da AULP, acedida a 31 de janeiro de 2018 em <http://aulp.org/node/114734> .

Interação na sala de aula de Português Língua Estrangeira: da compreensão à interação, com documentos autênticos

Isabel Margarida DUARTE*

Ângela CARVALHO*

Propomos um percurso que realça a importância da compreensão oral para a promoção da interação oral em Língua Estrangeira, tendo em conta as dificuldades que a aprendizagem do Português Europeu Contemporâneo implica, sobretudo para falantes de línguas muito distantes tipologicamente. Iremos relatar exemplos de experiências que têm sido levadas a cabo em cursos de Português Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, mas não só, no sentido de partir da compreensão de documentos orais autênticos, com diferentes graus de formalidade, para incentivar a interação oral, já desde níveis iniciais (segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, CONSELHO DA EUROPA, 2001), procurando dar conta de alguns resultados dessas intervenções, problematizando-os.

Palavras-chave: compreensão oral; interação oral; material didático; documentos autênticos; Português Língua Estrangeira

1. Introdução

A função comunicativa é apenas uma das funções da linguagem, mas é a mais básica e primordial das que tem para os seres humanos. Tal é válido também para as Línguas Estrangeiras (LE) que o sujeito aprende pois pretende, através dessa aprendizagem, sobretudo poder vir a

* Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Centro de Linguística da Universidade do Porto

comunicar com os outros. No caso do ensino de LE, embora haja outras motivações específicas, por vezes, para a aprendizagem das mesmas, o objetivo central e mais frequente do estudante é ser capaz de interagir na língua que aprende, com diversos fins (DUARTE, 2015). Essa interação pode ser escrita ou oral, mas a interação oral tem uma importância crucial no contexto de aprendizagem de LE, sobretudo no caso da aprendizagem em contexto de imersão linguística. A interação implica, obviamente, a capacidade de compreender o que o interlocutor diz e até o que ele implica, ou seja, o que, não sendo embora explicitamente dito, é também comunicado. No que toca à compreensão oral, no caso do Português Europeu Contemporâneo (PEC), devido, sobretudo mas não apenas, à redução das vogais pré-tónicas, ou seja, ao enfraquecimento de vogais átonas mormente em posição CVC e em final de palavra, essa compreensão de textos orais por falantes de outras línguas é particularmente difícil. Quanto mais afastadas tipologicamente forem a língua materna do aprendente e o português, maior a dificuldade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Para que os estudantes possam interagir com eficácia, têm de partir da escuta atenta e frequente de documentos orais autênticos, para, depois de um trabalho de compreensão e análise, serem capazes, por sua vez, de produzir enunciados adequados às circunstâncias enunciativas, compreendendo eficazmente o discurso do outro e adaptando o registo próprio às necessidades e objetivos comunicativos comuns. Sendo os registos “modalidades de uso determinadas pelos contextos enunciativos” (BRIZ, 2001: 25), é essencial que os locutores conheçam diferentes registos e sejam capacitados de modo a poderem adequá-los a cada circunstância enunciativa. Assim como um estudante não deve, numa situação prototípica, falar com o seu professor de forma informal, também não é adequado que converse com colegas, em contexto familiar, de forma excessivamente vigiada ou formal, por exemplo.

A adequação do registo usado ao contexto poderá ser mais fácil e natural se os alunos contactarem com textos reais, extraídos de *corpora*

disponíveis. Estamos de acordo com Marta Albelda (2011) que defende as vantagens de trabalhar em LE a partir de *corpora*. Segundo a autora, as vantagens de usar fragmentos discursivos orais e respectivas transcrições na aula de LE seriam, sobretudo, as seguintes: 1) os estudantes aprendem a adequar o discurso ao contexto situacional em que se usa a língua; 2) desenvolvem competências de gestão interativa, uma vez que podem observar o processo de construção do diálogo; 3) treinam a componente oral, especialmente, a prosódica. Para Albelda, é dupla a vantagem de trabalhar com *corpora* orais: por um lado, são uma ferramenta de investigação para conhecer, de facto, o estado atual da língua em uso e poder melhorar propostas didáticas e criar materiais que tenham verosimilhança; por outro lado, constituem, em si mesmas, um material didático. São uma fonte de *input* rico, autêntico e variado. A sua rentabilidade fundamenta-se, sobretudo, no facto de que a língua destes *corpora* está contextualizada: sabemos quem fala, onde, quando, em que circunstâncias, com que intenções. Isto porque os *corpora* a que se refere, para o Espanhol, são acompanhados de metadados que nos permitem aceder a estas informações contextuais. Em resumo e segundo a autora, há três aspetos em que o estudante pode melhorar o seu desempenho oral através do contacto frequente com *corpora*: na adequação à situação comunicativa, na gestão da interação e na prosódia (ALBELDA, 2011: 86). Como afirma, “La enseñanza de la lengua mediante corpus constituye uno de los mejores escenarios para desarrollar la competencia pragmática” (ALBELDA, 2011: 87).

Ora, se a competência pragmática é essencial para se comunicar com eficácia discursiva, o seu desenvolvimento exige material didático que seja pragmaticamente adequado, como escreveu Bardovi-Harlig (1996: 5-6): “one of the goals in facilitating the development of pragmatic competence is providing pragmatically appropriate input”.

Os objetivos desta comunicação, são, em suma, (1) referir, brevemente, experiências levadas a cabo em cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

(FLUP), mas não só, no sentido de partir da compreensão de documentos orais autênticos, com diferentes graus de formalidade, para incentivar a produção oral em interação, já desde níveis iniciais (segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, CONSELHO DA EUROPA, 2001); (2) procurar dar conta das potencialidades de exploração didática desses documentos; e (3) fornecer, brevemente, algumas sugestões práticas.

2. Enquadramento da experiência

Defende BRIZ (2002: 20) que, embora o trabalho com diferentes registos seja mais adequado para níveis mais adiantados de aprendizagem de uma LE, nos níveis iniciais se deve passar, quanto antes, para a apresentação e a análise de conversas informais orais, com documentos autênticos. Mas, enquanto tal não é possível porque a aprendizagem da língua não é ainda suficiente, o autor sugere que se usem documentos escritos que apresentem traços de coloquialidade, como cartas informais ou excertos de textos literários em que sejam mimetizadas as interações informais.

A nossa proposta é ligeiramente diferente, embora não descartemos as vantagens de trilhar o caminho apontado pelo autor valenciano. Sugerimos que os alunos ouçam, desde o início, documentos orais autênticos, mas que comecem por discursos monológicos, com algum grau de formalidade e, eventualmente, até ditos num débito mais lento que o normal, como os que são disponibilizados, por exemplo, pela plataforma *Portcast* (<https://portcast.net/>), para passarem, gradualmente, para a escuta atenta e a análise de documentos orais dialogais ou polilogais, cada vez menos manipulados e menos formais. Podemos, portanto, ir regulando o débito, o número de intervenientes, o género discursivo e, também, o grau de formalidade da língua em uso.

Depois de uma experiência em que trabalhámos (DUARTE & CARVALHO, 2016) um excerto de uma conversa informal ligeiramente manipulado (o texto foi gravado de novo depois de transcrito, mas já sem sobreposições nem ruídos exteriores, com um débito mais lento do

que o original¹⁾ tentámos, no ano letivo de 2016-2017, trabalhar com excertos de conversas informais reais, não manipuladas, devidamente selecionados para não serem de compreensão excessivamente difícil e poderem ser adequados ao nível de proficiência dos estudantes. Na verdade, o ideal seria trabalhar com documentos em que, por vezes, não se ouve bem, há palavras sobrepostas, há ruído, não se consegue perceber distintamente todas as palavras, porque é assim mesmo que sucede com os nativos, em situação informal, quando têm barulho exterior: a televisão, o trânsito, o bater dos talheres durante uma refeição, etc. Mas, reconhecendo que a dificuldade não pode ser de grau tão elevado que desmotive os aprendentes, os documentos que foram apresentados aos estudantes de PLE não continham demasiado ruído exterior e foram escolhidos de modo a poderem ser compreendidos. Apesar destas cautelas, por vezes só no final de várias audições (mais do que as previamente previstas, frequentemente), os alunos puderam retirar a informação necessária dos documentos.

Iremos dar um exemplo de um excerto de conversa informal oral trabalhado pela professora estagiária Laura Couto, sem seguirmos, no entanto, o que foi o seu percurso pessoal de planificação e execução da aula, mas destacando, do texto e respetiva transcrição, aspetos que, como defenderemos, merecem tratamento na aula de PLE, sobretudo na ótica da compreensão oral como ponto de partida para a interação, mas tocando, de passagem, outras competências, como a lexical e a gramatical, já que a proficiência da interação oral está dependente delas.

3. Exemplificação

A compreensão de conversas informais torna-se mais difícil para os aprendentes porque há, no caso do PEC, como no de outras línguas, frequentes sobreposições de diferentes intervenções, como veremos no exemplo trabalhado. Impõe-se um comentário cultural a este respeito:

¹ Áudio do diálogo disponível em: http://web.letras.up.pt/accarvalho/dialogo_casa.mp3.
Gravação realizada por Diogo Rocha e Solange Lima.

não é uma quebra de cortesia linguística que, em Portugal (como em Espanha, ou em Itália), sobrepunhamos réplicas, falando em simultâneo, ou nos interrompamos, não esperando que o turno do nosso interlocutor chegue ao final para iniciarmos o nosso. Nas conversas informais, essas sobreposições e interrupções marcam, a maior parte das vezes, a solidariedade conversacional dos intervenientes. Falar **com** o outro significa revelar interesse pelo tema e pelo locutor, alimentar a transação conversacional, contribuir para a coconstrução do sentido, ir dando exemplos pessoais que confirmem os argumentos do interlocutor, e não é visto como falta de cortesia ou desrespeito pelo alocutário. As intervenções colaborativas visam ajudá-lo, confirmar o que ele disse, seguir no mesmo sentido da sua argumentação, acrescentar a própria experiência pessoal do locutor ao que o interlocutor narrou. O mesmo não acontece, como sabemos, em outras culturas-línguas em que é impensável falar por cima do discurso do interlocutor, isto é, ao mesmo tempo que o outro fala ou interrompê-lo.

Passemos, rapidamente, à escuta², acompanhada de transcrição (ver Anexo), de um excerto de conversa informal entre duas amigas, trabalhada pela professora estagiária Laura Couto, do *Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira*, numa aula de nível A1.2 (CONSELHO DA EUROPA, 2001) da FLUP, consequentemente, em contexto de imersão linguística, no 2.º semestre de 2016-2017³, numa turma muito heterogénea de estudantes. Não iremos relatar o que a docente estagiária fez durante as suas aulas, nem referir as estratégias usadas, ou os aspetos gramaticais em que se deteve, embora devamos informar que a experiência levada a cabo por ela foi bem sucedida com alunos deste nível, usando um material autêntico.

Iremos apenas elencar um conjunto de fenómenos linguístico-pragmáticos que podem e devem ser estudados a partir do excerto, para

² O áudio com a gravação encontra-se acessível a partir do link <https://drive.google.com/file/d/0B8HJCf6WcwYBNjRaZ0tUNTk5RHM/view?usp=sharing>

³ Sob orientação de Ângela Carvalho.

que ele seja compreensível, porque são característicos do tipo de discurso em causa e, portanto, recorrentes e causam entraves à compreensão, podendo a sua elucidação facilitar uma posterior interação oral do mesmo tipo.

As já referidas interrupções e as sobreposições de turnos que acarretam por vezes, marcam, em PEC, proximidade, informalidade e cumplicidade discursiva e social entre interlocutores, fazendo parte de intervenções quase sempre colaborativas através das quais o locutor pretende confirmar, como no caso do excerto transcrito desta conversa concreta, o dito e a argumentação do alocutário. O mesmo sentido têm alguns dos marcadores discursivos utilizados, cujos valores e usos os aprendentes de PLE têm vantagem em dominar, e de que daremos alguns exemplos no parágrafo seguinte.

“Pois é” (intervenção (i) 3) ou “Aí está, pois” (i.8) usam-se para confirmação da asserção anterior do interlocutor, para reforçar a concordância, testemunhando a importância da Máxima da Concordância de Leech que nos diz “Minimize disagreement between *self* and *other*. Maximize agreement between *self* and *other*.” (LEECH, 1983: 132). O mesmo acontece com o início da intervenção 19 (“É isso. É isso”), em que o demonstrativo anafórico neutro “isso” retoma a intervenção anterior do interlocutor, marcando a concordância relativamente à asserção avaliativa feita. Idêntico funcionamento pragmático tem a concordância não lexicalizada “Humm”, na i. 21.

Também o segundo “mesmo” da conversa (i. 17), sobretudo com prolongamento da vogal da primeira sílaba, indica concordância do interlocutor Laura com a amiga Alice. Este dado prosódico mostra, aliás, a importância da entoação e de outros fenómenos prosódicos para a discriminação e, portanto, para uma correta interpretação de elementos semântico-pragmáticos.

Já na primeira ocorrência, na i. 10, “mas mesmo das marcas há tinteiros a 10€”, “mesmo” tem um outro valor, ou seja, equivale a “inclusivé”, “até”. Quanto ao “mesmo” da i. 16, “tava a precisar

mesmo”, tem ainda um terceiro valor diferente dos outros dois já referidos, pois serve de reforço e intensificação à asserção, equivalendo a “realmente”, “de facto”, “sem dúvida”. As diferenças entre estes usos subtis e muito específicos de “mesmo”, que não estão, frequentemente, dicionarizados, são mais um argumento a favor do contacto dos estudantes com documentos orais gravados, porque estes lhes devolvem a língua em uso, tal como é utilizada pelos falantes reais e não apenas aquela que é descrita nas gramáticas, pouco sensíveis e pouco atentas, por vezes, aos empregos e valores reais das diferentes unidades linguísticas.

Quanto ao “olha” (i. 4), como a expressão “ó pá” (i. 20), pretendem chamar a atenção do interlocutor para o que o locutor vai dizer, sendo, frequentemente, sinal de abertura de uma intervenção. Têm um valor de certo modo idêntico ao “imagina” (i. 12), um marcador apresentador, ou presentificador, através do qual o locutor pretende sublinhar a importância do que vai dizer de seguida. Dirigido ao interlocutor é também o marcador discursivo (MD) “tás a ver?” (que, num registo um pouco mais vigiado deveria ser dito de forma mais próxima do modo como se escreve: “estás a ver?”), uma pergunta de retroalimentação usada com a função de o locutor se assegurar da atenção do interlocutor, ou seja, com função fática, de controlo de contacto.

A modalização do ato assertivo faz-se frequentemente, em interações informais, por intermédio de “acho” ou “eu acho” (i. 22) precedendo a asserção (ou “acho eu”, uma espécie de “hedge”, no final dela, como na intervenção 12). A atenuação do ato assertivo que decorre desse elemento (assim como de “sei lá”, na i. 20, equivalendo a “não sei”) justifica-se por o locutor não ter a certeza dos dados que asseire, o que é também o caso da expressão de vagueza “e tal”, no final da mesma intervenção. Ao não se responsabilizar totalmente pela validação do conteúdo proposicional do enunciado proferido, o locutor revela algum grau de incerteza quanto ao dito, ou não pretende assumir completamente a responsabilidade em relação ao que afirma. Igualmente, tem valor de atenuação da asserção o “vá” da i. 14, dado

que o locutor não pode garantir que o tinteiro tenha carga suficiente para imprimir exatamente oitocentas páginas, mas este número é aproximado. “Vá” corresponde a “aproximadamente”, ou “digamos”.

Vale a pena ainda referir alguns fenómenos de tipo fonético próprios do discurso informal oral, como a aférese, a supressão da sílaba inicial “es” em “tão” (l. 6), em vez de “estão”, ou das duas sílabas de “para” em “p’umas” (l. 14) em vez de “para umas”. Note-se ainda o betacismo típico do dialeto nortenho (“ber” (i. 7) em vez de “ver”). Sem o conhecimento destes fenómenos, o estudante não reconhecerá, em “ber”, “p’umas” e “tão”, por exemplo, as palavras que talvez conheça bem “ver”, “para umas” e “estão”.

Faz parte ainda do registo informal o uso de linguagem juvenil, como dizer “ya” (l. 16) em vez de sim, “um gajo” (i. 20), equivalendo a “um homem”, “um tipo” (lexemas com graus diferentes de formalidade), ou de formas informais de superlativação e intensificação, como dizer “super caro” (i. 15) em vez de “muito caro”.

Há também, com vários usos possíveis, já estudados por Marques (2015) e muito utilizado por camadas mais jovens, o marcador “tipo”, equivalendo a “como”, por vezes, i. 6 “tipo super baratas”. Em “há tipo marcas que reciclam”, “tipo” equivale a “por exemplo” como na primeira ocorrência do enunciado seguinte “**Tipo** um tinteiro da minha custa **tipo**, porque é muito antiga, então um tinteiro custa aa cinquenta euros acho eu. Quarenta **e tal**.”. Na segunda ocorrência, “tipo” modaliza o que o locutor asseire sem ter a certeza (não sabe exatamente qual o preço do tinteiro para a impressora), concorrendo para o mesmo efeito que os elementos do enunciado já assinalados acima e a forma final de vagueza “e tal”.

Uma outra questão a poder ser estudada a partir deste género de documento oral é a deixis, que encontra diferentes formas gramaticais de expressão consoante as línguas. Embora o documento que nos serve de exemplo não seja dos mais ricos para esta abordagem (seria mais útil se tivesse mais ocorrências de deixis espacial (RAMOS, 2017)), ainda

assim poderíamos referenciar vários tipos de deixis, a saber:

No que diz respeito à deixis pessoal, há a referir os pronomes pessoais, os determinantes possessivos e as desinências verbais de primeira e segunda pessoa: aquela que fala e de si própria diz “eu” e aquela a quem se fala, o “tu”: “eu” / “tás⁴ a ver?” / “minha” / “comprei”, etc.

Quanto à deixis espacial, em que a conversa não é muito abundante, há no entanto um advérbio locativo (“lá”) e o demonstrativo (“este”) que remete, não para o tinteiro que está perto do locutor (“este tinteiro”), mas sim para o tinteiro que está em uso no presente da enunciação: (i. 4) “*“tu”* a pensar [comprar uma impressora nova quando *este* tinteiro] acabar” e (i. 16) “quando acabar *este* tinteiro já num⁵ compro tinteiros.” = este que ainda estou a usar. “Este” não indica, nestas ocorrências, portanto, espaço, mas proximidade temporal com o ato de enunciação.

No que concerne à deixis temporal, podemos referir adverbiais de tempo (“agora”) e tempos verbais (“comprei”, que indica passado / “estou a pensar comprar”, que indica uma perspectiva futura a partir do momento presente / “reciclam”, que remete para o presente da enunciação mas também para uma ação genérica: (i. 10) “*“reciclam”* são marcas que não reciclam apenas hoje mas cuja referenciação fica mais completa pela oração relativa com o verbo no presente: *“reciclam”* são marcas que se caracterizam pelo facto de reciclarem tinteiros).

Já quanto à deixis social, o documento permite testemunhar uma relação de proximidade entre as interlocutoras (tratamento por “tu”; registo informal: (i. 16) “a minha mãe também precisava p’ imprimir uma *umas merdas*” (= umas coisas sem importância para a conversa em curso)). A vagueza linguística está associada, no sintagma nominal destacado em itálico, à informalidade, tornando a expressão perfeitamente aceitável no contexto de uma conversa banal entre duas jovens amigas.

⁴ Apesar de termos no documento “compras”, a segunda pessoa não é uma referência ao alocutário, mas estamos perante o uso genérico do “tu”, equivalendo a “uma pessoa compra”, com valor impessoal.

⁵ Eis mais um traço dialetal na realização de “não” como “num”.

O que propusemos a título exemplificativo poderia explicar-se melhor pelo esquema abaixo:



Esquema 1: Percurso didático proposto

Na verdade, começando por atividades de escuta, prevemos a análise pormenorizada dos documentos ouvidos, com passagem obrigatória e tão demorada quanto possível (mas não demasiadamente demorada, como sugere Ur (1984)) por momentos didáticos de explicação e verificação da compreensão. Com este percurso, pretende-se que os alunos cheguem à compreensão dos fenómenos referenciados e estudados, para os reutilizarem em tarefas de interação oral. Os textos orais produzidos pelos alunos serão submetidos a nova análise⁶, que conduz a uma melhor e mais profunda compreensão e, eventualmente, a novas escutas do documento inicial ou de outros, num percurso em espiral, em que o aprofundamento e a interiorização de questões linguístico-pragmáticas vão sendo progressivamente conseguidos e vão permitindo um uso mais natural, isto é, mais próximo do dos falantes nativos.

⁶ As aulas de estágio do *Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira* da docente Ângela Carvalho onde estas experiências têm sido realizadas são gravadas em vídeo, com o devido consentimento dos intervenientes e, portanto, as tarefas podem ser posteriormente analisadas quer pelos alunos quer pelos professores estagiários.

4. Conclusões e sugestões finais

Se os traços pragmático-discursivos elencados forem devidamente referidos, explicados e trabalhados, poderão deixar de constituir entrave à compreensão e poderão ser reutilizados aquando de conversas informais, em momentos de interação oral. Aliás, todos os percursos experimentados pelas docentes referidas implicaram uma reutilização de alguns dos elementos referenciados e cujo valor foi trabalhado nas aulas, em momentos de interação oral posteriores, em tarefas de simulação de conversas informais⁷ ou mesmo de recriação artificial de situações verosímeis em contexto, como uma ida ao café, conversar com amigos (cf. BAPTISTA, 2016).

No caso de os estudantes revelarem muitas dificuldades de compreensão, poderá começar por pedir-se que identifiquem apenas palavras conhecidas, na conversa ouvida. Dois a dois, deverão partilhar as palavras identificadas. O registo do conjunto dessas palavras no quadro permitirá que se chegue, progressivamente, ao tema da conversa, preparando uma nova escuta, já mais frutífera.

Um exercício posterior possível é transformar uma conversa representativa do registo informal em conversa formal (ou o contrário), fazendo variar a distância e a proximidade dos interlocutores, ou a idade, por exemplo. Sugere-se refazer a interação imaginando que os locutores são amigos, ou, pelo contrário, dois desconhecidos que conversam num lugar público.

Se a conversa informal for de compreensão impossível para os estudantes, poderá começar-se a escuta atenta de documentos orais por alguns da Internet ou dos *media*, por exemplo, de discurso só monologal, como excertos do telejornal, passar depois para documentos ainda de tipo formal, mas já dialogal (entrevistas formais), fazendo uma transição

⁷ Embora sem ter havido um registo sistemático, podemos afirmar, a partir de uma observação pessoal que, depois da realização dos exercícios referidos, alguns alunos começaram a utilizar certas palavras ou expressões estudadas durante as aulas normais do curso, de forma apropriada, ou seja, interiorizaram alguns dos seus valores e dos seus usos.

mais lenta e controlada entre formal (mais fácil de compreender) e informal (mais difícil). Outra alternativa será começar com a audição acompanhada da transcrição com ou sem glossário, dependendo do grau de dificuldade do documento. Ou então fornecer previamente a transcrição para ser estudada em casa, para, na aula seguinte, ser ouvida a respetiva gravação.

Defendemos, pois, nestas breves sugestões, que se ajuste o tipo de documentos orais ao público-alvo, procurando variar os registos e as situações que os condicionam, mas valorizando, sempre, documentos autênticos, como forma de fomentar, nos estudantes, a aprendizagem da língua em uso e dos fatores que condicionam a sua variação.

Referências

- ALBELDA Marco, Marta (2011). Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras. In de Santiago Guervós, Javier; Hanne Bongaerts; Jorge J. Sánchez Iglesias; Marta Seseña Gómez (eds.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. — Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*. Salamanca: Imprenta Kadmos, 83-95. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0083.pdf.
- BAPTISTA, Laura Cardoso (2016). *O uso de estratégias de aprendizagem e a competência oral entre alunos do nível A1.2* (Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, não publicada). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/83779/2/132701.pdf>.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (1996). Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In Bouton, Lawrence (ed.), *Pragmatic and Language Learning*. Illinois University, 21pp. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400702.pdf>
- BRIZ, António (2011 [2001]). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatística*, Barcelona: Ariel (1998. 2.ª edição actualizada, 2001).

- _____ (2002). *El Español Coloquial en la Clase de E/LE. Un Recorrido a Traves de sus Textos*. Madrid: S.A. Sgel. Sociedad General.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa.
- DUARTE, Isabel Margarida (2015). Textos orais: análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira. *TODAS AS LETRAS Y*, v. 17, n. 1: 56-72.
- DUARTE, Isabel Margarida & CARVALHO, Ângela (2016). Ensino de PLE, conversa oral informal e vagueza algumas sugestões. In Luís Gonçalves (org.), *O ensino do Português como Língua Estrangeira: reflexões sobre a prática pedagógica*. Roosevelt, NJ: American Organization of Teachers of Portuguese, pp. 89-103.
- LEECH, George (1983). *Principles of Pragmatics*. London-New-York: Longman.
- MARQUES, Maria Aldina (2015). «Tipo». Référentiation et modalisation dans des interactions verbales orales. In Maria Helena Carreira (org.), *Faits de langue et de discours pour l'expression des modalités dans les langues romanes*. Paris: Université Paris 8, pp.249-260.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2008). *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM)*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmve rsaofinalabril08.pdf>.
- RAMOS, Rute (2017). *Deixis espacial: uma abordagem exploratória no contexto de ensino-aprendizagem de Português como Língua Segunda /Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras (relatório de Mestrado em Português L2/LE). repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108071/2/223003.pdf
- UR, Penny (2013 [1984]). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo

Transcrição da conversa:

1. Laura: Ah não tenho impressora. Maas...
2. Alice: Eu tenho mas é muito caro.
3. Laura: **Pois é** os tinteiros são caríssimos. Eu tamém...
4. Alice: **Olha** eu tou a pensar [comprar uma impressora nova quando este tinteiro] acabar.
5. Laura: [Eu gostava de ter impressora mas acho que...]
6. Alice: Tão **tipo** super baratas.
7. Laura: Agora estão mas os tint [mas é preciso é ber] a marca dos tinteiros da impressora...
8. Alice: [Aí está, **pois.**]
9. Laura: [...o tipo de tinteiros.]
10. Alice: [Mas **mesmo** das ma] das marcas há tinteiros a dez euros. E depois, há tinteiros que além de já serem baratos da marca original, há **tipoo** marcas que reciclam...
11. Laura: Reciclam sim, [a minha irmã faz isso.]
12. Alice: [...e que vendem] e que... imagina... Mas mesmo p'rá minha as marcas que reciclam éé muito caro. **Tipo** um tinteiro da minha custa **tipo**, porque é muito antiga, então um tinteiro custa aa cinquenta euros acho eu. Quarenta **e tal**.
13. Laura: E p'ra quanto tempo é que dá?
14. Alice: Inda dá p'**umas** impressões. Aa dá p'**umas** oitocentas páginas, **vá**, mas mas é caro.
15. Laura: É super caro.
16. Alice: Ya. Eu se eu só comprei porque tava tava a precisar **mesmo**. Depois a minha mãe também precisava p' imprimir uma umas merdas ee... Mas ee já, quando acabar este tinteiro já num compro tinteiros. Aaa por cinquenta euros compras uma impressora.
17. Laura: **Meesmo**, com tinteiros muito mais baratos.

18. Alice: Muito mais baratos, e depois há essas impressoras que têm os tinteiros já a esse preço, dez/quinze euros. E depois esses mesmo, esse mesmo número de tinteiro já tem um tinteiro reciclado de marcas que reciclam [**tipo** a cinco euros, tás a ver?].
19. Laura: [É isso. É isso que a minha] irmã faz
20. Alice: Os que... **Ó pá** e isso é importante porque... **Sei lá** eu na minha zona há um um gajo que vende impressoras e computadores, et cetera, ele também vende tinteiros reciclados, mas da última vez que eu fui lá e comprei um tinteiro reciclado p'á minha impressora foi: fica a metade do preço, ficou vinte euros ou a vinte e cinco...
21. Laura: Humm.
22. Alice: ...Acho que foi vinte euros porque eu acho que os meus tint tinteiros custam quarenta. Ficou a vinte euros, mas só que deuu deu **tipo** p'ra uma vez.
23. Laura: Ui!

Proposta de estratégias de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira que visam a interação social e beneficiam diferentes tipos de aprendentes (visuais, auditivos e cinestésicos)

Letícia José Teixeira BAPTISTA*

Dada a dimensão social e interativa das línguas vivas, cada vez mais docentes de Português Língua Estrangeira na China consideram a passividade dos aprendentes chineses – a qual é comumente e tão injustamente apelidada de “estereótipo”, uma vez que tem, de facto, um fundo de verdade — um fator de preocupação acrescida.

Muito se tem dissertado acerca das melhores metodologias de ensino e estratégias de ensino-aprendizagem para promover a interação em sala de aula. A presente comunicação é tão-somente mais um singelo contributo. Propõe-se um leque alargado de estratégias de ensino-aprendizagem que se têm revelado eficazes no desenvolvimento da socialização em sala de aula (aprendizagem colaborativa), tendo em especial consideração os diversos estilos de aprendizagem (visuais, auditivos e cinestésicos) e as inteligências múltiplas, ou seja, as necessidades individualizadas de cada membro de um determinado grupo.

Dar-se-á ênfase à interação em sala de aula através do fomento da criatividade, apresentando exemplos de trabalhos elaborados por aprendentes chineses da Universidade de Comunicação da China (encenação de contos, declamação de poemas, canto coral, desenho, humor, etc.), provando-se, assim, que o estereótipo suprarreferido corresponde à realidade, mas não só poderá ser minimizado como também poderá dar bons frutos.

Palavras-chave: Interação social; aprendizagem colaborativa; estilos de aprendizagem; criatividade.

* Professora de Estudos Portugueses, na Universidade de Comunicação da China, ao abrigo de um Protocolo de Cooperação celebrado entre esta Universidade, o então Instituto Camões (Portugal) e o Instituto Português do Oriente (Macau).

Na qualidade de docente de língua e cultura portuguesas na Universidade de Comunicação da China (UCC), instituição anfitriã do *4.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*, que decorreu nos dias 8 e 9 de julho de 2017, em Pequim, achei por bem mostrar aos meus colegas provenientes doutras instituições algumas atividades lúdicas desenvolvidas pelos alunos da UCC, no âmbito das disciplinas que ministrei no ano letivo de 2016/2017, a saber: Compreensão Oral, Conversação, Leitura Extensiva e Leitura Intensiva.

Trabalhos propostos pela docente, com vista a combater a passividade inicialmente verificada em sala de aula, promovendo a interação social (produto final):

- 1.º Poema composto e declamado coletivamente;
- 2.º Debate sobre o emprego e eventuais erros cometidos por humanos no local de trabalho (inteligência humana *versus* inteligência artificial);
- 3.º Concurso de desenho e descrição de vestuário e calçado;
- 4.º Canto coral (música infantil/tradicional);
- 5.º Adaptação e encenação de contos (adicionando conteúdo humorístico).

Estratégias:

- i) *Aprendizagem colaborativa* (consciencialização dos alunos para a importância das dinâmicas de grupo, da socialização e das relações interpessoais – sobretudo na China, o país mais populoso do mundo –, beneficiando da diversidade de uma turma, isto é, das inteligências múltiplas e dos diferentes estilos de aprendizagem (visuais, auditivos e cinestésicos);
- ii) *Aprendizagem móvel e autónoma* (recurso a dicionários eletrónicos, a tradutores automáticos, a motores de busca, etc., como forma de fomentar a autonomia na aprendizagem e de preparar os alunos

- para ocasiões e contextos futuros em que não haverá professores para os orientar, como seja o mercado laboral);
- iii) *Declamação de poemas* (uma forma de trabalhar a entoação em português, não raras vezes, e curiosamente, descurada por falantes nativos de chinês, uma língua tonal; inicialmente, a leitura dos aprendentes chineses era pouco dinâmica, não distinguindo, por exemplo, uma exclamação de uma interrogação);
- iv) *Falar em público* (os cidadãos chineses, em geral, manifestam um receio mórbido de “perder a face”, pelo que tenho observado que os estudantes têm cuidados acrescidos quando são chamados para discursar publicamente, ou seja, trabalham mais arduamente: efetuam mais pesquisas, são mais expressivos/criativos, etc., por forma a salvaguardar a sua reputação, a sua dignidade, a sua “face” perante a professora e os colegas de turma);
- v) *Correção de erros* (a docente não se limitou a corrigir, muito pacientemente, os erros de ortografia, de sintaxe e de pontuação dos discentes; apelou, também, à tolerância ao erro, em sentido lato, dado que “herrar é umano”).

1. Poema coletivo sobre a China¹

Docente: Leticia Baptista

Discentes: Ana (梅玉婷), Fiona (费千仪), Catarina (原聆嘉), Vânia (陈胤合), Rita (张睿), Bárbara (谢寅卓), Mónica (高远), Margarida (马郁文), Cristina (梁洁), Sofia (赵杜鹃), Luzia (王雪), Daniela (白羽), Beatriz (谢佳仪), Florbela (杨清), Gabriel (胡泽群) e Fernando (张晴冰).

¹ O poema foi composto pela docente e pelos discentes, em conjunto. A recitação do poema também foi exibida no Fórum. Disponível *on-line* (via Wechat): <https://mp.weixin.qq.com/s/SdWrJzew9eLYRPiVj2txrg> (Acedido a 01/05/2017)

*É a China, que tanto nos fascina:
Cada cidade sua tem um aroma peculiar;
História antiga, paisagem bonita.
Filha de rios e montanhas,
Nossa China, nação de que temos orgulho,
É herdeira do dragão.
Cinquenta e seis grupos étnicos
São como cinquenta e seis flores.
Cada província tem delícias diversas para degustar,
Pessoas simpáticas, com uma caligrafia repleta de beleza.
A partir da Muralha da China, apreciamos a sua natureza.
Há sempre humanos a acompanhá-la.
Somos descendentes da Dinastia Tang;
Como cidadãos chineses, sentimo-nos honrados:
Sofremos muito no passado, mas temos esperança no futuro.
O seu povo valoriza profundamente a família.
O Rio Amarelo é o seu berço,
Onde, um dia, se banhou o sol.*

2. Debate: "Herrar é humano!"²

Mediadora: Leticia Baptista

Subtema: Devemos dar emprego aos seres humanos ou optar por máquinas/tecnologia?

Ana (梅玉婷) : O ser humano é melhor, porque tem a capacidade de pensar (raciocínio), ao contrário dos robôs/das máquinas e dos animais.

Fiona (费千仪) : Há trabalhos que devem ser realizados por seres humanos (para ficarem perfeitos), embora com o auxílio da tecnologia.
Ex.: tradutor humano *versus* tradutor automático.

² Disponível *on-line* (via Wechat): <https://mp.weixin.qq.com/s/gcZ0pHxduHpLYQtQ4vy-Ww>
(Acedido a 30/04/2017).

Catarina (原聆嘉) : A tecnologia é absolutamente necessária, mas deve ser usada com moderação, para os seres humanos não perderem o controlo.

Vânia (陈胤合) : Os seres humanos e as máquinas devem coexistir. Ambos são importantes, desde que os seres humanos não percam o controlo das máquinas.

Rita (张睿) : As máquinas conseguem fazer quase tudo, mas falta o sentimento/calor humano.

Bárbara (谢寅卓) : Em caso de emergência (ex.: um incêndio), é sempre necessário haver humanos.

Mónica (高远) : Em caso de avaria, também precisamos dos humanos para consertar as máquinas.

Margarida (马郁文) : Devemos empregar os seres humanos, porque o convívio é muito importante (relações interpessoais). Ex.: tomar um café ou almoçar com os colegas, o/a chefe...

Cristina (梁洁) : O ser humano é criativo; aliás, foi o ser humano que inventou as máquinas, e é ele que as põe a funcionar.

Sofia (赵杜鹃) : Depende do contexto e das circunstâncias. Nalguns casos, a máquina é importante porque realiza o trabalho mais rapidamente e sem erros. (Ex: fazer uma conta recorrendo a uma calculadora)

Luzia (王雪) : As máquinas ajudam os seres humanos a desenvolver as suas competências (ex.: os estudantes de português da Universidade de Comunicação da China utilizam os computadores/telemóveis para conversar com falantes nativos nas redes sociais).

A máquina e o ser humano auxiliam-se mutuamente/dependem um do outro (a máquina ajuda o ser humano, e o ser humano põe a máquina a funcionar.)

Daniela (白羽) : Para a produção em série, é preferível usar máquinas.

Beatriz (谢佳仪) : O ser humano é mais importante, porque trata do planejamento, bem como da programação das máquinas.

Florabela (杨清) : Devemos empregar os seres humanos, porque eles precisam de trabalhar para se sustentarem e para sustentarem as suas famílias (ex.: comer, beber, pagar a renda da casa e as contas da luz/água, etc.).

Gabriel (胡泽群) : É verdade que os seres humanos têm emoções/pensamentos, e as máquinas não, mas e se, um dia, as máquinas/os robôs tiverem emoções como nós? A ciência está sempre a evoluir. MUTTO CUIDADO!

Fernando (张晴冰) : Devemos ter em atenção o perigo que as máquinas (os robôs) representam para a nossa sociedade, porque, se não tomarmos cuidado, os robôs poderão matar/ferir os seres humanos e até poderão substituí-los.

3. Concurso: “O estilista mais criativo”

Esta atividade lúdica foi, igualmente, desenvolvida com os aprendentes supramencionados.

Os grupos tiveram a tarefa de desenhar o vestuário e/ou o calçado ideais para a professora. Em seguida, os alunos descreveram os sapatos e/ou as peças de roupa que tinham desenhado, referindo os nomes, os tamanhos, os padrões, as cores, as texturas, etc.

A título de curiosidade, os vencedores foram os grupos A e C, selecionados por meio de sorteio e premiados com materiais escolares.

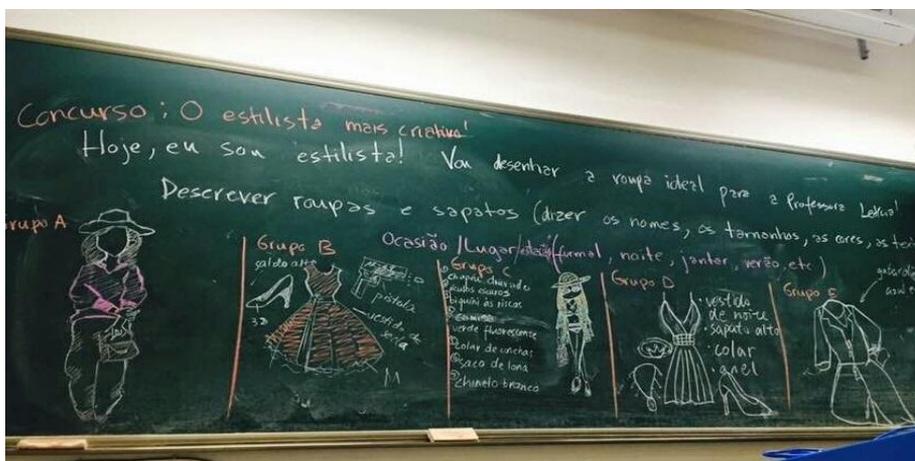


Figura 1: Desenhos dos cinco grupos (A, B, C, D e E) que participaram no Concurso “O estilista mais criativo!”



Figura 2: Desenhos do grupo A (autora: Mónica (高远)) e do grupo B (autoras: Ana (梅玉婷) e Fiona (费千仪))^{3 4}

³ Onde se lê “saldo alto”, deve ler-se “salto alto” (gralha de uma aluna).

⁴ A pistola, desenhada pelo grupo B, é uma alusão às expressões “linda de morrer” e “a roupa fica-te a matar”.

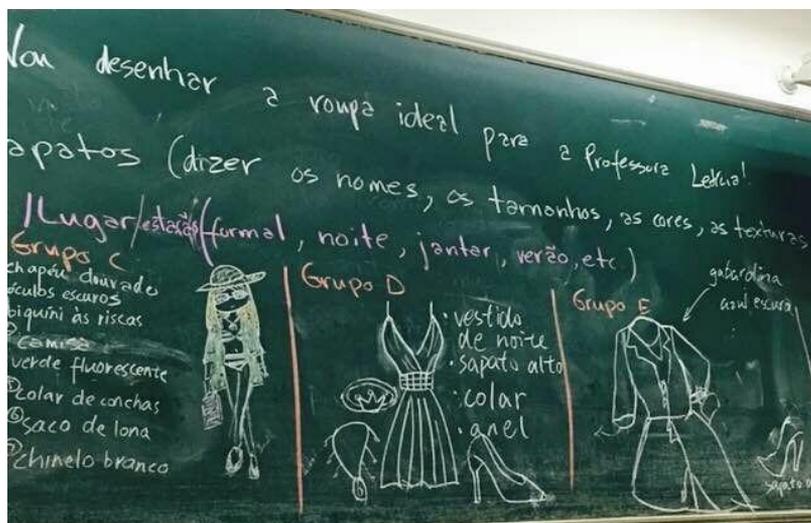


Figura 3: Desenhos dos grupos C, D e E, da autoria da Margarida (马郁文), da Luzia (王雪) e do Fernando (张晴冰), respetivamente

4. Canto coral

Em geral, os caloiros/iniciantes manifestaram algumas dificuldades de aprendizagem. O primeiro contacto com uma língua românica, salvo raras exceções, constitui um desafio para os sinofalantes. Por isso, foi-lhes pedido que cantassem música tradicional/infantil portuguesa, a qual apresenta construções simples e constantes repetições (i.e., estímulos de memorização). Recorri a materiais audiovisuais: vídeos do Youtube, com canções, respetivas letras e imagens relacionadas com as letras⁵, de modo a facilitar a compreensão e a aquisição de novo vocabulário.

⁵ Música tradicional/infantil portuguesa (vídeos do Youtube, visualizados em setembro de 2016):
https://www.youtube.com/watch?v=CqCGXCw_ntM&list=PL6CEFF1C110469084
<https://www.youtube.com/watch?v=koTzPvYWOxo&index=2&list=PL6CEFF1C110469084>
<https://www.youtube.com/watch?v=-8Gzxd2E0Cg&list=PL6CEFF1C110469084&index=3>
<https://www.youtube.com/watch?v=BViY-iaFKCI&list=PL6CEFF1C110469084&index=4>
<https://www.youtube.com/watch?v=G9FDeSHZc5U&index=5&list=PL6CEFF1C110469084>

A música de eleição foi “Papagaio Loiro”⁶, que praticamente todos os estudantes foram capazes de cantar de cor e salteado.

<i>Papagaio loiro</i>	<i>De linda plumagem</i>
<i>De bico doirado</i>	<i>Linda como oiro</i>
<i>Leva-me esta carta</i>	<i>Leva-me esta carta</i>
<i>Ao meu namorado</i>	<i>Papagaio loiro</i>
<i>Ele não é frade</i>	<i>Papagaio loiro</i>
<i>Nem homem casado</i>	<i>De bico doirado</i>
<i>É rapaz solteiro</i>	<i>Leva-me esta carta</i>
<i>Lindo como um cravo</i>	<i>Ao meu namorado</i>

Papagaio loiro
De bico doirado
Leva-me esta carta
Para o outro lado
Para o outro lado
Para a outra margem
Papagaio loiro
De linda plumagem

5. Peças de teatro

No âmbito da disciplina de Leitura Extensiva, ministrada no ano letivo de 2016/2017, os alunos do 2.º ano da Licenciatura em Português da Universidade de Comunicação da China leram e interpretaram uma panóplia de contos de autores lusófonos (DUARTE, 2016). Posteriormente, solicitei-lhes que formassem três grupos e procedessem à dramatização de três dos referidos contos.

Os estudantes escolheram, por unanimidade, os seguintes contos: *A viagem, enfim*, de Mário-Henrique Leiria (autor português); *A escolha*,

⁶ No Fórum, foi exibido um vídeo em que os alunos cantam, em coro, a canção “Papagaio Loiro”.

de Marinho de Pina (autor guineense); *Táxi*, de Altino de Tojal (autor português). Todos os contos foram adaptados; houve, ainda, alunos extremamente criativos que humorizaram as suas falas⁷.

6. Demais atividades lúdicas

Além das atividades lúdicas anteriormente referidas, foram desenvolvidas muitas outras: jogos; piadas/anedotas; adivinhas; trava-línguas/lengalengas; visualização de filmes, documentários e vídeos a respeito de truques/curiosidades; diálogos em pares (simulação de diálogos numa loja de roupa/sapataria, ou entre um senhorio e um estudante que precisa de alugar um quarto, etc.); narração de histórias a partir de cartunes; provérbios; linguagem gestual⁸; etc.

Referências

- AA.VV. (2017). “*Herrar é Humano*”, transcrição de debate disponível em <https://mp.weixin.qq.com/s/gcZ0pHxduHpLYQtQ4vy-Ww>
- AA.VV. (2017). “Poema coletivo sobre a China”. Disponível em <https://mp.weixin.qq.com/s/SdWrJzew9eLYRPiVj2txrg>
- DUARTE, G. (2016). *Histórias de Bolso*. Lisboa: Lidel.

⁷ No Fórum, foi exibida a peça de teatro intitulada *A viagem, enfim* (conto adaptado).

⁸ Não confundir “linguagem gestual” com “língua gestual”.

Validação de materiais para uma melhor interação em aula*

Adelina CASTELO**

Bruna MORELO**

José Coelho de SOUZA**

Vários estudos se têm debruçado já sobre o perfil do aprendiz chinês, concluindo (i) que podem existir diferenças marcantes entre as culturas de ensino e aprendizagem de estudantes chineses e professores ocidentais (e.g. CORTAZZI & JIN, 1996; MOUTINHO & PACHECO, 2012; RODRIGUES *et al.*, 2008) e (ii) que é importante adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem a este público-alvo (e.g. GROSSO, 2007), para assim se facilitar a eficácia destes processos e a interação na sala de aula. Tendo em conta esta situação, foi concretizado um processo de validação de materiais didácticos construídos por uma docente portuguesa com o objectivo de, a partir de canções, treinar a pronúncia no Português Europeu de

* O presente trabalho surge no âmbito de dois projectos de investigação apoiados pelo Gabinete de Apoio ao Ensino Superior da Região Administrativa Especial de Macau intitulados *Fonética na Música - validação de materiais didácticos para os níveis iniciais* (que foi realizado em 2016 e constitui a preparação do presente estudo) e *Canções para ensinar fonética e produção oral do Português Europeu e do Português Brasileiro* (realizado em 2017 e do qual esta comunicação faz parte). Estes projectos têm como objectivos principais: adquirir experiência acerca do processo de validação de materiais didácticos; disponibilizar aos professores dois livros de materiais didácticos, baseados em canções para ensinar pronúncia, produção oral e cultura, nos níveis iniciais de Português Europeu (PE) e Português Brasileiro (PB). A equipa é constituída por Adelina Castelo (coordenadora do projecto, Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, CPCLP); Bruna Morelo (Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão, GDUFs); Shang Xuejiao (GDUFs); José Coelho de Souza (Universidade de Manchester, Reino Unido); Liliana Soares (Universidade Normal de Pequim); Zhang Siwen (Universidade Normal de Harbin, HRBNU); Li Mingxuan (HRBNU).

** Adelina Castelo – CPCLP do Instituto Politécnico de Macau, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; Bruna Morelo – Departamento de Língua Portuguesa da GDUFs; José Coelho de Souza – Departamento de Espanhol, Português e Estudos Latino-Americanos da Universidade de Manchester.

aprendentes chineses. Neste trabalho relata-se tal processo e reflecte-se sobre ele, para que a partilha desta experiência específica possa ajudar outros professores de português que queiram validar materiais didácticos a usar com aprendentes chineses. Para isso, começa-se por apresentar o procedimento usado – nomeadamente o objecto a validar, os pontos de análise e os métodos de validação utilizados. De seguida, apresentam-se os resultados deste processo, por exemplo, através da indicação da quantidade de objectos validados dos diferentes modos, da exemplificação das indicações recebidas, bem como da descrição das dificuldades encontradas. A partir dos resultados referidos, são destacados os pontos fortes e fracos do processo de validação utilizado, de modo a deixar recomendações úteis aos professores para futuras tarefas desta natureza e, assim, facilitar a cooperação entre professores de português que queiram validar materiais didácticos.

Palavras-chave: Materiais didácticos; validação; português como língua estrangeira; aprendentes chineses

1. Introdução

A oferta de cursos de graduação em língua portuguesa no interior da China bem como a procura por esses cursos por parte de estudantes têm crescido numerosa e geograficamente pelo país (cf. ANDRÉ, 2016). Esta realidade tem gerado novas demandas para este contexto educacional específico, como a necessidade de elaboração de materiais didácticos que abarquem as especificidades e necessidades do público aprendente e que também sejam úteis e convenientes para os docentes (cf. ANDRÉ, 2016). O presente estudo relaciona-se com a elaboração e validação de materiais com objectivos pedagógicos voltados para o ensino-aprendizagem de pronúncia e produção oral com base em canções, aspectos ainda pouco abordados em materiais prévios em português como língua estrangeira, e menos ainda em materiais cujo público-alvo é o aprendente chinês.

Como já apontado por uma série de estudos anteriores, há certas especificidades relacionadas ao aprendiz chinês que devem ser levadas em conta ao pensarmos em elaboração de materiais e práticas de sala de aula (GROSSO, 2007). Além disso, é importante considerarmos as diferenças marcantes entre as culturas de ensino e aprendizagem de estudantes chineses e professores ocidentais (CORTAZZI & JIN, 1996; RODRIGUES *et al*, 2008; MOUTINHO & PACHECO, 2012) para adaptar e repensar estratégias que sejam adequadas, mas que também não estejam calcadas em concepções generalistas acerca dos aprendizes. É preciso cuidado ao tratarmos dos estudantes como englobados num determinado perfil, para que isso não delimite as possibilidades do trabalho pedagógico, limando determinados tipos de actividades e limitando os caminhos para o ensino-aprendizagem da língua.

Tendo em vista a carência de instrumentos didácticos com os focos mencionados anteriormente e a busca por um material que abranja as perspectivas discutidas acima, torna-se importante reflectir e investigar sobre as estratégias utilizadas e a adequação dos aspectos envolvidos no material didáctico, nomeadamente textos-base, enunciados, tipos de exercício, etc. Uma das maneiras para chegar a esse objectivo é envolvendo outros participantes na elaboração do material através de um processo de validação.

Estudos anteriores (OLIVEIRA & QUEIROZ, 2007; SCHONS, 2009; SILVA, 2014) apontam que a validação de materiais pedagógicos pode ser uma óptima estratégia para avaliar, reelaborar e ajustar o material para o melhor cumprimento dos seus objectivos. Durante o processo de validação, é possível utilizarmos diversos métodos, como aplicação e análise do material por outros docentes, a partir de critérios elaborados previamente; elaboração de instrumentos para validação de critérios de qualidade dos materiais; realização de reuniões com grupos de docentes e/ou discentes participantes da elaboração e/ou validação do material. Assim, a validação de materiais didácticos apresenta-se como uma estratégia abrangente e confiável que garante que o produto final

terá mais oportunidades para ser repensado e reformulado para cumprir as suas metas de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objectivos relatar e reflectir sobre o processo de validação de um conjunto de materiais didácticos com base em canções, criados por uma docente portuguesa, a fim de treinar a pronúncia no Português Europeu de aprendentes chineses. Assim, este trabalho visou constituir um estudo exploratório e, do mesmo modo, alcançar uma finalidade prática mais imediata – a de validar um conjunto específico de materiais didácticos entretanto publicados (cf. CASTELO, 2017). Através deste estudo, procura-se observar de que modo a análise dos materiais pode melhor oferecer a quem os elabora uma visão complementar sobre os seus aspectos positivos e negativos a partir do uso no seu contexto pedagógico real bem como da perspectiva do professor e do aluno.

Para tanto, na próxima secção apresentamos a metodologia usada para a validação dos materiais, tal como o número de participantes e os métodos de avaliação usados. De seguida, discutimos os resultados encontrados a partir dos três métodos de análise utilizados e reflectimos sobre as vantagens e as desvantagens de cada um. Por fim, com base nos pontos fortes e fracos identificados no processo de validação, propomos recomendações para outros profissionais que queiram ou necessitem validar os seus próprios materiais.

2. Metodologia

O processo de validação a ser aqui apresentado envolveu a análise de 25 unidades didácticas que compõem a obra *Sons da fala e sons do canto: música para ensinar Fonética do Português. Volume 1: Música de Portugal* (CASTELO, 2017). Nela, cada unidade baseia-se numa canção portuguesa diferente, trazendo um recorte de 25 canções do universo musical lusitano abrangendo uma diversidade de intérpretes e compositores do país. Segundo a autora, a obra tem como objectivos:

(i) promover o treino fonético, de forma contextualizada e lúdica, desde o início da aprendizagem do Português como língua estrangeira; (ii) dar a conhecer algumas canções e factos da cultura portuguesa; (iii) fomentar a aquisição de novo vocabulário; (iv) estimular a motivação para a aprendizagem da língua e da cultura portuguesas. (CASTELO, 2017: 5)

Para a validação dos materiais, optou-se por adoptar dois métodos: (i) a testagem com aprendentes e (ii) a análise das unidades didácticas por parte de professores de português com experiência no ensino a alunos chineses bem como por aprendentes proficientes da língua. Com relação a este segundo método, com o objectivo de obter perspectivas diferentes sobre os materiais, 25 professores e 24 estudantes foram convidados a analisar 21 unidades didácticas a partir de um inquérito realizado por *e-mail*. Do total de 49 convites enviados, houve o retorno de 10 e 11 participantes, respectivamente, que contribuíram com 34 respostas sobre os materiais. Por outro lado, no que diz respeito à validação por testagem, foram aplicadas quatro unidades: uma com alunos do segundo semestre de aprendizagem do Português na Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (GDUFS), uma com alunos do quarto semestre da mesma instituição e as outras duas com alunos do segundo semestre de aprendizagem da língua-alvo no Instituto Politécnico de Macau (IPM). A testagem dos materiais ocorreu entre Maio e Junho de 2016, enquanto a validação por inquérito se deu nos dois meses seguintes, como se pode ver no Quadro 1.

Data	Método de validação	N.º canções / unidades didácticas	N.º convites	N.º respostas	Participantes (médias)
Maio Junho 2016	Testagem com aprendentes	4	4	4	GDFSU (2.º sem.): 1 GDFSU (4.º sem.): 1 IPM (2.º sem.): 2
Julho Agosto 2016	Análise por professores (canção / 2x, 1x)	10	25	17	Idade: 29.4 Anos de ensino: 5.4

<i>Survey Monkey</i>	Análise por aprendentes proficientes (canção / 2x, 1x)	11	24	17	Idade: 25.6 Anos de aprendizagem: 6.2
		25	53	38	

Quadro 1: Síntese relativa à metodologia usada, com indicação de data e método de validação, número de unidades didáticas (canções) validadas, número de convites para responder e de respostas efectivamente obtidas, e participantes

No caso da testagem com aprendentes, as professoras que aplicaram as 4 unidades (2 unidades aplicadas por cada uma das autoras deste trabalho) não responderam a um questionário previamente desenhado. Fizeram um breve relatório sobre a utilização do material na aula e analisaram o processo tendo em conta as diferentes variáveis que sabiam estar em causa (a clareza das instruções, a adequação ao público-alvo, o nível de proficiência necessário para a realização das tarefas, etc.).

Quanto ao segundo método de validação, a análise das sequências didáticas por parte de professores e aprendentes foi recolhida através de questionários na plataforma *Survey Monkey* dirigidos por *e-mail* para os respondentes, após o seu consentimento em participar no estudo. Cada sequência didáctica foi analisada uma ou duas vezes, isto é, por um ou dois respondentes. Como os alunos não têm normalmente tanta experiência em analisar sequências didáticas, as questões foram ligeiramente adaptadas a este público, criando-se, pois, duas versões do inquérito. No Quadro 2 apresentam-se as questões incluídas nessas duas versões.

N.º	Professores / <i>Aprendentes</i>	Opções de resposta
1	Qual é a sua idade ? / (<i>idem</i>)	--
2	Há quantos anos (aproximadamente) ensina / <i>estuda e utiliza</i> a língua portuguesa [...]?	--

3	Título da canção na qual se baseia a sequência de actividades em análise	11 títulos possíveis / 10 títulos possíveis
4	Grau de relevância do tópico fonético para aprendentes chineses >> Comentários gerais? Sugestão de outros tópicos relevantes? <i>/ De acordo com a sua própria experiência e a dos seus colegas, acha que os alunos chineses costumam ter dificuldades no tópico fonético escolhido?</i>	5. Muito relevante 4. Bastante relevante 3. Relevante 2. Pouco relevante 1. Nada relevante
5	Grau de interesse e motivação previsível em aprendentes chineses (considerando o tema, as imagens, as estratégias/tarefas...) >>Alguma sugestão de melhoria? / <i>O tema, as imagens, as tarefas, etc. podem interessar e motivar os alunos chineses?</i>	5. Muito 4. Bastante 3. Suficiente 2. Pouco 1. Nenhum
6	Adequação entre conteúdos a abordar e estratégias, tarefas, suportes, ordem das tarefas... >>Alguma sugestão de melhoria? / <i>As tarefas, a sua ordem de apresentação e os suportes usados são adequados para alcançar os objectivos pretendidos (quanto à fonética, gramática, vocabulário e cultura)?</i>	5. Muito adequada 4. Bastante adequada 3. Adequada 2. Pouco adequada 1. Nada adequada
7	Adequação de estratégias, tarefas e suportes aos aprendentes chineses >>Alguma sugestão de melhoria? / <i>As tarefas e os suportes são adequados para os alunos chineses?</i>	5. Muito adequada 4. Bastante adequada 3. Adequada 2. Pouco adequada 1. Nada adequada
8	Nível mínimo de proficiência linguística exigido para trabalhar esta sequência didáctica com aprendentes chineses >>Alguma sugestão de melhoria? / <i>Qual é o nível mínimo de conhecimentos linguísticos necessários para realizar estas actividades com alunos chineses?</i>	5. Proficiente 4. Avançado 3. Intermédio 2. Elementar 1. Inicial
9	Clareza das instruções para os aprendentes chineses (considerando o nível mínimo de proficiência referido na questão anterior e a existência de ajuda do professor)	5. Muito adequada 4. Bastante adequada 3. Adequada 2. Pouco adequada 1. Nada adequada

	>>Alguma sugestão de melhoria? / <i>As explicações das tarefas a realizar são claras para os alunos chineses? (considerando o nível mínimo de conhecimentos linguísticos referido na questão anterior e a existência de ajuda do professor)</i>	
10	Sugestões e comentários (gerais ou relativos a exercícios específicos)	--

Quadro 2: Questões do inquérito para validação por análise dos materiais¹

Os resultados dos dois métodos de validação foram analisados de forma qualitativa, já que as respostas foram organizadas em duas categorias:

- (i) valorização relativamente às propriedades referidas – havendo valorizações positivas, indefinidas e negativas;
- (ii) especificidade dessa valorização – registando-se respostas específicas e gerais / não específicas.

No caso de perguntas com escolha múltipla numa escala de cinco (e.g. 5. Muito adequada; 4. Bastante adequada; 3. Adequada; 2. Pouco adequada; 1. Nada adequada), as respostas foram categorizadas como:

- positivas, se consistiam no valor 4 ou 5 de uma característica desejável (e.g. adequação) ou no valor 1 ou 2 de algo que se pretendia ser tão baixo quanto possível (e.g. nível de proficiência necessário);
- negativas, se, pelo contrário, correspondiam ao valor 1 ou 2 de uma propriedade procurada (e.g. adequação), ou ao valor 4 ou 5 de uma característica não desejável (e.g. nível de proficiência necessário elevado);
- indefinidas ou neutras, nos restantes casos.

¹ As diferenças na formulação usada nas questões colocadas aos aprendentes são indicadas através de itálico. Convém ainda referir que, no caso dos aprendentes, o inquérito incluía um total de doze perguntas, porque integrava também duas questões finais: questão 11 – De acordo com a sua experiência, escolha as 5 tarefas mais úteis para ensinar português a alunos chineses; questão 12 – De acordo com a sua experiência, escolha as 5 maiores dificuldades dos alunos chineses na aprendizagem do português. Essas questões não fazem parte do âmbito deste estudo.

3. Resultados e discussão

Nesta secção apresentam-se os resultados do processo de validação, começando por abordar as respostas obtidas no âmbito do primeiro método, a testagem com aprendentes, e concluindo com os resultados do segundo método, a análise feita por professores e por aprendentes.

3.1. Testagem com aprendentes

Tal como foi já referido, após a aplicação das sequências didácticas, as professoras fizeram breves relatórios sobre o processo de aplicação de cada sequência didáctica e as informações neles incluídas foram categorizadas quanto à valorização e à especificidade. No Quadro 3 apresentam-se as respostas obtidas.

Respostas	N	Exemplos
Positivas – específicas	19	<p>“Minha percepção é que as tarefas foram interessantes para os alunos.”</p> <p>“Não tivemos problemas na parte da fonética e foi bom para os estudantes lembrarem algumas diferenças na articulação do v e do f.”</p>
Negativas – específicas	6	<p>“A única parte que me pareceu um pouco sem sentido para eles, pensando na conexão dos exercícios dentro do material, foi a de escrever as frases.”</p> <p>“A letra da canção era de facto muito complexa.”</p>

Quadro 3: Respostas obtidas na validação por testagem com aprendentes

No conjunto dos quatro relatórios, obtiveram-se 25 respostas (informações), todas específicas, sendo 19 positivas e 6 negativas. No Quadro 3, podemos observar dois exemplos de cada tipo de resposta: as respostas positivas mencionam o interesse suscitado nos alunos, a adequação das tarefas (pelo facto de não terem sido demasiado difíceis e de terem sido úteis); as negativas referem-se a uma falta de coesão na

sequência didáctica e à excessiva complexidade da letra escolhida. Verifica-se que o número de informações obtidas ($N=25$) é ligeiramente inferior ao número mínimo que se esperaria obter a partir do questionário com 7 perguntas obrigatórias para cada sequência didáctica ($N=28$, 7×4). No entanto, as respostas associadas à validação por testagem são todas específicas, o que facilita a melhoria das sequências didácticas.

3.2. Análise por professores ou aprendentes

Quanto à análise feita por professores ou aprendentes proficientes, o Quadro 4 mostra as contagens de cada tipo de resposta, bem como alguns exemplos de respostas específicas.

Respostas	Profes- sores	Apren- dentes	Exemplos de respostas específicas
Positivas específicas	4	7	“O conteúdo tem muita clareza e adequação aos aprendentes chineses.” (professor) “O conteúdo é muito bom, incluindo ambos interesse e conhecimento. Com as explicações claras, alunos vão conhecer mais sobre Portugal, e ao mesmo tempo, estudar gramática e fonética.” ²
Positivas	71	43	
Indefinidas específicas	0	7	“Em relação à concordância do adjetivo com o nome, é preciso dar aos alunos chineses mais tarefas orais, porque, não sendo uma regra da língua chinesa, cometemos erros irrefletidamente quando falamos, o que acontece ainda no nível C.” ²
Indefinidas	28	56	
Negativas específicas (sugestão de melhorias)	2	7	“O vocabulário apresentado à direita das letras de canção está misturado com a tradução de alguns versos, o que pode provocar confusão aos alunos. Talvez seja mais adequado separar o vocabulário, adicionando uma tabela de vocábulos à parte.” “Os questões podem ser mais específicos.”
Negativas	3	3	

Quadro 4: Respostas obtidas na validação por análise por professores ou aprendentes

² Foram corrigidas as gralhas ortográficas do texto original.

Apesar de o número de professores e de alunos respondentes ser o mesmo, 17 participantes em cada grupo, os resultados mostram mais respostas positivas e menos respostas indefinidas por parte dos professores (71 positivas e 28 indefinidas) por comparação com os alunos (43 positivas e 56 indefinidas), o que é compreensível dada a menor experiência dos aprendentes na análise de materiais.

Também é importante salientar que a grande maioria das respostas tem a propriedade de ser geral, registando-se apenas 27 respostas específicas num total de 231 respostas. Os aprendentes constituíram o grupo que deu mais respostas específicas, tanto entre as positivas, como as indefinidas e as negativas. Apesar da menor experiência nesta tarefa, alguns dos aprendentes mostraram muito interesse e empenho na sua realização e no fornecimento de indicações concretas. Essas indicações concretas relacionam-se com tópicos diversos, nomeadamente a clareza e a adequação das instruções, o interesse que poderá suscitar nos alunos e os temas a abordar em actividades didácticas para os aprendentes chineses.

Finalmente, é de referir que predominam as respostas positivas entre os professores e as indefinidas entre os aprendentes, registando-se um número reduzido de respostas negativas.

3.3. Vantagens e desvantagens dos métodos de validação usados

Embora este estudo seja meramente exploratório, se reflectirmos acerca do processo e dos resultados obtidos, podemos identificar pontos fortes e pontos fracos nos métodos de validação usados.

A testagem com aprendentes apresenta as vantagens de só nos dar como retorno indicações específicas, de poder fornecer um maior número de indicações específicas por implicar um maior envolvimento dos participantes (professor e alunos) e de ser um processo mais autêntico, dado o uso do material no seu contexto real de utilização. No entanto, é um método muito moroso e que, caso não haja um guião ou um inquérito previamente definido, pode acabar por não fornecer

retorno relativamente a todos os tópicos relevantes (e.g. adequação aos interesses do público, clareza das instruções...).

A análise feita pelos professores ou pelos aprendentes tem as vantagens de constituir uma forma muito rápida de recolha de informações (quando os participantes respondem de facto, o que muitas vezes não acontece, como se viu na metodologia) e de dar muitas indicações gerais (que, não sendo as ideais, fornecem, contudo, alguma ajuda e orientação). Por outro lado, existe o inconveniente de muitos eventuais participantes atrasarem ou omitirem a sua resposta ao questionário e de não haver grande envolvimento do participante, o que levará a poucas indicações específicas. Comparando as análises dos dois grupos, cada uma apresenta o benefício e a desvantagem de estar associada a uma perspectiva crucial no processo de ensino-aprendizagem: a perspectiva profissional do professor é muito importante, mas não mostra a do utilizador e, conseqüentemente, pode ter alguma dificuldade na previsão dos problemas que os aprendentes experimentarão; a perspectiva do utilizador mostra-se indispensável, mas está associada à falta de alguns conhecimentos importantes para avaliar as sequências didáticas.

4. Conclusões

Tendo em consideração o processo de validação de materiais didáticos analisado neste trabalho, é possível chegar a conclusões que constituem aprendizagens importantes e poderão funcionar como recomendações úteis para professores que queiram validar os seus materiais. Por um lado, recomenda-se, na medida do possível, a validação por testagem com aprendentes, já que este constitui o método ideal para obter indicações mais específicas. Por outro lado, verifica-se a importância de se promover o diálogo entre diferentes professores, pesquisadores e aprendentes, para se aprofundar a identificação das potencialidades e limitações de um material didático. Mais concretamente, será útil conhecer-se as perspectivas dos diferentes intervenientes no processo

de ensino-aprendizagem, nomeadamente fazer-se o cruzamento da perspectiva do aluno com a do professor. De facto, uma limitação no processo de validação ora relatado reside precisamente na não obtenção de respostas dos aprendentes e dos professores sobre um mesmo material. Um tema interessante para investigação futura consiste nesse cruzamento de olhares que poderá fornecer uma visão mais holística da unidade didáctica.

Escolher como participantes pessoas mais envolvidas no projecto e interessadas no tema, em vez de fazer tantos “convites” para participar, pode ser apontada como uma terceira recomendação. Dessa forma, será mais provável evitar-se o atraso ou a omissão nas respostas, bem como obter-se indicações mais específicas. Finalmente, quando se usa a validação por testagem com aprendentes, será útil uma maior orientação das análises (e.g. grelha com perguntas mais dirigidas e exemplos de respostas), de modo a que esta orientação leve os professores a cobrir todos os tópicos relevantes e até a evocar algumas ideias que possam ser úteis.

Em conclusão, a validação de materiais didácticos é fundamental para os adaptar ao público-alvo e esperamos que a experiência aqui relatada e as recomendações transmitidas sejam úteis para os professores que precisem de submeter os seus materiais a um processo semelhante, em condições aparentadas.

Referências

- ANDRÉ, Carlos Ascenso (2016). O Português na China: passado, presente e futuro. In *Uma Língua para ver o mundo. Olhando o Português a partir de Macau*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, pp. 189-215.
- CASTELO, Adelina (2017). *Sons da fala e sons do canto: música para ensinar Fonética do Português. Volume 1: Música de Portugal*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

- CORTAZZI, Martin & JIN, Lixian (1996). Cultures of Learning: Language Classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom* (pp.169-206).Cambridge: Cambridge University Press.
- GROSSO, Maria José (2007). *O discurso metodológico do ensino do Português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- MOUTINHO, Ricardo & PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz (2012). Mesa de conversação como espaço de ressignificação de sujeitos e de identidades em português língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51.2, 361-388.
- OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de & QUEIROZ, Salete Linhares (2007). Construção participativa do material didático “Comunicação e linguagem científica: guia para estudantes de Química”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 6 (3), 673-690.
- RODRIGUES, Maria Helena; ARIM, Eva; CAELS, Francisco; CARVALHO, Nuno (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa - Mandarin*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SCHONS, Claudine (2009). *Validação de critérios para material didático assíncrono em Educação a Distância*. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Dissertação de Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento.
- SILVA, Eduardo Viganor (2014). *Educação olímpica no Ensino Médio: validação qualitativa de um material didático de educação em valores por meio do esporte*. Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação de Mestrado em Educação Física.

A interação professor-aluno na sala de aula numa turma numerosa

Kailin SHI*

Para aprender uma língua estrangeira, o ambiente é uns dos mais importantes elementos. Como gerir uma aula é uma grande pergunta para todos os professores. A interação entre professores e alunos na sala de aula constitui um dos principais elementos no processo de ensino-aprendizagem, sendo que sua compreensão não apenas facilita este processo como também influencia sua qualidade. Com o aumento do número de alunos que escolhem aprender cursos de língua portuguesa, as turmas estão ficando cada vez mais numerosas. É um grande desafio tanto para os alunos, quanto para os professores. As interações que podem ocorrer na sala de aula, nomeadamente as interações entre o professor e alunos, as interações dos alunos com o material didático ou até mesmo as interações entre os próprios alunos, que podem ser mediadas pelo professor, fortalecem as relações do aluno com a língua portuguesa, com os outros e com o mundo, assim como desenvolvem certas capacidades, por exemplo: respeito a opiniões diferentes, modéstia, acerto, colaboração, parceria e cooperação.

Palavras-chave: Interações; turma numerosa; língua estrangeira; ambiente.

1. Introdução

Com o desenvolvimento das relações entre a China e os países lusófonos, o aumento do número de alunos que escolhem aprender cursos de língua portuguesa, a nossa universidade oferece as oportunidades para os alunos

* Kailin Shi é professora na Universidade de Línguas Estrangeiras de Hebei.

quem têm vontade de contribuir para a ligação entre a China e os países lusófonos. Desde 2013, a cada ano, nós abrimos turmas de licenciatura, com mais de quarenta alunos cada. Não é apenas um grande desafio para os alunos, mas também para os professores.

2. As desvantagens do ensino numa turma numerosa

A) É difícil obter sucesso na interação professor-aluno

Normalmente, se tiver vinte alunos numa turma, é aconselhável que o professor desenvolva atividades nas aulas, tais como, por exemplo, fazer perguntas, interações ou estimulações aos alunos, etc. Mas, para uma turma maior, por causa da enorme quantidade de estudantes, as interações entre professores e alunos são, inevitavelmente, sujeitas a várias restrições. Por isso, os professores simplesmente não podem ser tão abrangentes em sala de aula como na pequena turma, pois o resultado seria apenas cuidar de alguns estudantes, enquanto outros alunos não receberiam atenção suficiente, resultando na distração dos mesmos, reduzindo o entusiasmo pela participação durante a aula.

B) É difícil controlar a atmosfera de sala de aula

Em comparação com uma turma pequena, em uma turma maior é bem mais difícil de manter o diálogo entre todos os alunos e o professor. Os professores só conseguem ouvir os alunos que se situam nas fileiras mais à frente dentro da sala de aula, normalmente conhecidos como “bons alunos”. Os mesmos são os que mais se dispõem a colaborar durante a aula. Enquanto isso, os alunos situados mais ao fundo da classe são os que mais tem dificuldade na participação e que facilmente se distraem; muitas vezes, esses alunos são apenas passivos.

C) A dificuldade de organizar as aulas

As atividades que podem ser usadas numa turma pequena não conseguem correr bem numa turma maior. Ainda que haja conversações simples durante aulas, os professores sempre estão em dilema.

Quando começa a explicação da matéria da aula, todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo. Para um professor, é bem provável que não consiga cuidar dos alunos, nem controlar o ambiente de aulas assim. Em uma turma de quarenta alunos, reúnem-se diferentes repertórios ou diferentes níveis de aprendizagem. Todos sabem alguma coisa sobre algo, não exatamente sobre as mesmas coisas e nem nos mesmos níveis. Para os alunos que conseguem entender facilmente o conteúdo da aula, o interesse aumenta rapidamente. Caso contrário, decaem à mesma velocidade.

3. As medidas de discurso do professor em aulas

A) Controlar a quantidade das falas do professor e, em contra-partida, estimular a interação dos alunos em relação à aula

Os professores desempenham vários papéis no ensino dentro da sala de aula, tais como gestores (organizando eventos estudantis, sendo sempre acompanhados de inquéritos da sala de aula) e prestadores de informação (fornecendo informações úteis aos estudantes, etc.).

B) Questões devem ser bem concebidas, instigando os estudantes ao pensamento independente

Questionar os estudantes é a metodologia mais utilizadas pelo corpo docente. Os professores devem levar em consideração a maneira de se comunicarem com os estudantes, promovendo nos alunos a melhoria contínua de sua própria língua. Atualmente, este método é geralmente dividido em duas categorias: questões demonstrativas e questões referenciais. Em aula, a maior parte das perguntas dos professores contém questões demonstrativas, fazendo com que os alunos fiquem em um espaço fixo, com pensamentos encarcerados. Já as questões referenciais podem instigar a criatividade dos alunos e criar um ambiente para estes expressarem as próprias ideias e entenderem fundamentadamente os conhecimentos aprendidos.

C) *Utilize frases com convicção nas aulas, de interesse dos alunos, evite usar palavras extensas.*

O tom de voz dos professores é difícil de quantificar. No entanto, existem alguns estudos sobre aspectos de tom de voz, entonação, pronúncia com sotaque, etc. A voz dos professores em sala de aula é um fator importante, que estimula as emoções dos alunos e a eficácia da aula. Numa grande sala de aula, para centenas de pessoas, a voz dos professores tem de ser elevada, mais clara. Por outro lado, é importante que use as palavras rítmicas e contagiantes. Caso contrário, não repercute efeito sobre os estudantes e a concentração dos alunos é dizimada. Por fim, o professor deve evitar frases mais extensas, podendo dividi-las em sentenças mais curtas, facilitando a compreensão da informação a ser transmitida.

4. Conclusão

O que motivou esta pesquisa foi a busca de compreensão de como ocorre a relação professor-aluno numa sala de aula maior. Ensinar uma turma grande, o professor poderá tirar proveito do seu entusiasmo de dar aulas, para despertar em todos os alunos a vontade de participar do processo ensino-aprendizagem de forma mais prazerosa e produtiva. A maneira e o tom como o professor falar, o olhar que lança, o gesto que esboça pode adquirir um valor muito importante na aprendizagem de seus alunos.

Referências

- ABREU, M. C. e MASETTO, M. T. (1990) *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos* (8ª ed.). São Paulo: MG Ed. Associados.
- ANTUNES, I. (2003). *Aulas de Português, encontro e interação* (2ª Ed.). São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKHTIN, M. V. (1986). A interação verbal. In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (pp. p. 114 – 132). São Paulo: Hucitec.

- BARROS, K. S. M. de. (1986) *Aspectos da organização conversacional entre professor e aluno em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M.L.C.V.O. e AQUINO, Z.G.O. (1998). Discurso e interação: a polidez nas entrevistas. *Colóquio Internacional A investigação do Português na África, América, Ásia e Europa: balanço crítico e discussão do ponto atual das investigações*, Berlim, 23 a 27 de março de 1998. p. 1-15 (comunicação).

Interação na sala de aula: estratégias para incentivar a participação dos aprendentes chineses de PLE

FU Hanyu*

A sala de aula serve de espaço de comunicação e interação face a face entre professores e alunos. Com a evolução das concepções de educação, em particular as abordagens cognitiva e comunicativa, consideram-se os aprendentes o centro do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a participação ativa e efetiva dos alunos durante a aula constitui um fator fundamental para o ensino e aprendizagem. O presente trabalho tem como objetivo investigar os obstáculos e dificuldades encontradas, em geral, na interação entre os professores e os aprendentes chineses de PLE na sala de aula, analisar as possíveis razões do surgimento dessas dificuldades e procurar apontar certas estratégias eficazes para a promoção da motivação e participação dos alunos chineses na aula.

Palavras-chave: Interação na sala de aula, PLE, abordagem cognitiva, abordagem comunicativa

1. Teorias cognitiva e comunicativa

Nos últimos séculos, diferentes métodos ou abordagens surgiram para o ensino e aprendizagem de línguas, tais como a abordagem da gramática e da tradução (conhecida como Metodologia Tradicional), a abordagem direta, o método da tradução e da comparação com a língua materna, o método audiolingual, o método áudio-oral, o método audiovisual, etc.

* Professora da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai.

Noam Chomsky revolucionou o mundo da Linguística e lançou uma teoria gramatical em 1957, a Gramática Gerativa Transformacional, afirmando que a língua é um sistema de princípios radicados na mente humana, e todo o ser humano possui uma capacidade inata para compreender o funcionamento de uma língua. O cérebro humano é programado com um “dispositivo de aquisição de linguagem” que permite às crianças aprender línguas naturalmente. E o dispositivo permite, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de seqüências. Assim, as crianças passam a dominar a língua materna naturalmente, em menos de quatro anos de observação, sem aprendizagem formal. O mesmo deve ocorrer com um adulto que aprende uma língua estrangeira, ou seja, não é necessário aprender formalmente as regras gramaticais. (CHOMSKY, 1957)

A partir da Gramática Gerativa Transformacional de Chomsky e da Psicologia Cognitiva, um dos mais recentes ramos da investigação em psicologia, John Bissell Carroll, psicólogo dos EUA, e Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, desenvolveram uma nova metodologia pedagógica, a Abordagem Cognitiva. Pode-se definir cognição como a capacidade para **armazenar, transformar e aplicar o conhecimento**. Considera-se que os processos mentais são comparáveis a *software* a ser executado num computador, que neste caso seria o cérebro, cujo processamento de informação inclui **entrada, representação, computação ou processamento e saída**. Ressalta-se que a aquisição de esquemas, regras estruturais e significados são as características que definem o aprendente de uma língua. (CARROLL, 1993; PIAGET, 2001)

Inspirada pela teoria linguística de Chomsky e pelas novas teorias da psicologia cognitiva, a Abordagem Comunicativa surgiu, sendo uma abordagem no ensino de línguas que prima pelo foco no sentido, ou seja, no significado, na interação entre os falantes, a sua intenção e funções linguísticas. O objetivo do método comunicativo é criar condições que ajudem na aquisição de um desempenho real numa nova

língua através da prática com atividades que simulam uma interação verdadeira sobre tópicos reais e preferencialmente conflituosos. Um ponto forte é que este método se foca na capacidade do aluno em transmitir as suas ideias na língua-alvo.

Conforme as abordagens cognitiva e comunicativa, deve-se salientar que, durante o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, é indispensável ajudar os alunos a desenvolverem as competências de captação dos estímulos ou informações-chave, de representação do conhecimento, de análise da estrutura ou lógica e raciocínio, de expressão das ideias de forma eficaz e de resolução de problemas, o que também é o objetivo da interação na sala de aula.

Por isso, com base nas teorias cognitiva e comunicativa, o presente trabalho visa investigar os obstáculos e dificuldades encontradas em geral na interação entre os professores e os aprendentes chineses de PLE na sala de aula, analisar as possíveis razões do surgimento dessas dificuldades e procurar apontar certas estratégias eficazes para a promoção da motivação e participação dos alunos chineses na aula.

2. Possíveis razões da comunicação ineficaz

Com a evolução das concepções de educação e métodos pedagógicos de língua estrangeira, considera-se que o aprendente é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a participação ativa e efetiva dos alunos durante a aula constitui um fator fundamental para o ensino e aprendizagem.

A participação ativa dos alunos na sala de aula depende da comunicação eficaz entre os professores e os alunos. As possíveis razões da comunicação ineficaz residem em:

1) Pouco ou nenhum interesse pelo tópico

O interesse, ou a curiosidade do aprendente é a força motriz de aprendizagem. Caso o aprendente não tenha nenhum interesse ou

não queira saber nada, é impossível para ele participar ativa e efetivamente na interação com o professor e outros colegas.

2) *Dificuldades em entender as palavras do professor*

Se o aprendente não compreender o que o professor disser ou perguntar, é possível que demore mais tempo a reagir ou não saiba como responder.

3) *Medo de cometer erros*

Os alunos que sentem grande vergonha quando cometem erros, quer lexicais quer gramaticais, especialmente os indicados em público pelo professor ou outros colegas na aula, preferem ficar calados para evitarem erros.

4) *Dificuldade de expressão verbal*

Mesmo que não tenha erros que prejudiquem o conteúdo, um discurso mal estruturado ou sem lógica não consegue transmitir eficazmente as informações nucleares.

5) *Falta de pensamento independente*

Caso o aluno não seja capaz de pensar e analisar situações de maneira crítica e independente, ou o aprendente não tenha nenhuma ideia sobre o assunto referido na sala de aula, deverá ser difícil para ele interagir com o professor e com os outros colegas.

3. Estratégias para incentivar a participação

A fim de resolver o problema referido, sugerem-se certas estratégias para incentivar a participação ativa dos aprendentes chineses na sala de aula de PLE:

1) *Escolher um tema com cuidado*

Como se disse, a falta de interesse dificulta a interação na sala de aula. Portanto, o professor tem de prestar mais atenção e ter mais cuidado na escolha de tema e materiais, tomando em consideração as expectativas e interesses de todos os alunos. Convém que se faça um

inquérito antes do semestre sobre isso, para saber quais são as áreas que os alunos têm mais vontade de conhecer e explorar ou em que eles prestam mais atenção.

Deverá ser uma boa opção aproveitar as novas tecnologias de informação e comunicação para alargar os horizontes dos alunos e recolher os feedbacks. Por exemplo, abrimos uma conta oficial de Wechat **MarPortugues** que publica artigos temáticos uma vez por semana, geralmente em chinês com algumas expressões selecionadas e traduzidas em português, para oferecer aos alunos novos tópicos de todas as áreas e incentivá-los a explorar o mundo de conhecimentos, bem como continuar a interação com eles depois das aulas.

2) Ajudar os alunos a se prepararem bem para adquirirem novos conhecimentos

No processo de aprendizagem, o ser humano interage com o meio a partir das suas experiências. Para se adaptar, cada pessoa tem de orientar a informação que recebe, tendo em conta as suas vivências e as informações que já possui, quer dizer, o processo de aprendizagem é baseado nos conhecimentos prévios e experiências. Um bom domínio de conhecimentos prévios facilita a compreensão de um novo conhecimento mais complexo e a expressão verbal das suas opiniões sobre o tema. Por isso, os trabalhos preparatórios, quer individuais quer de grupo, são indispensáveis para evitar a falta de ideias e opiniões.

3) Transformar o processo de aprendizagem num jogo

Hoje em dia, há milhares de milhares de jovens viciados em videogames. Pode-se ver a estrutura de recompensa dos videogames é similar a de uma máquina caça-níqueis: o jogador insiste em bater um recorde, matar um inimigo muito difícil, ou encontrar um item raro num RPG (jogo de interpretação de papéis), sem saber exatamente quando e se vai conseguir atingir esses objetivos. Isso faz com que o cérebro produza muito mais dopamina, um estimulante que gera alegria.

Além disso, o jogador tem imensa vontade de tentar e não tem medo de cometer erros ou ser vencido, porque há várias oportunidades para bater um recorde e tarefas de diferentes níveis para acumular experiências.

Por isso, é aconselhável não só organizar atividades interessantes e divertidas para suscitar um enorme interesse por parte dos aprendentes, mas também transformar todo o processo de aprendizagem num jogo e encorajá-los a tentar mais sem medo de cometer erros ou falhar.

4) Fazer perguntas abertas com objetivo específico

Os professores precisam de evitar fazer as perguntas fechadas, ou seja, pergunta com apenas uma resposta correta em poucas palavras que só exige a memorização dos aprendentes, por exemplo, “Em que ano foi descoberto o Brasil?”, “Quem foi o primeiro rei de Portugal?”, porque perguntas fechadas não convidam as pessoas a elaborarem, falarem sobre si ou darem informações e encerram a conversa. Isso não faz sentido para treinar a capacidade cognitiva dos aprendentes.

Mas as perguntas abertas convidam as pessoas a se abrirem e darem respostas profundas, significativas e reflexivas. Quando são usadas perguntas abertas, o controle é transferido para a pessoa que deve responder a pergunta. Além disso, todas as perguntas abertas devem ser feitas com fins específicos, quer dizer, por exemplo, se a aula se destinar a treinar o raciocínio dos aprendentes, as perguntas devem acertar nessa meta, tais como “O que é que ocorreria se...?”, “Porque é que aconteceu...?”, etc.

5) Estimular a interação entre os aprendentes

A interação e diálogo entre os alunos também é uma boa maneira de simular uma interação verdadeira sobre tópicos reais. Além de organizar uma discussão ou um debate, o professor pode oferecer ao aprendente uma oportunidade de ser um exportador de conhecimentos, por exemplo, deixar os alunos fazer apresentação ou ensinar outros colegas, o que é um método eficaz para aprofundar os conhecimentos e

desenvolver todas as competências referidas durante o processamento de conhecimento ou informação, tais como selecionar as informações mais importantes, relacioná-las com lógica e transmitir as suas ideias.

4. Considerações finais

Sendo o aprendente o centro do processo de ensino e aprendizagem, a participação ativa e efetiva dos aprendentes durante a aula constitui um fator fundamental para o ensino e aprendizagem de PLE. No entanto, existem vários obstáculos que resultam em comunicação ineficaz e dificultam a participação ativa dos alunos chineses de PLE na sala de aula, tais como falta de interesse pelo tema, dificuldade de compreensão, medo de cometer erros, dificuldade de expressão e falta de pensamento independente.

A fim de resolver os problemas referidos, especialmente os sugeridos na sala de aula, o professor deve analisar a situação e optar pelas estratégias mais úteis e adequadas para facilitar a comunicação eficaz e assim incentivar a participação ativa dos aprendentes chineses de PLE. Por exemplo, selecionar os temas adequados conforme os *feedbacks* dos alunos, ajudar os alunos a dominarem bem os conhecimentos prévios e a se prepararem para adquirir novos conhecimentos, transformar o processo de aprendizagem num jogo, fazer perguntas abertas com objetivo específico em vez de perguntas fechadas que só têm uma resposta correta, incentivar a interação entre os aprendentes e criar um ambiente interativo e colaborativo de aprendizagem, aproveitar as novas tecnologias de informação e comunicação, etc.

Nota-se que as principais limitações deste trabalho decorrem da falta de dados, por isso, no futuro, é preciso realizar experimentações comparativas e inquéritos para recolher os *feedbacks* dos aprendentes, testar e otimizar as estratégias sugeridas e continuar as investigações específicas, por exemplo, como transformar o processo de aprendizagem num jogo.

Referências

- CARROLL, Jonh B. (1993). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOMSKY, Noam (1957). *Syntactic Structures*. Gravenhage: Mouton.
- PIAGET, Jean (2001a). *The Language and Thought of the Child*. New York: Routledge.
- _____ (2001b). *The Psychology of Intelligence*. New York: Routledge.

O discurso do professor e a passagem de turno em salas de aula de Português como Língua Não Materna (PLNM) na China

ZHANG Xiang*

Roberval TEIXEIRA E SILVA**

No presente trabalho, analisamos o discurso de professores em interação com alunos chineses em salas de aula de Português como língua não materna em uma Universidade na China e em uma das escolas Luso-chinesas em Macau. Os fundamentos teóricos do nosso trabalho ligam-se, basicamente, à Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1964, 1982a, 1982b; HYMES, 1972; TANNEN, 1992; PEREIRA, 2002) e ao ensino de português focalizado na perspectiva da interação (TEIXEIRA E SILVA, 2009, 2010, 2013; RIBEIRO E GARCEZ, 2002). A metodologia que utilizamos é de natureza microetnográfica (ERICKSON, 1996). O trabalho evidencia que, para o desenvolvimento da competência comunicativa, os estudantes precisam de ter acesso à palavra. Identificamos que as perguntas e a repetição, como diferentes estratégias de passagem do turno, podem atuar de formas diversas na construção da proficiência em português de estudantes chineses.

Palavras-chave: Discurso do professor; passagem de turnos; interação em sala de aula; português como língua não materna; China.

1. Introdução

Nos últimos anos, com a iniciativa estratégica “Uma Faixa, Uma Rota” da China e em face da crescente necessidade de intercâmbio com os

* Mestrando em Língua e Cultura Portuguesa (Linguística Aplicada) na Universidade de Macau.

** Professor e pesquisador do Departamento de Português da Universidade de Macau.

países de língua portuguesa, especialmente com o Brasil e Angola, os cursos de Português Língua Não Materna (PLNM) nas instituições de ensino superior na China têm aumentado de forma significativa: de três no início do século XXI para mais de trinta atualmente. O mesmo se passa em Macau, que é considerada como uma Plataforma de Serviços para a Cooperação Comercial entre China e os Países de Língua Portuguesa. Na cidade, motivada pela China, há cada vez mais oportunidades de se aprender o português e, em consequência, continuam sendo oferecidas aulas nas escolas oficiais, nas universidades e em outras instituições. Essa evolução do ensino do PLNM, quer na parte continental da China, quer em Macau, tem gerado muitos desafios no que diz respeito à melhoria contínua da qualidade do ensino de português para os alunos chineses. Um desses desafios relaciona-se com a falta da formação atualizada, com a pouca experiência pedagógica por parte de jovens professores e com os novos perfis de alunos chineses, aprendentes de português nos tempos de hoje.

Uma das formas de colaborar para enfrentar esses desafios são os trabalhos de investigação desenvolvidos na área da interação que procuram analisar as relações sociodiscursivas construídas na sala de aula. Entretanto, ainda são muito poucos os estudos nessa área e especialmente sobre o discurso do professor em interação com alunos. O presente trabalho, dessa forma, propõe-se a fazer a análise do discurso de professores de português em sala de aula, a fim de chamar atenção para a importância e utilidade desse tipo de estudos para melhorar a qualidade do ensino de línguas em geral e do português em particular.

2. Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo investigar as estratégias discursivas dos professores no processo de passagem do turno aos alunos e as suas consequências na interação organizada para o ensino-aprendizagem de língua em sala de aula. Como consequência, busca

colaborar com os professores para (re)pensar estratégias interativas efetivas no contexto escolar/pedagógico para estabelecer uma sala de aula mais participativa, motivada e eficaz para o ensino de PLN. M.

3. Perspectivas teóricas

3.1. A Sociolinguística Interacional

Para desenvolver esse trabalho, adotamos uma perspectiva de caráter interdisciplinar, a Sociolinguística Interacional, que considera a língua(gem) como o lugar da interação humana e, portanto, o espaço da construção do mundo, das ideologias, das crenças, da cultura, da sociedade e das formas de agir e, especialmente, da construção do conhecimento. Segundo Teixeira e Silva (2010:164), a Sociolinguística Interacional (SI) não é apenas uma abordagem rica no processo de formação do professor no sentido do seu entendimento das interações humanas e especialmente das escolares/acadêmicas, mas uma perspectiva metodológica que pode ajudar a orientar as práticas de planejamento e ação para e na sala de aula. Assim, pode ser tomada como base para entender não só a natureza das interações que ocorrem em sala de aula, mas também para (re)pensar a forma como os interagentes ensinam/ aprendem e estabelecem/criam possibilidades para interações em contexto escolar.

3.2. Interação em sala de aula de línguas

A SI aborda o processo da interação humana para discutir as relações entre cultura, sociedade e sujeito, como as que ocorrem nas interações entre professor e alunos em sala de aula. No processo interativo, entre professores-alunos, alunos-alunos, uma série de traços socioculturais fazem-se presentes, mantêm-se, constroem-se e desfazem-se (TEIXEIRA E SILVA, 2010). É nesse espaço de pluralidades que é estabelecida a construção conjunta do conhecimento na interação entre todos os sujeitos envolvidos. Segundo Teixeira e Silva (2010:165), uma

das investigações importantes que podem ser empreendidas na sala de aula é a análise do discurso do professor com foco na organização de turnos em sala de aula, do desenho conversacional prevalente em certas interações e sua repercussão no processo de ensino/aprendizagem.

3.3. Discurso do professor

Por ser uma interação com muitos objetivos pré-determinados, a prática social de sala de aula é construída com alguns padrões interativos. Nesse contexto, a linguagem do professor também apresenta algumas características especiais. Ortale e Duran (2009) indicam vários estudiosos que se dedicaram à análise da linguagem de professores em sala de aula, por exemplo, Sinclair e Couthard (1975), Sinclair e Brazil (1982), Cazden (2001), Cullen (1998), Elder (2001), Biber e Barbieri (2007), Teixeira e Silva (2013), etc. Cada um deles levanta uma série de estratégias importantes que nos interessam discutir. Para este trabalho, vamo-nos ater a Cullen (1998).

Cullen (1998) discute o discurso do professor em cinco categorias funcionais:

1. Perguntar/eliciar;
2. Responder às contribuições dos alunos;
3. Apresentar/explicar;
4. Organizar/dar instruções;
5. Avaliar/corrigir.

O discurso do professor, no entanto, não pode ser restringido apenas a esses cinco tipos; há uma série de outras ações sociais como apresentar informações e conceitos metalinguísticos, discutir problemas, resumir, parafrasear e esclarecer, assim por diante. Mas uma das estratégias que o professor pode observar no seu discurso é a forma de passar a palavra para os alunos, que é a troca de turnos em sala de aula. O formato desta estratégia pode oferecer mais ou menos espaço para os alunos falarem, ouvirem, lerem e escreverem, o que lhes garantirá (ou não) mais oportunidades de desenvolver a sua competência comunicativa.

A teia interativa se desenha a partir da cooperação dos interagentes. A elaboração da fala de cada um está rigorosamente atada à elaboração da fala do outro. O discurso é uma ação social conjunta. Entretanto, isolar alguns elementos, pode ajudar a revelar a natureza das interações. Assim, defendemos que analisar o discurso do professor, nos contextos específicos em que atua, é uma fecunda estratégia para continuamente entender e (re)pensar concepções de educação, de ensino de línguas, de linguagem e também é uma boa alternativa para os jovens professores de português alcançarem mais eficácia no seu ensino.

4. Metodologia

A metodologia que utilizamos neste trabalho é de natureza microetnográfica (ERICKSON, 1996), de cunho qualitativo. O *corpus* constitui-se do discurso de professores de português em interações de sala de aula com alunos chineses. Tais discursos foram gerados em dois contextos: em aulas em uma universidade na China e em uma das escolas Luso-chinesas de Macau no nível primário de ensino. São duas realidades que se espelham e promovem uma discussão mais ampla das salas de aula em ambientes chineses. Entretanto, não as confrontamos aqui em função de questões geográficas ou de nível de ensino ou de proficiência dos alunos. Abordamo-las em função do formato das estratégias de passagem de turno e da configuração interativa que promovem.

As convenções de transcrição utilizadas, resumidamente, são as constantes na Tabela 1, a seguir.

Palavra	texto em formato padrão	fala em português
Palavra	texto em negrito e itálico	fala em cantonês (traduzido para o português)
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
/	(Barra)	fragmentação de unidade

João fá/		entonacional antes da conclusão do contorno entonacional projetado; não é enunciação do final projetado da palavra; marca de corte abrupto
:::	(dois pontos)	prolongamento do som
-----	hifenização	silabação
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pode ser transcrito
(())	((parênteses duplos))	Comentários do transcritor sobre atividades não-verbais.
Ah, Eh, Ahã, Hum hum, Ahn	Marcadores discursivos Interjeições	

Tabela 1: Convenções de transcrição¹

5. Discussão e análise dos dados

Aqui observaremos dois contextos, focalizando como o professor passa a palavra ao aluno. Diferentes estratégias, como colocamos, podem garantir mais ou menos espaço social de interação e, portanto, de construção de conhecimento. Além disso, a organização da fala em interação em sala de aula, que assume sempre contornos diferentes, é o lugar para a construção de identidades de estudantes mais ou menos colaborativos. Estas identidades afetam significativamente o desenho conversacional da sala de aula e, conseqüentemente, a qualidade e eficácia da aprendizagem.

Vamos observar duas pequenas cenas e as estratégias utilizadas pelos professores. É importante salientar que a mesma estratégia tem efeitos diferentes em diferentes interações. Então, o nosso olhar é sempre localmente situado.

¹ Adaptado de Teixeira e Silva (2007, 2008-2012) e de Garcez (2006).

5.1. Perguntas como estratégia e passagem de turno

O Excerto 1 (Linhas 1 a 15), a seguir, mostra o início de uma aula de conversação de português em uma universidade. A professora Rita é nativa em português e todos os alunos são jovens chineses de licenciatura em língua portuguesa. No exemplo, a docente deu aos alunos uma lista de perguntas sobre viagens e passou a estabelecer um processo de troca de turnos com eles.

1	Rita	Alguma pergunta que vocês NÃO entendem? (5.0) Alguma palavra que vocês
2		não conhecem? () Por isso, né? Então vamos ver! Ahn, Jonatas, você já viajou
3		sozinho?
4	Jonatas	Sim.
5	Rita	Como foi a experiência?
6	Jonatas	Ah. Mais::mais confortável.
7	Rita	Mais confortável?
8	Jonatas	Sim, porque ah:: não deve de:: planejar planejar onde:: onde. Agora preciso de
9		Chegar (3.0).
10	Rita	Hum. Você pode viajar para qualquer lugar que você quiser SEM precisar planejar antes, SEM precisar fazer planos antes de viajar. Você fica mais livre.
11		LIVRE.
12		Hum, certo. Tiago, você concorda com Jonatas? Quando a gente viaja
13		sozinho, fica mais livre?
14	Tiago	(10) Ah, °sim. Eu sai da (concordo com) Jonatas°. Porque eu acho que quando
15		quando você viajar, você podemos, ah, você pode fazer outras coisas.

Excerto 1 (Linhas 1 a 15)²

Nesse exemplo, podemos ver que a professora orienta a interação a partir de uma série de perguntas, selecionando alguns determinados interlocutores, Jonatas e Tiago.

² Dados retirados de Zhang (2017). Análise do discurso do professor na sala de aula de PLNM na China. Projeto de Iniciação Científica apoiado pela Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade Jiaotong de Lanzhou, China.

A pergunta é um ato de fala típico de interações em sala de aula que, dependendo do formato - mais abertas ou mais fechadas, por exemplo - podem proporcionar espaços fecundos de cooperação, desenvolvimento de competências e construção de conhecimento. No Excerto 1, observamos o uso de diferentes tipos:

A professora faz uso de uma pergunta de sim ou não para introduzir o tema e para selecionar um aluno.

2		não conhecem? () Por isso, né? Então vamos ver! Ham, Jonatas, você já viajou
3		sozinho?

Logo após, constrói uma pergunta aberta de forma a dar voz ao aluno.

5	Rita	Como foi a experiência?
---	------	-------------------------

Usa ainda de uma pergunta de apoio que serve como um pedido de esclarecimento, o que também abre mais espaço para a contribuição do estudante.

7	Rita	Mais confortável?
---	------	-------------------

Após uma fala de vozeamento, isto é, uma fala em que a professora procura valorizar o que o aluno diz e também contribuir para o desenvolvimento do tópico (linhas 10 e 11), ela traz para a interação outro estudante, usando também perguntas:

12		Hum, certo. Tiago, você concorda com Jonatas? Quando a gente viaja
13		sozinho, fica mais livre?

Nesse trecho, podemos perceber as orientações e a organização das atividades conversacionais na aula no discurso da professora. Como defende Teixeira e Silva (2013:71), o discurso do professor precisa ser construído como “material didático” para ajudar os alunos a escolher, aplicar e compreender os elementos coesivos que construirão a

organização superficial dos textos/discursos de forma adequada a cada situação interativa e, assim, torná-los coerentes. Por isso, o discurso do professor “deveria gerar e organizar a aula e ser um dos espaços para gerar o discurso dos alunos” (TEIXEIRA e SILVA, 2013:75).

No processo de interação, a professora buscou ampliar e dar voz à fala do aluno, através de perguntas de diferentes tipos, mas especialmente a partir de perguntas contextualizadas e, portanto, plenas de significado. Essa estratégia promoveu espaço e apoio para os estudantes desenvolverem competências e construir conhecimento linguístico.

5.2. Repetição como estratégia e passagem de turno

Os próximos exemplos foram retirados de uma aula de português em uma escola primária Luso-chinesa de Macau. A professora Roberta é chinesa e falante nativa de cantonês com boa proficiência em português. A maioria dos alunos são chineses, um é filipino, e têm por volta de seis anos. Nessa aula, a professora está ensinando expressões do dia a dia aos alunos: “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “adeus”, “obrigado”, “obrigada”, “desculpa”, “posso entrar?”, “posso sair?”. Toda vez que ensina uma expressão, a docente apresenta uma figura com a expressão escrita embaixo. A forma como cada expressão é apresentada na interação segue o mesmo formato. Aqui escolhemos discutir um trecho da interação em que a expressão “posso entrar” é trabalhada com os alunos.

454		((Todos levantam as mãos))
455	Roberta	<i>Ouçam!</i> (Em cantonês)
456		<i>Posso entrar?</i> (Em cantonês) ((Levanta a mão))
457	Alunos	((Levantam as mãos)) Posso entrar?
458	Roberta	((Levanta a mão)) Posso entrar?
459	Alunos	((Levantam as mãos)) Posso entrar?
460	Roberta	Po-sso
461	Alunos	Po-sso
462	Roberta	En-trar

463	Alunos	En-trar
464	Roberta	Posso entrar?
465	Alunos	Posso entrar?
466	Roberta	Vamos ver quem pronuncia melhor. (Em cantonês)
467		((A professora começa a ensinar um por um))
468		Posso entrar?
469	Aluna	Posso entrar?
470	Roberta	En-trar
471		Posso entrar?
472	Aluno	Posso entrar?
473	Roberta	Po-ssó.
474	Aluno	Po-ssó.
475	Roberta	En-trar?
476	Aluno	En-trar?

Excerto 2 (Linhas 42 a 90)³

Após todo o processo interativo acima mostrado, a professora passa a apresentar uma outra expressão que não tem relação discursiva (coesiva, coerente ou contextual) com a expressão anterior. Esta ausência de conexão é ilustrada no exemplo abaixo em que uma expressão é repetida após a outra num processo de repetição e não cria texto em um contexto.

531.	Roberta	Primeiro, vamos rever, vamos rever.
532.	Roberta	Ora! Bom dia é?
533.	Alunos	Bom di-a!
534.	Roberta	Boa tarde?
535.	Alunos	Bo-a tar-de.
536.	Roberta	Boa noite?
537.	Alunos	Bo-a noi-te
538.	Roberta	Boa noite. Yi hon vem aqui.
539.	Roberta	Você sai do lugar.
540.	Roberta	Ora! Como se diz “adeus”?
541.	Alunos	A-deus!

³ Os dados do exerceto 2 e 3 são do Projeto “Interactions in Classroom of Portuguese as a Foreign Language and the Building of the Textual Competence: The Macau’s Context” coordenado pelo Prof. Dr. Roberval Teixeira e Silva do Departamento de Português da Universidade de Macau.

542.	Roberta	A-deus!
543.	Alunos	A-deus!
544.	Alunos	O-bri-ga-da!
545.	Roberta	Menina é o-bri-ga-da, menino é o-bri-ga-do.
546.	Alunos	O-bri-ga-da! O-bri-ga-do!
547.	Roberta	Desculpa?
548.	Alunos	O-bri-ga-da!
549.	Roberta	Como se diz “desculpa”?
550.	Roberta	Des /
551.	Roberta	Des-cul-pa!
552.	Alunos	Des-cul-pa!
553.	Roberta	Como se diz “posso sair”?
554.	Alunos	Po-ssó sa-ir?
555.	Roberat	Po-ssó sa-ir?
556.	Alunos	Po-ssó sa-ir?
557.	Roberta	Então “entrar”?
558.	Alunos	Po-ssó en /
559.	Roberta	Po-ssó /
560.	Alunos	en-trar?
561.	Roberta	Po-ssó en-trar?

Excerto 3 (Linhas 531 a 561)

Aula foi organizada a partir dessa estratégia de repetição descontextualizada em que a docente segue apresentando e depois repetindo cada uma das expressões indicadas no exemplo acima.

Mas vamos focalizar o excerto 2. Como ocorreu no primeiro exemplo em 5.1., observamos, no excerto, que a professora também está preocupada em organizar o seu discurso de forma a passar o turno aos alunos. A estratégia que ela usa aqui, entretanto, é constituída por um conjunto diferentes de ações sociais e línguas: há o uso do cantonês e da língua portuguesa, há comandos (*Ouçam!*, linha 455), mas sobretudo o emprego de atos de repetição.

Como já comentamos, este exemplo é retirado de uma aula em que, para cada expressão a ser ensinada, o processo utilizado é o mesmo: apresentar a expressão, mostrar uma figura com a expressão escrita e

repetir oralmente com os alunos. Nesse sentido, podemos identificar que a professora crê que a repetição é uma das estratégias mais eficazes para ensinar línguas, uma vez que faz muito uso dela.

A repetição também é, como a pergunta, um recurso muito presente em interações de sala de aula. Atua, como qualquer estratégia, de diferentes formas na organização interativa e na construção do conhecimento. Repetir, em conjunto com outros mecanismos interativos, pode ser um método importante e eficaz em diferentes momentos do processo de ensino /aprendizagem da língua.

Nesse exemplo, ocorre o uso da repetição para que os alunos aprendam a expressão “posso entrar”. A professora leva-os a um contínuo exercício de repetir, reforçar, replicar, reiterar, criando um eco na sala de aula. Observando, entretanto, o jogo interativo, vemos que a repetição aqui é construída em um ambiente descontextualizado. Não há nenhum enquadramento social no qual a expressão parece precisar ser usada e no qual ganhe sentido para os interagentes. Os alunos são apenas levados a replicar as palavras, os sons, a entonação, o que não parece colaborar para desenvolver a sua competência comunicativa.

Este, na interação que observamos, não é um artifício que serve de apoio para os interagentes produzirem e compreenderem língua, o que só pode acontecer em textos e contextos. Como pode ser identificado, o objetivo parece ser apenas o de levar os estudantes a uma memorização de termos e não à produção compreensão de sentidos.

Saliente-se ainda que os alunos não precisam de fazer nenhum esforço discursivo de produção para acompanhar a fala da professora. Dessa forma, o nível de competência na língua parece não encontrar um bom espaço no sentido de se elevar e avançar para outro âmbito. Nesse contexto, acreditamos que as estratégias discursivas do professor para passar o turno limitam significativamente a produção discursiva dos alunos.

6. Considerações finais

Defendemos aqui que é fundamental entender como, efetivamente, o professor organiza o seu discurso na interação de sala de aula para discutir a eficácia do seu trabalho docente no sentido de dar oportunidades de o aluno desenvolver a sua competência interativa na língua que aprende. Acreditamos que apenas analisando interações concretas, isto é possível.

O estudo da interação, assim, apresenta-se como uma excelente metodologia para melhorar a qualidade do ensino de línguas. Ao gravar e analisar a sua própria fala, por exemplo, os docentes podem construir muito conhecimento sobre o que efetivamente fazem em sala de aula. No caso desse breve artigo, convidamos os professores a observar de que forma passam a palavra aos seus alunos e, assim, de que forma oferecem (ou não) concretas oportunidades de eles usarem a língua e construírem o seu conhecimento.

Referências

- BIBER, D.; BARBIERI, F. (2007). Lexical bundles in university spoken and written register. *English for Specific Purposes*, 26(3), 263-286.
- CAZDEN, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- CULLEN, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179-187.
- ELDER, C. (2001). Assessing the language proficiency of teacher: Are there any border controls? *Language Testing*, 18(2), 149-169.
- ERICKSON, F. (1996). Ethnographic microanalysis. *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 283-306.
- GARCEZ, P. M. (2006). A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução do conhecimento, construção conjunta do conhecimento. *Calidoscópico*, 4(1), 66-88.

- GUMPERZ, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. In: GUMPERZ, J. J. and HYMES, D. (Ed.), *The Ethnography of Communication*, *American Anthropologist* 66(6),II (Special Issue), pp. 137-153.
- _____(1982a). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- _____(1982b). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Ed.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- ORTALE, F. L. & DURAN, M. S. (2009). A linguagem na sala de aula na formação do professor de língua estrangeira. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 48(1), 87-98, Jan/Jun.
- PEREIRA, M. G. D. (2002). Introdução. In: *Interação e Discurso: Estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional/Área de interface*. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, pp. 7-25.
- RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (Org). (2002). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE editora.
- SINCLAIR, J.; BRAZIL, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- SINCLAIR, J.; COUTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- TANNEN, D. (1992). *Sociolinguistics: Interactional Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- TEIXEIRA E SILVA, R. (2007) *Projeto: Os materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira e a Construção da Competência Textual: o Contexto das Escolas Luso-Chinesas*. RG023/06-07S/SRT/FSH. Universidade de Macau.
- _____(2009). Sociolinguística interacional e ensino-aprendizagem de PLE/PL2 para crianças. In: *II SIMELP: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 06-11 Outubro, 2009. Universidade de Évora, Portugal.

- _____(2010). A aula de língua não materna sob uma perspectiva sociointeracional. In: Lima-Hernandes & Chulata. *Língua portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Università del Slento Fcoltà di Lingue e Letterature Straniere: Pensa Multimédia Editore.
- TEIXEIRA E SILVA, R. (2013). O Discurso do Professor como Material Didático nas Aulas de Português como Língua não Materna em Macau: Construção da Competência Textual. In: Kleber Silva et al. *Português Como Língua (Inter)nacional: Faces e Interfaces*. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editora, pp. 69-84.
- TEIXEIRA E SILVA, R. (Coord). (2008-2012) *Projeto “Interactions in Classroom of Portuguese as a Foreign Language and the Building of the Textual Competence: The Macau’s Context”*. RGUL006/08-Y4/LIN/BA03/FSH. Apoiado pelo RDAO - Universidade de Macau.
- ZHANG, X. (2017). *Análise do discurso do professor na sala de aula de PLNM na China*. Projeto de Iniciação Científica apoiado pela Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade Jiaotong de Lanzhou, China.

A (inter)acção do aprendente de Língua Portuguesa e as tecnologias digitais

Joana CARVALHO *

Interpretando a profissão docente como um trabalho colaborativo, este trabalho surge numa perspectiva de partilha de práticas pedagógicas que recorrem às tecnologias digitais, tendo como pano de fundo a interação em contexto sala de aula, e fora dela. As ferramentas digitais, que devem ser interpretadas numa óptica de complemento e enriquecimento para o ensino-aprendizagem – neste caso de uma língua estrangeira –, constituem uma ferramenta (cognitiva) do aluno, porque não só o ajudam a pensar e a solucionar problemas, como também a adquirir novos conhecimentos, a expressar-se e a interagir com o(s) outro(s). Na China, a atitude confuciana, de reverência para com o mestre, traduz-se, por um lado, num aprendente que quer muito aprender, que se dedica e presta atenção, mas, por outro, num aprendente tímido e pouco interveniente, o que dificulta o acto pedagógico. As tecnologias contribuem para combater tal dificuldade. Porém, para que as tecnologias sejam utilizadas numa lógica transformadora das práticas actuais, significa que há uma predisposição por parte do professor em querer mudar (melhorando, atualizando-se, adaptando-se), tendo o aprendente como o centro da sua atenção. Ainda que na China as tecnologias sejam mais generalizadas do que no Ocidente, os utilizadores chineses apresentam uma interacção *online* com características específicas condicionadas pelas dificuldades de acesso a portais internacionais e pelas normas que regulam a Internet no país. Atendendo a tais especificidades, assim como às necessidades dos aprendentes e às dificuldades dos professores – nas quais nos revemos –, visamos partilhar práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia e que dão primazia à interacção. Por outro lado, e não menos

* Instituto Politécnico de Leiria

importante, é por intermédio das ferramentas digitais que se criam novos recursos passíveis de serem adaptados em variadíssimos contextos de aprendizagem da língua, contribuindo-se, por isso, para um possível enriquecimento do repertório de recursos direccionados.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; Ensino de Língua Baseado em Tarefas; Tecnologias para a Educação

1. Da Didáctica das Línguas à Didáctica específica do Português Língua Não Materna

Do grego *techné didaktiké*, a Didáctica é interpretada por Jan Amos Komensky (Comenius) (1592-1670), em *Didáctica Magna* (1651), como a “arte de ensinar”, cuja trajectória assenta na busca pela ressignificação, apresentando características diversas, de acordo com momentos históricos, políticos e sociais; inspirando-se nas mais diversas correntes, tendências e concepções pedagógicas; e influenciando-se numa história humana que não pára de se reescrever, e num conhecimento que se renova a cada momento. No seio da Didáctica há uma constante articulação entre a teoria e prática com outras áreas do conhecimento para, deste modo, dar suporte ao professor no desenvolvimento das suas habilidades e competências perante a educação (BARBOSA & FREITAS, s.d.). A prática pedagógica é o objecto da Didáctica – o “como fazer” –, que só faz sentido quando articulado ao “para que fazer” e ao “por que fazer” (COSTA & SANTOS, 2013) (*cf.* PIMENTA, 2013).

Em Portugal, nos anos 80 do século XX, surgiu um interesse acentuado pelas “didácticas e metodologias específicas das disciplinas, intimamente associada à clara assunção da formação de professores a nível nacional como área de intervenção das instituições do ensino superior” (ALARCÃO & ARAÚJO E SÁ, 2010: 49). Não é de estagnar que, numa primeira fase, a Didácticas das Línguas (DL), “campo disciplinar que tem como objecto de estudo a educação em línguas

(maternas, estrangeiras e clássicas), nas suas práticas, processos, condições e factores influenciadores” (*idem*: 9), se tenha detido na concepção e leccionação destas disciplinas em contexto académico, de investigação, conferindo-lhe assim uma dimensão científica, legitimando-a. Em 1994, no modelo “tríplico didáctico” de Alarcão, surge a criação do termo *didáctica curricular*, ou *dimensão curricular*, que, nos finais dos anos 70 e inícios dos anos 80, mereceu atenção dos professores de Didáctica (ALARCÃO, 2010). Paralelamente ao desenvolvimento gradual da DL, cujo antecedente teórico mais influente foi a Linguística Aplicada¹, conceptualizava-se a formação em didáctica como disciplina estruturante na formação de professores. Estávamos perante uma outra dimensão, a *profissional*, da Didáctica, relacionada com a real efectivação do processo de ensino/ aprendizagem na sala de aula pelos professores. A par destas duas dimensões (curricular e profissional), também no modelo “tríplico didáctico”, surge uma outra dimensão, a *investigativa*, que visa o aprofundamento do conhecimento ligado aos processos subjacentes ao ensino/aprendizagem (ALARCÃO & ARAÚJO E SÁ, 2010). Mais tarde, em 2009 (ALARCÃO *et al.*, 2009), dá-se uma reconfiguração do “tríplico didáctico”, ou seja, introduz-se uma nova dimensão, a *dimensão política*², um aspecto que se tornou evidente e releva interacção entre a DL e a sociedade.

Perante o fenómeno globalização, com particular incidência na constituição do espaço europeu e na informatização que nos permite novas modalidades e contextos de informação, comunicação e interacção, em que as línguas desempenham um papel fundamental (ALARCÃO,

¹ Em Portugal, os seus precursores foram, entre outros, João Malaca Casteleiro, Fernanda Irene Fonseca, Joaquim Fonseca, Emília Ribeiro Pedro, Maria Emília Ricardo Marques, Manuel Gomes da Torre e Vitor Aguiar e Silva, ainda que de outro campo (ALARCÃO, 2010)

² A dimensão política é explicitada como “o discurso relativo ao pensamento e às decisões que (têm) a ver com as macro-orientações estratégicas influenciadoras das linhas de acção consubstanciadas na organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares, independentemente de quem tem o poder de decisão (maioritariamente os políticos) e o poder de exprimir opinião com intencionalidade crítico-transformadora eventualmente influenciadora das macro-decisões (os didactas incluindo também neles os professores) (ALARCÃO *et al.*, 2009: 16)

2010), assiste-se a um “renascimento da dimensão humanista da aprendizagem das línguas e do seu contributo para o desenvolvimento de atitudes de identidade, respeito, solidariedade, cidadania, escuta, diálogo e co-construção” (*idem*: 72). Na conferência *Do Triunfo do particularismo à diluição de fronteiras: A Didáctica de Línguas face a novas utopias*³, em 2004, Araújo e Sá assinalou a emergência de uma Didáctica de Plurilinguismo, a que não são alheios conceitos como *intercompreensão*, *plurilinguismo* e *sujeito epistémico*, que conferem à DL, na actualidade, uma dimensão que redimensiona o seu ensino, extravasa a própria sala de aula e aponta no sentido de uma Educação em Línguas (ALARCÃO & ARAÚJO E SÁ, 2010: 51). A Didáctica do Pluri-linguismo pode resumir-se da seguinte forma:

Didáctica do Pluringuismo	
Finalidade	Desenvolvimento do plurilinguismo enquanto valor e competência
Objectivos	Aprender línguas possibilita a compreensão de si, do outro e a intercompreensão
Objectivo de estudo	Línguas e a sua diversidade em função de repertórios linguísticos de cada um
Papéis dos actores	Professor como mediador e gestor de aprendizagem Aluno como mobilizador de capacidades e recursos
Modalidades didácticas	Actividades de mobilização de repertórios linguísticos plurais dos alunos Co-construção do aluno (com os colegas, os professores, os materiais de aprendizagem, outras fontes de informação e de interacção) Experiência de situação de comunicação intercultural
Atitudes	Aceitação do outro, da sua língua e da sua cultura Desejo, vontade, disponibilidade para a aproximação a outras línguas-culturas

³ Conferência proferida no II Encontro da SPDLL, subordinado ao tema *Didáctica e Utopia: resistência* e realizado na Universidade do Algarve, Faro (13-15 de Maio de 2004).

Atitudes (cont)	Reconhecimento dos ganhos do contacto com a diversidade linguística e cultural (flexibilidade cognitiva, enriquecimento da visão do mundo, aquisição de novos conhecimentos e competências, nomeadamente de mediação...)
Instrumentos	Portefólios, biografias linguísticas

Tabela 1 - Características da Didáctica do Plurilinguismo
(cf. ALARCÃO *et al.*, 2009: 51)

A par de todo este processo de reconfiguração da DL, coloca-se a necessidade de alargar o conceito de didacta, ou como questiona Alarcão (2010): quem são os didactas de hoje? Na sua opinião, não são apenas os académicos, mas também os professores, que sozinhos ou em parceria com os académicos, investigam as questões didácticas. Refere ainda que os sinais de mudança vão no sentido de dinâmicas colaborativas.

A Didáctica do Português está orientada para contextos e públicos relativamente homogéneos. Porém, a LP tem vindo a ser olhada numa perspectiva de Língua Não Materna (LNM). Referimo-nos ao Português Língua Não Materna (PLNM), que se divide em três tipos: Português Língua de Herança (PLH), Português Língua Segunda (PLS) e Português Língua Estrangeira (PLE). O termo *Língua de Herança* (LH) do anglicismo *heritage languages*, surgiu em 1977, no Canadá, referido nos Programas *Ontario Heritage Languages Programs*, e tem vindo a crescer nos Estados Unidos da América (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014). A língua de herança é aprendida no seio familiar, desde muito cedo, todavia não é a língua dominante da sociedade em que a criança vive (BARBOSA & FLORES, 2011); é a língua de socialização, dos amigos, da escola, das interações diárias fora da escola (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014). São falantes de herança os imigrantes de 2.ª e 3.ª geração que cresceram no país de acolhimento tendo como língua dominante a língua da sociedade de acolhimento (FLORES & MELO-PFEIFER, 2014). Segundo Barbosa e Flores (2011), muitos autores sugerem que o bilinguismo de herança se assemelha ao processo de aquisição de uma

Língua Segunda (LS), uma vez que este falante também se caracteriza pelo facto de não conseguir adquirir completamente todos os aspectos gramaticais da sua LS, havendo estudos que revelam, inclusivamente, que os falantes de herança e os falantes de uma LS apresentam o mesmo tipo de erros gramaticais. Além do mais, a variação na quantidade e no tipo de *input* que ambos recebem da língua-alvo aproximam o falante de herança do falante de uma LS.

O conceito de LS abarca alguma polissemia na medida em que pode ser sinónimo de LE, ou seja, a língua que a pessoa está a aprender (GROSSO, s.d.). Uma LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua ou uma das línguas da escola (LEIRIA, 1999). Ceia (2011) esclarece, exemplificando, que a definição de LS “exige uma relação (política, cultural, literária, histórica, etc.) entre um país que a adopta como a língua oficial, normalmente a par de outra(s) língua(s), como no caso da Suíça (país que tem quatro línguas oficiais: línguas romanche, alemão, francês e italiano) e o(s) país(es) que definem a maternidade dessas línguas” (p. 61). É uma língua adquirida em contexto formal, sim, mas acaba por haver posteriormente um contacto com a língua no seio da comunidade, nas situações quotidianas e nas relações sociais (FERREIRA, 2014). A Língua Estrangeira (LE), por seu turno, pode ser aprendida e usada em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sociopolítico, constituindo-se, à partida, em contexto escolar formal ou não formal (PERDIGÃO, 2005).

Retomando o tema da DL, mais especificamente a Didáctica do PLN, ou antes Didáctica Específica do PLN, esta congrega características específicas, apresentando uma enorme diversidade e heterogeneidade no que se refere aos contextos em que o seu ensino pode ocorrer. Para além da heterogeneidade advinda dos contextos, Carvalho (2013: 149) aponta outros fatores que fortemente contribuem para essa diversidade:

- a) Muito embora os professores reúnam ambas experiência e formação em Didática do Português Língua Materna e de uma língua estrangeira, os imigrantes nas escolas portuguesas colocam questões que implicam não apenas estratégias individualizadas como também a adoção do QECR a casos específicos (PERDIGÃO, 2005), bem como o conhecimento dos princípios orientadores do PLNM no currículo nacional (LEIRIA, 2007).
- b) O factor diversidade linguística em contexto sala de aula devido à existência de um público diversificado.
- c) A leccionação do PLNM no país estrangeiro poderá ser feita numa óptica de: ensino da língua e cultura portuguesas aos luso-descendentes; ensino da língua e cultura portuguesas em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento; ensino da língua e cultura portuguesas a falantes de outras línguas; apoio curricular em casos de mobilidade de cidadãos portugueses para outros países da União Europeia; experiências de ensino bilingue; ensino da língua portuguesa nos países da África sub-sahariana; uma perspetiva de ensino da língua portuguesa em alguns dos países do Mercosul (GROSSO *et al.*, 2011: 6).
- d) A proximidade geográfica e linguística dos hispanofalantes, por exemplo, pressupõe uma abordagem específica.
- e) O multiculturalismo e o multilinguismo em sala de aula leva o professor a adoptar estratégias alternativas às práticas pedagógicas tradicionais, pelo que acaba por eleger como objetivo prioritário as potencialidades do contexto (NDIAYE, 2010).

Toda a especificidade que a Didática do PLNM alberga remete-nos para uma outra questão, a formação de professores de PLNM que se afigura numa formação abrangente para melhor dar resposta às necessidades específicas dos alunos.

2. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas mediado pela tecnologia e o ensino do Português na China

Aquando da aprendizagem de uma LE há inúmeros aspectos que constituem, à partida, desafios para o aprendente. O contexto exolíngue⁴, por exemplo, é um deles, pelo menos no âmbito da compreensão e produção do oral (WINKLE, 2014), cujas condicionantes se prendem com o contacto reduzido, ou a falta dele, com falantes nativos. Quando há um contacto podem ocorrer situações desapontantes, como o aprendente questionar-se sobre a razão pela qual não é compreendido; por que razão é que o domínio de língua não é tão bom como julgavam ser; por que razão é que a(s) pessoa(s) com quem está a falar não o(a) entende(m); se não era suposto ser melhor do que aquilo que é efectivamente.

No contexto chinês, para além dos aprendentes não estarem num contexto de imersão linguística, deve o ensinante ter presente que o público oriental reúne características que destoam das do ocidental, podendo algumas atitudes pedagógicas causar estranhamento ao professor. Pissarra (2014), no seu relato de experiências de ensino do Português na China, faz referência ao facto de os alunos rirem em circunstâncias que em Portugal seriam provavelmente censuradas pelo professor, mas que, no contexto chinês, tais actos se traduzem num certo nervosismo. A memorização, por norma denominada “memorização prodigiosa dos chineses” (*idem*: 212), é outro aspecto marcante. Pegando em episódios da nossa própria experiência⁵, era habitual vermos alunos nos corredores da biblioteca da universidade a lerem frases em voz alta ou até mesmo textos que pretendiam decorar, ou assistir a apresentações de trabalhos, cujo conteúdo era totalmente

⁴ O aprendente não está integrado num contexto de imersão linguística.

⁵ A nossa experiência resulta do trabalho de intercâmbio desenvolvido na Universidade de Línguas e Culturas de Pequim, instituição com a qual o Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e o Instituto Politécnico de Macau (IPM) têm uma parceria. O curso *Língua e Cultura Portuguesa* é tripartido, ou seja, dois anos (1.º e 4.º anos) em Pequim, um ano (2.º ano do curso) no IPM e um ano (3.º ano do curso) no IPL.

“despejado” da memória, fruto de um árduo trabalho de decoração. Um outro aspecto que o autor evidencia, embora também nos tenhamos apercebido do mesmo, é que o aprendente chinês raramente faz notas daquilo que o professor diz, a não ser se lhe seja dito para anotar um ou outro ponto que seja referido como sendo importante para o estudo. O mesmo se passa com a informação redigida no quadro, que nem sempre é copiada. Por outro lado, o aluno chinês, em oposição ao aluno ocidental, é extremamente tímido e intervém pouco, mas, em contrapartida, assume uma postura quase irrepreensível, ou seja, está sempre atento, não perturba a aula e está ávido por conhecimento, por saber mais. Numa aula dirigida a um público chinês, a relação professor e aluno, e as demais atitudes tidas neste espaço pedagógico, tendem a ser estáticas e passivas, que, no seu todo, advém do pensamento de Confúcio (GROSSO, 2014). Pode falar-se numa “cultura de respeito” em que “a maneira de mostrarem respeito é mostrarem-se calados; o silêncio pode ser também encarado como uma das estratégias para evitar, prevenir conflitos; a exposição de ideias, o debate geram confronto e este deve ser evitado; a disciplina, o controlo, a passividade favorecem a postura imperturbável, a obediência e a distância” (*idem*: 239). Esta atitude, em que o ensinante é assumido como aquele que domina o espaço pedagógico, conduz a uma comunicação unidireccional, constituindo um dos principais obstáculos à comunicação multilateral proclamada pela abordagem comunicativa. Deste modo, a fluência é dificilmente desenvolvida. Em contraste com técnicas do método-tradução (e também de outros métodos como o audiolingual) (HU, 2013), o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), que surge com Dewey (1913), tem como base conceptual a aprendizagem experiencial (NUNAN, 2004: 12). Sugere que o professor apoie o aluno a completar as suas tarefas instigando-o a praticar, a experienciar, a participar, a cooperar e a comunicar. Trata-se de aprender fazendo (agindo). Porém, esta centragem no aprendente e a passagem do professor a agente facilitador constitui um desafio para

um universo pedagógico banhado de uma herança confuciana (HU, 2013), mas que, para Carless (2012: 4), poderá funcionar bem nas sociedades confucianas mediante adaptações “based on the needs of the host context. This can be facilitated by the fact that there are many variations and choices for teachers to select from when they are carrying out” o ELBT. Na China, o ELBT tem vindo a ser o modelo de ensino proposto no âmbito do ensino do Inglês, desde 2001 (HU, 2013). No seu estudo, em que entrevista professores de Inglês de diferentes níveis, a leccionar em escolas públicas, em Pequim, quis verificar qual é a resposta dos professores relativamente à implementação do ELBT. Os resultados demonstraram que variam entre uma aceitação negativa, justificada pela preocupação em preparar exaustivamente os alunos para o exames final, o *gaokao*, o exame mais decisivo da vida académica dos chineses, dando-se, deste modo, primazia à centragem no professor; uma aceitação passiva, em que os professores se preocupam em cumprir as actividades propostas nos manuais, do aluno e do professor, embora considerem que o manual esteja “desenhado” para promover o ELBT; e, por último, uma aplicação activa, em que 50% dos professores implicados no estudo, os *passionate explorers* (p.17), demonstraram uma notória predisposição para aprender mais sobre o ELBT, seja por via de formação académica ou até mesmo através das famosas *English Corners*⁶, concluindo-se mesmo que “they actively implemented TLBT in their classroom, and their teaching has demonstrated different instructional foci” (p. 16). No nosso caso, que é o do ensino do língua portuguesa na China, e uma vez que a comunicação é um dos principais entraves, procurámos, depois de analisar as necessidades dos alunos, privilegiar os princípios metodológicos que na prática eram mais produtivos (GROSSO, 1993), ou seja, o ELBT, mas mediado pela tecnologia. Implementámo-lo conscientes de que poderia perfeitamente contribuir

⁶ São sessões gratuitas, sem qualquer obrigatoriedade, conduzidas, *grosso modo*, por falantes da língua inglesa que voluntariamente criam um grupo, constituído por falantes de chineses, embora outros falantes sejam igualmente aceites, com a finalidade de se promover a interacção na língua-alvo.

para ultrapassar múltiplos desafios, como o da comunicação, na medida em que no decorrer de uma tarefa os aprendentes usam a língua-alvo, em contextos mais autênticos e com propósitos concretos, o que por si só contribui para que se dê uma melhoria do nível de proficiência e promova a motivação do aprendente (WINKLE, 2014).

Por via desta abordagem os aprendentes estão mais expostos à língua, e é-lhes dada a oportunidade de usar a língua “with focused learning goals of accuracy, fluency and complexity” (HOSSEINI & RAHBAR, 2012: 255). Assim, o aprendente deve estar familiarizado com a logística, ou estrutura da tarefa, pois assim ele consegue orientar-se melhor, no sentido de alcançar os objectivos delineados (para a tarefa) e prestar mais atenção aos objectivos definidos para a aprendizagem da língua-alvo (LYNCH & MACLEAN, 2000; PICA, 2008). Por outro lado, as tarefas devem ser autênticas e flexíveis, e podem ser ajustadas e adaptadas de modo a irem ao encontro da proficiência dos aprendentes, decorrendo daqui toda uma análise das necessidades dos aprendentes, considerada parte essencial no ELBT e um dos primeiros procedimentos a considerar para a criação de um currículo ELBT (NORRIS, 2009) (*cf.* GONZÁLEZ-LLORET & ORTEGA, 2014). Constituindo-se como um dos aspectos fundamentais para o *design* de uma tarefa (LONG, 2007), o principal objectivo da análise das necessidades incide na identificação das tarefas que são relevantes para o aprendente, a língua que está associada a estas tarefas, assim como outras línguas que conhece (GONZÁLEZ-LLORET, 2015). Se se pretende praticar o ELBT mediado pela tecnologia, como foi o nosso caso, para que uma tarefa seja boa e eficaz, há que considerar dois aspectos essenciais para o desenvolvimento linguístico: o *design* da tarefa (ORTEGA, 2009), e o *feedback* (SCHMIDT, 2001), cuja importância acresce no decorrer de uma tarefa mediada pela tecnologia (LAI & ZHAO, 2006; LAI, FEI & ROOTS, 2008). Com base na análise de necessidades feita a cerca de 100 alunos de chinês nos E.U.A. – tratou-se de um curso *online*, anual designado CASL – Nielson (2014) constatou

que “technology is not an add-on to TBLT but affects the entire curriculum and must therefore be considered at all stages of the design, implementation, and assessment of a program” (p. 316).

Assim, se a combinação de tarefas e tecnologias for devidamente motivada pela teoria do ELBT, as tarefas de ensino de língua mediadas pela tecnologia contribuem para uma minimização do receio de falhar, e do constrangimento que daí advém; conseguem motivar o aluno a arriscar e a ser criativo enquanto usa a língua de modo a fazer sentido (GONZÁLEZ-LLORET & ORTEGA, 2014); e promovem o contacto com outros falantes da língua-alvo, mas localizados em zonas mais distantes, facto que contribui em larga escala para uma exposição “to authentic environments and cultural enactments, along with tremendous additional sources of input” (*idem*: 4).

A implementação do ELBT por via da tecnologia traz desafios, esperando-se, como consequência, um professor multifacetado, que aplica novos desempenhos pedagógicos, que saiba inovar, acção que se prefigura complexa e que deve acompanhar o (futuro) professor durante todo o seu percurso profissional e formativo, inclusive. Até inovarmos, aplicamos outras tantas acções (observar, transformar, (re)pensar, interagir com fim à actuação, etc.), pelo que, para o efeito, precisamos de (quando nos referimos às tecnologias no âmbito educativo) ter presente que há toda uma panóplia de condicionantes, externos e internos (COSTA, 2012; DIVAHARAN, 2011; FRIESEN & LOCK, 2010). Por obstáculos internos, ou se preferirmos intrínsecos, incluem-se professores, instrutores, crenças, visões sobre a tecnologia e pontos de vista sobre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento (WUNSCH, 2013: 95). Os externos, ou extrínsecos, talvez mais determinantes que os internos (COSTA, 2012: 24), contemplam falta de tempo⁷, preparação inadequada, falta de conhecimento, falta de vontade,

⁷ Divaharan (2011: 353) faz referência a vários estudiosos que referem o fator *tempo* como uma das condicionantes para integrar as tecnologias no ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, no projeto português “Competências TIC” (p. 42) faz-se referência a esta condicionante.

falta de recursos, insuficiente suporte técnico, utilização inadequada⁸.

Num mundo dominado pelo avanço tecnológico, em que catapultam contínuas mudanças, é peremptório que o professor desenvolva a sua competência digital/tecnológica, de forma a “obter acesso, analisar e sintetizar, refletir e validar e, finalmente, transmitir conhecimento, utilizando as tecnologias em geral e as TIC em particular” (ZGAGA, 2008: 32). Deve reunir conhecimentos científicos da sua área de especialidade, conhecimentos e competências pedagógico-didáticos e tecnológicos. Não basta reconhecer a importância das tecnologias e estar motivado para a sua utilização, mas é imprescindível ter algum conhecimento tecnológico, sem o qual será difícil uma tomada de decisão fundamentada e esclarecida. É determinante, neste caso, procurar saber que tecnologias existem, o que permitem fazer, qual o seu grau de dificuldade em termos de aprendizagem, que requisitos técnicos são necessários para poderem ser utilizadas pelos alunos. Assim, os passos que, segundo Costa (2012, pp. 24-29), devem ser ultrapassados, até chegar ao uso das ferramentas digitais, resumem-se na tabela que se segue.

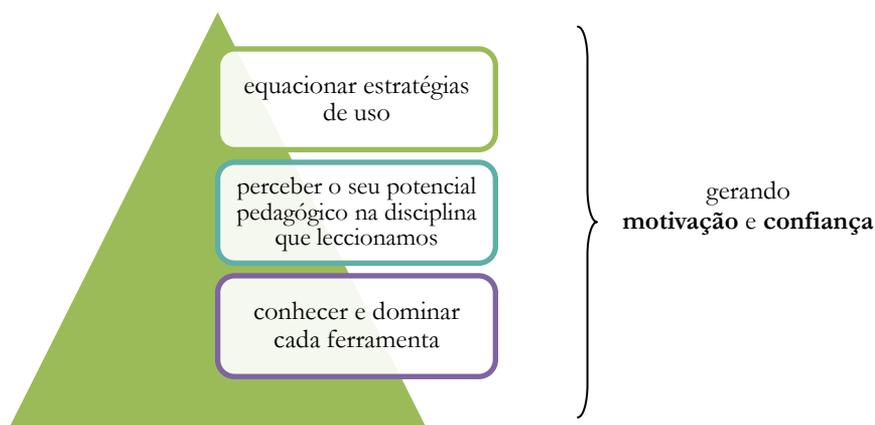


Figura 1: Etapas para o uso de ferramentas digitais

⁸ Acerca da utilização inadequada, Divaharan (2011: 353) indica estudos onde se refere que os professores não estão a fazer um uso efectivo das tecnologias ao nível da prática pedagógica.

A formação (inicial e contínua) dos professores deve ser entendida como uma componente essencial do saber do especialista e profissional (BERNAL & RODRÍGUEZ, 2009). As características mais relevantes deste conhecimento profissional são um tipo de conhecimento a) gerado pelos professores no decorrer da sua participação e reflexão da sua própria prática; b) sustentado na investigação educativa; c) partilhável e comunicável. O saber docente é plural, e por isso, no processo formativo, a tónica deverá recair na prática pedagógica como objecto de estudo, problematização e reflexão (COSTA & SANTOS, 2013) (*cf.* FERREIRA, 2003).

A formação docente é um processo contínuo, permeado pelas inter-relações de teorias, modelos e princípios que resultam de investigações práticas, vivenciadas pelos professores, que contribuirão para o seu desenvolvimento profissional (FERREIRA, 2003). Por meio da disseminação e uso das tecnologias, é importante que as formações docentes busquem uma correcta e ajustada apropriação dos conhecimentos tecnológicos (ALBERTI *et al.*, 2016), a qual deve ser direccionada para o desenvolvimento equilibrado das competências tecnológicas e pedagógicas em função da especialidade curricular de cada professor. Na prática, a formação deveria partir das tecnologias que o professor já conhece, e para as quais já pode ter desenvolvido competências tecnológicas e pedagógicas, e evolui para o uso de aplicações mais complexas, sofisticadas e inovadoras” (COSTA, 2012: 96). Assim, a formação para o uso das tecnologias deve ser crítica e reflexiva, deve ser concebida como uma potencialidade de “apropriação ao contexto histórico e culturalmente produzido pela humanidade e de produção de novos conhecimentos” (RICHIT, 2014: 25)

Segundo Brito *et al.* (2004, citado em GONÇALVES, 2012: 1634), a formação TIC pode ser assumida a dois níveis: um de cariz mais tecnológico, a que as autoras chamam “alfabetização informática”, em que os professores contactam basicamente com as ferramentas do *Office* e com outros produtos de concepção de *software* multimédia; e outro de

cariz mais pedagógico (GUTIÉRREZ & LUENGO, 2008), ou seja, a integração curricular das TIC, que parte dos problemas emergentes do quotidiano profissional e procura contextualizar o uso de ferramentas, para diferentes áreas do saber, nas novas áreas curriculares ou noutros espaços pedagógicos da escola (laboratórios, clubes, salas de estudo, centros de recursos) (GONÇALVES, 2012). Apesar dos muitos avanços que se têm efectuado em relação ao uso das TIC no desenvolvimento profissional, bem como na sua integração curricular, é uma área que surge como uma das que mais necessita de formação contínua, particularmente em relação àquilo que concretamente se pode fazer com as tecnologias.

Não é nosso intuito debater o *statu quo* da formação de professores, mas antes partilhar práticas (do castelhano *prácticas presentadas*: BERNAL & RODRÍGUEZ, 2007), as quais, para estes autores, superam as *boas prácticas*⁹ no seu alcance formativo, se pensarmos em colectividade docente no seu espectro mais amplo. São propostas distintas e complementares, recebidas e aplicadas de forma singular pelos seus utilizadores. As *prácticas presentadas* são uma ferramenta muito potente para a difusão do trabalho do docente porque não geram rejeição; não são elaboradas com o intuito de mostrar como é que se deve fazer as coisas, para que fiquem bem feitas; não são interpretadas como um modelo a seguir, mas antes uma exposição de experiências vividas; não surge com a presunção de querer mudar o modo de actuação docente; “sólo se le anima a que mantenga la costumbre de recopillar los materiales que já elaborado y los trabajos de algunos alumnos, guardándolos de una año a outro tal y como ya lo hace,

⁹ Para Bernal & Rodríguez (2007), as boas práticas no domínio das tecnologias são úteis pois acabam por ser uma explanação de exemplos de políticas de integração curricular, para além de apresentarem soluções para os problemas que muitos professores encontram quando implementam recursos. Porém, provocam um fenómeno de exclusão docente “entre una buena parte del colectivo que se siente lejano a los principios metodológicos que, en las ‘buenas prácticas’, se presentan ineludiblemente asociados a dicho uso. Situación que se agrava cuando los recursos digitales se presentan envueltos, por un lado, de los discursos de bondad y neutralidad tecnológica y, por outro, por unas propuestas alejadas de las prácticas de enseñanza más extendidas” (p. 66).

cambiando sólo el modo de almacenarlos, el soporte” (p. 71). As *práticas presentadas* convertem-se portanto num

interesante soporte para el autorreconocimiento profesional y el perfeccionamiento de la enseñanza – para los docentes – y para estimular la superación en los procesos de aprendizaje – de los alumnos y alumnas –, coadyuvando el autoanálisis de la propuesta didáctica y el desarrollo profesional continuado. (...) De manera que la ‘práctica presentada’ por medio de recursos digitales amplifica el valor significativo que se le reconoce a la estrategia didáctica completa, tanto por parte de los estudiantes como de los enseñantes protagonistas. Al tiempo, sirve como transmisión informativa para otros docentes” (BERNAL & RODRÍGUEZ, 2007: 70).

Com tudo isto, a tónica recai na colaboração docente, entendida como um dos pilares no processo de formação contínua. Quanto aos meios digitais, Bernal e Rodríguez (2009: 265) sublinham que oferecem amplas possibilidades à colaboração, “amplificando su potencialidade transformadora al haber minimizado las dificultades de espacio y tiempo com los entornos colaborativos (Basic System Colaborative) y los sistemas de gestión de contenidos (Content Management System)” .

2.1. Ferramentas digitais

Atendendo às necessidades dos aprendentes e às dificuldades dos professores (sendo os materiais uma delas) – nas quais nos revemos –, visamos partilhar práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia e que dão primazia à interação em contexto sala de aula, e fora dela. Embora na China as tecnologias digitais sejam mais generalizadas do que no Ocidente, os utilizadores chineses apresentam uma interação *online* com características específicas condicionadas pelas dificuldades de acesso a portais internacionais e pelas normas que regulam a Internet no país. Por este motivo, considerámos, neste ponto, reunir algumas ferramentas digitais que funcionaram no nosso percurso de ensinantes de Língua Portuguesa na China continental, com as quais se criaram novos recursos passíveis de serem adaptados em diferentes contextos

de aprendizagem da língua, contribuindo-se, por isso, para um possível enriquecimento do repertório de recursos direccionados.

Em seguida, enunciámos algumas ferramentas que podem ser utilizadas no ensino do Português. No Anexo disponibilizam-se algumas das actividades que foram partilhadas aquando da apresentação da nossa comunicação, no 4.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China.

2.1.1. Cartões de estudo (*flashcards*)

Atendendo a uma das características do aprendente chinês, a memorização, o uso de *flashcards*, ou cartões de estudo é profundamente vantajoso. Com o desenvolvimento das tecnologias móveis e o surgimento dos *smartphones* e *tablets*, têm vindo a surgir variadíssimas aplicações (*app*) para criar *flashcards* (MOURA, 2015), como, por exemplo: FluentU, Anki, Brainscape, Examtime, permite criar *flashcards* bem como mapas conceptuais, exercícios interactivos do tipo *quizzes* e criar notas. A aplicação Studyblue (www.studyblue.com) é uma outra *app* para Android e iOS. Tem a versão para *smartphone*, *tablet* e PC, com grandes possibilidades para a educação. Permite criar *flashcards* para memorizar vários assuntos, fazer *quizzes* e guias de estudo para partilhar, inserir imagens, sons e vídeos (*idem*). Também possui as funções de rede social, podendo ser usada de forma colaborativa, criando grupos de alunos.

Uma vez descarregada, a *app* é muito semelhante nas diferentes plataformas, seja em iOS, Android ou no PC, como se pode ver nas figuras que se seguem.

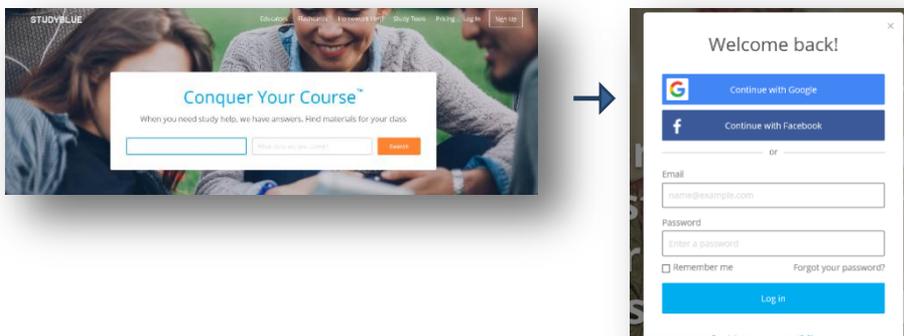


Figura 2 - Entrada na *app* no PC

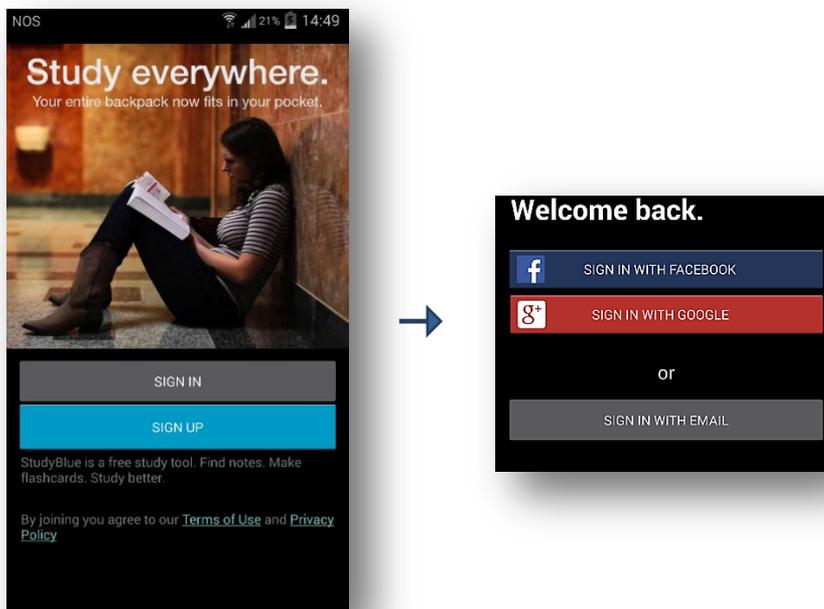


Figura 3 - Entrada na *app* no Android

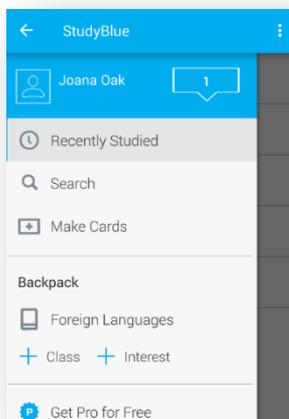


Figura 4 – Interface da *app* no Android e no PC

Com a conta criada é possível consultar cartões de outros utilizadores, criar cartões, criar turmas, convidar amigos e partilhar os cartões com outros utilizadores.

Para criar cartões, clica-se em *Make card*, como mostra a figura 5. Clicando em *Add Card* é possível criar o número de cartões desejável, sendo possível adicionar a cada cartão texto, imagem, áudio ou até mesmo vídeo.

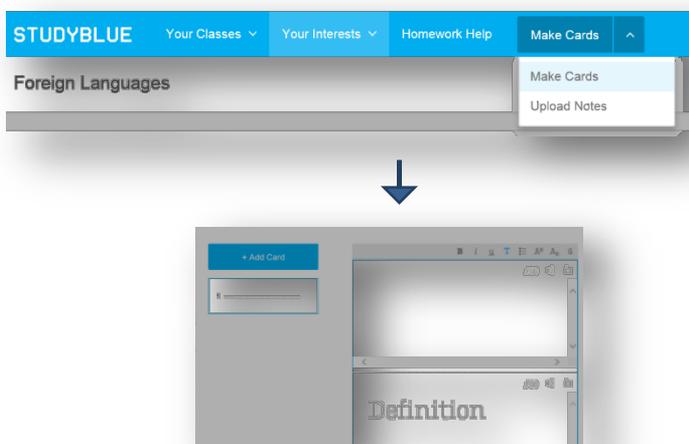


Figura 5 - Criação de flashcards

Também é possível, ao clicar em *Import*, fazer o *upload* de documentos já criados, como aqueles que foram criados em Excel, por exemplo, poupando-se bastante tempo.

Concluído o cartão, há três tipologias, sendo possível escolher aquela que mais convier ao utilizador:

1. *Flip cards* (virar cartas)
2. *Quiz* (teste)
3. *Review* (folha de revisão)

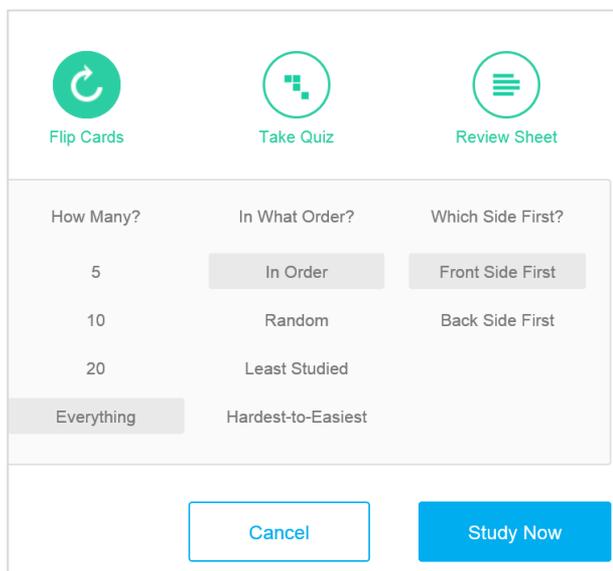


Figura 6 - Tipologias de actividades

Na tipologia *Flip Cards*, de um lado apresenta a questão, palavra, imagem, do outro a resposta.

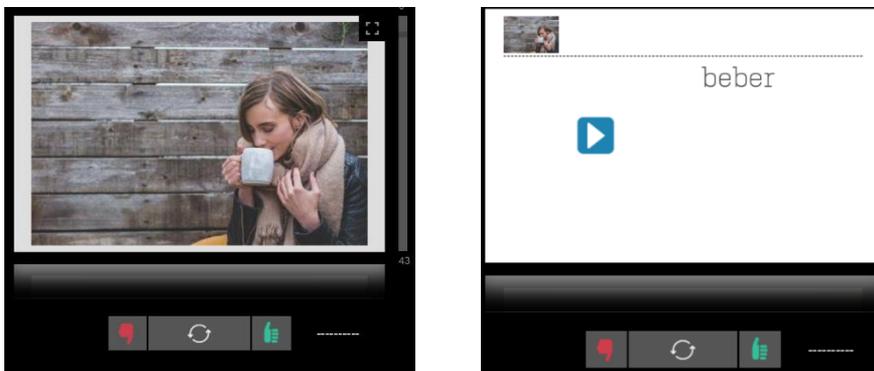


Figura 7 - Tipologia *flip cards*

Na tipologia *Quiz* existem três opções de teste: escolha múltipla (*multiple choice*), verdadeiro e falso (*true or false*) e preenchimento de espaço (*type the answer*), como se vê na imagem.

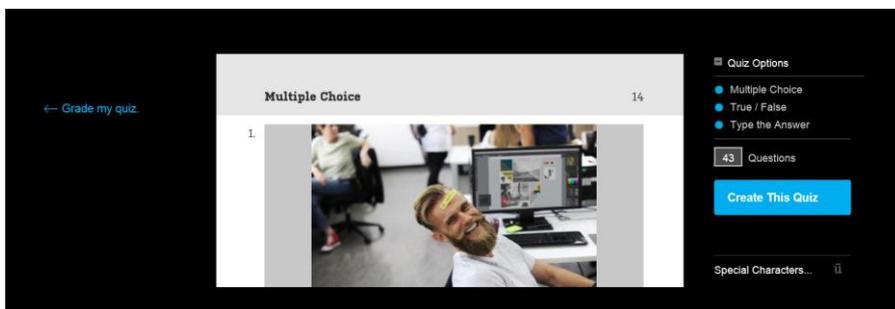


Figura 8 - Tipologia *quizz*

Na tipologia *Review Sheet*, surge toda a informação, permitindo uma revisão global e rápida do assunto, como se vê nos exemplos que se segue.



pisar



comer

Figura 9 - Tipologia *Review* (revisão)

No final de cada sessão de estudo é possível obter-se a pontuação (Figura 10), sendo possível repetir ou iniciar a sessão de estudo com um assunto diferente ou igual.

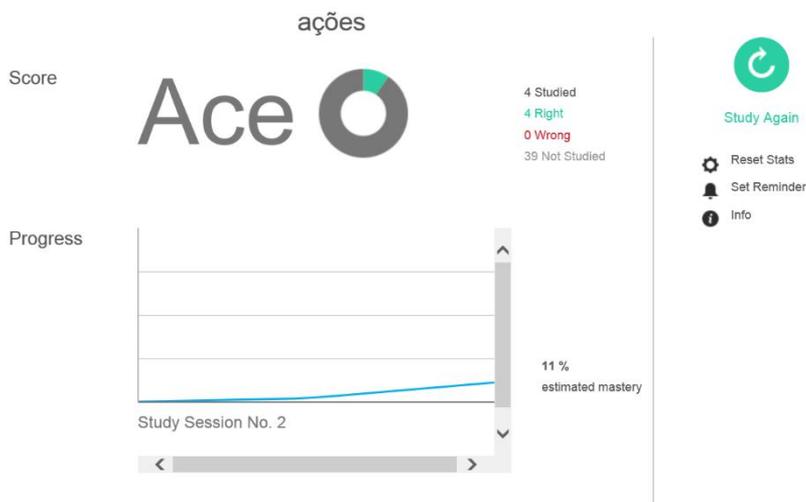


Figura 10 - Retificação da pontuação

2.2. *Storybird*: uma ferramenta para trabalhar a produção escrita

O *Storybird* (www.storybird.com) é um site que, através do fornecimento de múltiplas ilustrações, permite desenvolver a produção escrita, ou seja, são as ilustrações que vão ajudar a criar, por exemplo, uma história, um poema.



Figura 11 - Layout do Storybird.com

O professor cria um grupo, convida os alunos e estes deverão criar uma história, podendo ser livre ou subjugada a um tema, embora se recomende que o professor escolha previamente as ilustrações a serem utilizadas. No nosso caso, de tema livre, os grupos escolheram as imagens e fizeram um levantamento de palavras, expressões e até mesmo tempos verbais a serem utilizados na história que queriam desenvolver (pré-tarefa). Na aula foi concedida supervisão, quer na pré-quer na tarefa, embora a tarefa tenha sido maioritariamente executada como trabalho de casa, ou seja, fora do contexto sala de aula. Na pós-tarefa, procedeu-se à análise conjunta dos trabalhos, mas num registo de anonimato, ou seja, o professor seleccionou partes das histórias que deveriam ser alvo de correcção/análise e projectou-as na sala de aula, sem que os nomes dos executantes fosse partilhado, evitando, deste modo, o constrangimento que o erro provoca nestes alunos.



Enquanto passeio pelo fundo da floresta, encontro um leão que está em cima da pedra.

Leão pergunta-me: "O que é que procura?"

"Procura a esperança." digo.

- [1] Está a anoitecer. Vou à floresta. Vou a começar a aventura.
- [2] Enquanto passeio pelo fundo da floresta, encontro um leão que está em cima da pedra. Leão pergunta-me: “O que é que procura?” “Procura a esperança.” digo.
- [3] O Leão diz-me: ‘Esperança? A tua viagem vai ser difícil.’
- [4] “Andando pela montanha e,.....”
- [5] “Atravessando o mar.”
- [6] “Podes encontrar o castelo afastado onde existe a esperança.”
- [7] Eu agradeço e continuo a viagem.
- [8] A embarcação naufraga de repente. Caio ao mar.
- [9] Nado, nado, nado..... Pelas ondas e chego à terra.
- [10] “ Ah, Isto parece uma ilha.”, digo. Naquele fica a aldeia no estuário. Vou lá.....
- [11] Descubro o castelo! Fico a exultar e corro dentro do castelo.
- [12] Nisto, aparece um pássaro que me diz: “ O que procuras não está aqui.”
- [13] Saindo do castelo..... Sinto-me muito triste, mas, decido continuar a minha aventura.
- [14] A seguir, venho um barquinho pequeno buscando “Esperança”
- [15] Finalmente, quando estou aventurar-me no mar mistério e desconhecido.....
- [16] Apareço-me que “A Esperança” tem estado comigo desde que começo a viagem.

Figura 12 - Exemplo de trabalho escrito executado pelos alunos chineses (nível A2, de acordo com o QECR)

Com este trabalho, o professor pode perfeitamente integrá-lo em diferentes contextos de ensino, como por exemplo, Géneros Textuais, ou até mesmo conduzir alunos de nível mais avançado à análise e correcção do texto, ou *quiçá* à reconstrução do texto.

2.3. Showcasts

Showcast pode ser criado através de um documento *PowerPoint*, com finalidades didácticas, que integra texto, imagem e áudio/vídeo.



Figura 13 - Criação de Showcasts

Se houver o intuito de vir a aplicar legendas, seja para facilitar a compreensão ou para desenvolver um trabalho de produção escrita, temos como exemplos de opção:

- a) Overstream (<http://www.overstream.net>);
- b) Divxland Media Subtitler (<https://www.divxland.org>).

2.4. Podcasts

Para Carvalho e Moura (2006: 92), esta tecnologia é extremamente vantajosa na medida em que “permite experiências de trabalho colaborativo e cooperativo com interesse pedagógico”. O *podcast* deve, portanto, ser interpretado como uma ferramenta que pode ser utilizada em contexto pedagógico, uma tecnologia extremamente potente que pode ser utilizada tanto na modalidade a distância (*e-learning*) ou como complemento ao ensino presencial (*b-learning*) (COUTINHO & BOTTENTUIT JR., 2007), que possui vários atributos específicos e diferenciais podendo (e devendo) ser combinados com outros métodos e com outras ferramentas em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos (CARVALHO & AGUIAR, 2009), para além de permitir ir ao encontro das necessidades dos alunos e de reforçar o que foi ensinado de forma individualizada (FERREIRA, 2013: 28).

Para edição e gravação de áudios, temos a ferramenta gratuita *Audacity*, bastante conhecida entre os professores. Porém, hoje em dia, através dos *smartphones*, tecnologia muitíssimo utilizada entre os chineses, é perfeitamente possível gravar e editar áudios com boa qualidade, funcionalidades que podem e devem ser aproveitadas e exploradas ao máximo para que os alunos possam assim praticar a compreensão e a produção do oral.

Para facilitar a partilha de trabalhos, elaborados pelo professor ou pelo aluno, existem para além do *email*, várias opções rápidas e de fácil manuseamento que podem facilmente ser partilhadas via telemóvel. No contexto chinês, a *app* Wechat é a mais utilizada. Foi desenvolvida pela Tencent, na China, em 2011. Caso os ficheiros ultrapassem o tamanho

permitido, há outras possibilidades, como o Wetransfer (www.wetransfer.com), cujo *link* a ser partilhado pode ser enviado, também, via Wechat.

3. Conclusão

Com base na nossa experiência, constatámos que a abordagem de ELBT mediada pela tecnologia promoveu uma maior interacção entre aluno-aluno, bem como entre aluno-professor, e, acima de tudo, conduziu-nos até ao objectivo central, a comunicação multilateral. No decorrer das aulas verificou-se que os alunos se sentiam mais desinibidos, mais motivados e confiantes para interagirem, colaborando. Através das tarefas mediadas pela tecnologia foi possível, também, estabelecer um contacto mais próximo com o aluno, para além de possibilitar o anonimato. Ou seja, ao respeitar a privacidade do aluno, fosse pelo envio de tarefas para a conta *wechat* pessoal do professor, fosse pela correcção de trabalhos sem que o nome do(s) aluno(s) fosse revelado, fez com que o aluno se sentisse respeitado, motivado para aprender mais e melhor, tendo-se denotado uma atitude mais proactiva. Fazer com que o aluno se consciencializasse que através do erro, do aprender fazendo, poderia evoluir e ter acesso, por exemplo, a várias outras expressões, vocábulos, a explorar outros temas que surgiam naturalmente no decorrer das tarefas, a colaborar, e, acima de tudo, a comunicar, foi um processo moroso, mas que, no final, foi alcançado. No nosso caso, esta abordagem funcionou na prática, mas muito há para fazer, mais e melhor. Importa termos presente que, para além de professores de Língua, devemos implementar vários saberes (multi-disciplinaridade) que vão desde a linguística, à didáctica, à pedagogia, à psicologia, à sociologia, à tecnologia na educação (entre outras), os quais deverão, como nos diz Grosso (1993), fazer parte da nossa formação docente, e por isso do saber docente.

Referências

- ALARCÃO, I., & ARAÚJO E SÁ, M. H. (2010). Era uma vez a Didáctica das Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção de conhecimento. *Cadernos do LALE*. Série Reflexões. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I. (2010). A constituição da área disciplinar de didáctica das línguas em Portugal. *Lingvarum Arena*, 1: 61-79.
- ALARCÃO, I., ANDRADE, I. A., ARAÚJO E SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S. & SANTOS, L. (2009). Intercompréhension et Plurilinguisme: (Re)configurateurs, Épistémologiques d'une Didactique des Langues? *Études des Linguistique Appliquée*, 153: 11-24.
- ALBERTI, L. A., COLLING, J., & RICHIT, A. (2016). Formação inicial de professores para uso das tecnologias: a apropriação do conhecimento tecnológico evidenciado nos planos de estudo. In N. Pedro, *Ata do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016 - Tecnologias digitais e a escola do futuro*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 1388-1397.
- BARBOSA, F. A., & FREITAS, F. J. (s.d.). *A didática e a sua contribuição no processo de formação do professor*.
- BARBOSA, M. d., & FLORES, C. M. (2011). Clíticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. *XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 81-98.
- BERNAL, C. B., & RODRÍGUEZ, A. F. (2007). La presentación de las prácticas docentes como vía para la integración curricular de los recursos digitales y el desarrollo profesional. *Comunicación y Pedagogía - Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*: 66-71.
- _____. (2009). Integración curricular des los medios digitales en la formación docente. In J. d. Pablos (coord.), *Tecnología Educativa - la formación del profesorado en la era da la Internet*. Málaga: Ediciones ALJIBE, pp. 249-270.
- CARLESS, D. (maio de 2012). Task-based language teaching in Conducian-heritage settings: prospects and challenges. *On Task*, 2: 4-8.

- CARVALHO, A. A., & AGUIAR, C. (2009). Impact of podcasts in teachers education: from consumers to producers. *Proceedings of the 20th International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education*. South Carolina, USA: Association for the Advancement of Computing in Education, pp. 2473-2480.
- CARVALHO, A. A., & MOURA, A. (2006). Podcast: Potencialidades na Educação. *3º Encontro Nacional e 1º Encontro Luso-Galaico sobre Weblogs*. Porto: Universidade do Porto, pp. 88-110.
- CARVALHO, J. B. (2013). Didática do Português Língua Não Materna - Língua Segunda, Língua Estrangeira (entre a generalização e a especificação). In R. Bizarro, C. Flores & M. A. Moreira, *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: LIDEL, pp. 146-154.
- CEIA, C. (2011). Aprender uma segunda língua. In C. Munõz, C. Ceia, & L. Araújo, *Aprender uma segunda língua*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp. 60-79.
- COSTA, F. A. (2012). *Repensar as TIC na Educação: o professor como agente transformador*. Carnaxide: SANTILLANA.
- COSTA, P. M., & SANTOS, S. R. (maio/ago de 2013). Sobre a Didática e as didáticas específicas: o que está em questão na formação docente? *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 3: 15-30.
- COUTINHO, C. P., & BOTTENTUIT Jr., J. B. (2007). Podcast em Educação: um contributo para o estado de arte. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida, *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- DEWEY, J. (1913). *Interest and effort in education*. Cambridge, Mass.: The Riverside Press Cambridge.
- DIVAHARAN, S. (2011). Learning new technology tools in pre-service teacher education: a model for instructional approach. *Asilite*: 352-363.
- FERREIRA, A. C. (2003). Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In D. Fiorentini, *Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

- FERREIRA, J. C. (2014). *Competência Fonológica de alunos de Português Língua Não-Materna que frequentam o ensino regular Português*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- _____. (2013). *Crianças produtoras de conteúdos digitais na aprendizagem de uma língua estrangeira: o caso dos podcasts e screencasts*. Lisboa: Tese de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- FLORES, C. (janeiro de 2013). Português língua não materna : discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. Em R. Bizarro, C. Flores, & M. Moreira, *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23009>
- FLORES, C., & MELO-PFEIFER, S. (2014). O conceito "Língua de Herança" na perspetiva da Linguística e da Didática de Língua: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. Instituto de Letras e Linguística.
- FRIESEN, S., & LOCK, J. V. (2010). *High Performing Districts in the Application of 21st century Learning Technologies: Review of Research*. Alberta: College of Alberta School Superintendents.
- GONÇALVES, A. (2012). Novas abordagens na formação de professores. Projectos de escola com ocontextos de formação TIC. *II Congresso Internacional TIC e Educaçã*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 1628-1644.
- GONZÁLEZ-LLORET, M. (2015). *A practical guide to integrating technology into task-based language teaching*. Georgetown Digital Shorts.
- GONZÁLEZ-LLORET, M., & ORTEGA, L. (2014). Towards technology-mediated TBLT. Em M. González-Lloret, & L. Ortega, *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-22.
- GROSSO, M. J. (coord.), PASCOAL, J., SOARES, A., & SOUSA, F. (2011). *QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GROSSO, M. J. (1993). Ensino Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira - da teoria à prática. *Revista de Administração Pública de Macau*: 847-856.

- _____. (2014). Metodologia de Ensino de Português a Falantes de Chinês. In M. J. Grosso, & A. P. Godinho, *O Português na China: ensino e investigação*. Lisboa: LIDEL, pp. 236-240.
- _____. (s.d.). *Língua Não Materna: uma problemática conceptual*. Acedido a 20 de maio de 2014, de http://proformar.pt/revista/edicao_22/lnm_prob_conceptual.pdf
- GUTIÉRREZ, P., & LUENGO, M. R. (2008). Qué piensa el alumnado egresado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura sobre su formación? *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*: 135-141.
- HOSSEINI, H. S. & RAHBAR, M. (2012). A new trend in education: task-based methodology for teachers/learners. *International Conference on Management and Education Innovation*. Singapore: LACSIT Press, pp. 253-256.
- HU, R. (março de 2013). Task-Based Language Teaching: Responses from Chinese Teachers of English. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16: 1-21.
- LEIRIA, I. (coord.) (2007). *Linhas Orientadoras para o trabalho inicial em Português Língua Não Materna - Ensino Secundário*. 2007: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- LAI, C., & ZHAO, Y. (2006). Noticing and text-based chat. *Language Learning & Technology*, 10(3): 102-120.
- LAI, C., FEI, F., & ROOTS, R. (2008). The contingency of recasts and noticing. *CALICO Journal*, 26: 70-90.
- LEIRIA, I. (1999). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: investigação e ensino*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal.
- LYNCH, T., & MACLEAN, J. (2000). Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. *Language Teaching Research*, 4: 221–250.
- PIMENTA, S. G. (2013). A construção da didática no GT Didática-análise dos seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, 18: 143-163.

- MOURA, A. (2015). StudyBlue: cartões de estudo digitais e outras atividades. In A. Carvalho, *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, pp. 279-287.
- NDIAYE, S. (2010). *O processo comunicativo na aula do Português, Língua Estrangeira, no Senegal. O multiculturalismo como factor de construção discursiva em contexto pedagógico*. Universidade do Minho / Instituto de Educação.
- NIELSON, K. B. (2014). Evaluation of an online, task-based Chinese course. In M. González-Lloret, & L. Ortega, *Technology-mediated TBLT*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 295-320.
- NORRIS, J. (2009). *Task-Based Teaching and Testing*. Acedido a 17 de dezembro de 2016, de www.larc.sdsu.edu
- NUNAN, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Acedido a 12 de maio de 2015, de <https://books.google.pt/>
- ORTEGA, L. (2009). Interaction and attention to form in L2 text-based computer-mediated communication. In A. Mackey & C. Polio (eds.), *Multiple perspectives on interaction*. New York: Routledge, pp. 226-253.
- PERDIGÃO (coord.), M. (2005). *Português como língua não materna no currículo nacional - documento orientador*. Lisboa: DGIDC.
- PICA, T. (2008). Task-based instruction. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 4. New York, NY: Springer, pp. 71-82.
- PISSARRA, R. A. (2014). O ensino do Português na China: relato de uma experiência. In M. J. Grosso, & A. P. Godinho, *O Português na China*. Lisboa: LIDEL, pp. 210-216.
- RICHIT, A. (2014). Percursos da formação de professores em tecnologias na educação: do acesso aos computadores à inclusão digital. In Adriana Richit (org.), *Tecnologias Digitais em Educação: perspectivas teóricas e metodológicas sobre formação e prática docente*. Curitiba, PR: Editora CRV
- SCHMIDT, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-32.

- WINKLE, P. M. (2014). Formative, task-based oral assessments in an advanced Chinese-language class. In M. González-Lloret, & L. Ortega, *Technology-mediated TBLT - Researching Technology and Tasks*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 263-293.
- WÜNSCH, L. (2013). *Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino*. Lisboa: Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- ZGAGA, P. (2008). Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. In *Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Recursos Humanos da Educação, pp. 29-39.

Espelho, espelho meu... – As descrições físicas e diversidade nos manuais de PLE

Caio César CHRISTIANO *

SUN Ye (Milena)**

Os estudos culturais trouxeram grandes avanços para a área das ciências humanas e sociais nas últimas décadas e, como resultado, a diversidade e a pluralidade culturais são temas que tendem, agora e nos anos vindouros, a ser integrados paulatinamente aos manuais de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) dos autores mais modernos. Pretendemos, em nosso estudo, constatar empiricamente até que ponto a diversidade étnica e cultural já se encontra presente nos manuais atualmente utilizados no ensino. Para isso, constituímos um corpus formado por manuais de PLE escritos por autores portugueses e chineses. No total, 9 manuais para principiantes (nível A1 no quadro comum europeu) integram o nosso *corpus* de estudo.

Realizamos também um inquérito em chinês com indivíduos de língua materna chinesa para verificar quais substantivos e adjetivos foram utilizados na descrição física de amigos e conhecidos. Em seguida, comparamos as respostas com os subsídios linguísticos presentes nos livros que integram o nosso *corpus* com vistas a descobrir quais manuais se adaptam melhor às necessidades do aluno de língua materna chinesa. Buscamos ainda analisar a forma como são apresentadas as representações de personagens etnicamente diversas e quais termos (adjetivos e substantivos) são fornecidos aos aprendentes para que descrevam estas personagens. Desejamos saber até que ponto os manuais integram uma imagem do mundo condizente com a diversidade étnica e cultural passível de ser encontrada nos mais

* Professor Adjunto – CPCLP, Instituto Politécnico de Macau - caio.christiano@ipm.edu.mo

** Assistente (Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade de Macau) - CPCLP, Instituto Politécnico de Macau – milenasy@ipm.edu.mo

diversos locais em que estes manuais podem ser utilizados e, mais especificamente, na realidade chinesa.

Palavras-chave: PLE; diversidade; didáctica das línguas; manual de línguas

1. Introdução

Na área do ensino de línguas, é constante a busca pelo vocabulário mais adequado a cada um dos níveis de proficiência dos aprendentes. Face à espinhosa questão “que vocabulário ensinar a meus alunos?” o professor de línguas e os autores de materiais didáticos procuram construir parâmetros capazes de se adaptar às mais diversas realidades. Independente da metodologia adotada pelo professor ou proposta pelo manual, costuma haver, em toda e qualquer atividade de ensino de línguas, a ideia subjacente de que o vocabulário ensinado deve ser de alguma utilidade para os aprendentes em questão.

O conceito de utilidade vocabular é, no entanto, mutável e pode variar geográfica, histórica e socialmente. Tomemos o exemplo do seguinte enunciado, presente em um livro de ensino de português para chineses de nível básico editado a partir do ano de 1945 (NGAN, 1989:21): “Dentro do tronco *é que* existem as vísceras todas: o coração, os pulmões, o estômago, o fígado, os intestinos, etc.”.

Se consultarmos manuais de português como língua estrangeira (PLE) destinados ao nível básico publicados atualmente nos países lusófonos, é bastante improvável que a maior parte dos itens léxicos utilizados esteja presente. A julgar pelo que se vê nestes manuais mais recentes, temos a impressão de que se chegou à conclusão de que certas partes do corpo são mais adaptadas aos alunos iniciantes (cabeça, olhos, nariz, boca, braço, mão, pé, dedos, etc.) enquanto outras, como as que citava o livro do Monsenhor António André Ngan em 1945, agora ficam reservadas para níveis mais elevados.

São diversos os métodos para a seleção de um vocabulário que corresponda a um objetivo que se pretende atingir. Pode-se, por

exemplo, levar em consideração a frequência que têm as palavras na língua, de forma que o léxico mais frequente seja ensinado mais cedo e as outras palavras sejam apresentadas nos níveis subsequentes consoante sua regularidade.

Porém, no que tange as variedades do português, é bastante difícil encontrar informações acerca da frequência das palavras, já que a maioria dos dicionários não contém este tipo de informação. O docente ou autor de materiais terá, portanto, muitas dificuldades para desenvolver seus cursos caso queira se basear em frequência vocabular e se verá obrigado a adotar outro tipo de estratégia, como o recurso às entrevistas orais com falantes da variedade padrão escolhida, aos usos literários e jornalísticos ou ainda – e o que nos parece ser mais corrente – partir simplesmente do conhecimento e concepção linguísticos próprios.

Cabe ressaltar que um dos recursos que poderiam ser mais valiosos – mas, paradoxalmente, um dos menos utilizados –, é o simples inquirido aos discentes com respeito ao que desejam saber, em outras palavras, a simples questão feita aos alunos: “o que vocês gostariam de aprender?”. A prática é de tal forma pouco usual que, quando efetivamente colocada em prática, costuma causar um misto de espanto e surpresa nos estudantes de uma turma. É até mesmo possível que os alunos não se sintam capazes de responder a esta indagação, por estarem por demais habituados a um cotidiano escolar no qual cabe exclusivamente ao professor (ou a qualquer outra entidade superior) conhecer e ditar o que deve ser aprendido.

Além de uma tradição pedagógica já bastante estabelecida, tal situação também se deve ao fato de que, ao se preparar um curso, é mister partir da perspectiva do falante nativo, ou seja, procurar reproduzir um uso da língua tal qual é feito na comunidade que serve de modelo para os aprendentes.

Assim, ao aprendente de PLE que queira, por exemplo, travar contato com o universo gastronômico, será oferecido um cardápio vocabular que contará com as frutas e legumes típicos da gastronomia

luso-brasileira. Aprenderá nomes de pratos que lhe podem soar estranhos e cujo sabor, caso habite um local em que os ingredientes não estejam disponíveis, ficará restrito ao campo da imaginação. Aprenderá provavelmente a pedir um suco de caju na lanchonete, a comprar meio quilo de jabuticabas ou ainda, no caso de aprender a variedade europeia, a pedir um pastel de nata para acompanhar a sua meia de leite. No entanto, os materiais, principalmente os produzidos nos países em que o português é língua materna e oficial, não costumam prever que o aprendente também possa querer falar a respeito de elementos de sua própria cultura na língua estrangeira. O aluno chinês que gosta de comer durião e que é apreciador do arroz glutinoso, caso deseje falar sobre seus hábitos alimentares na língua estrangeira que estuda, terá de aprender sozinho este vocabulário ou pedir ajuda ao professor.

Torna-se, desta forma, flagrante a necessidade de levar em conta o universo do aluno nas aulas de língua, atitude que é contrária à imposição de um conteúdo, como afirma Paulo Freire (2016: 142):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Aventamos, neste texto, que o conceito freiriano de educação como prática de liberdade também é aplicável em língua estrangeira e que é inconcebível que o programa da disciplina de PLE seja criado sem que se leve em consideração toda a riqueza dos conhecimentos que trazem os aprendentes e suas respectivas culturas.

No estudo que levamos a cabo, tratamos de um tema que adquire uma complexidade ainda mais elevada: as palavras usadas para a descrição física de uma pessoa. Ao abordarmos esta questão, precisamos necessariamente ir além dos itens meramente léxicos e morfossintáticos e levar em conta também aspectos socioculturais, sociolinguísticos e históricos tanto da língua que se deseja aprender, no caso o português, quanto dos falantes que buscam aprender esta língua.

2. Sobre a forma de descrever dos chineses

Os manuais de ensino de língua estrangeira costumam, quase sem exceção, dedicar uma unidade ao ensino da descrição física dos indivíduos. Tipicamente, esta unidade se encontra nos níveis iniciais do programa e apresenta um diálogo entre dois personagens que descrevem as características de uma terceira pessoa. Pode ainda apresentar uma imagem de um indivíduo seguida pela sua descrição textual. A organização que tipicamente se encontra nas referidas seções dos manuais de língua parece partir do princípio de que a descrição física é um dado cultural universal, ou seja, todos os indivíduos, quando deparados com a tarefa de descrever alguém, tenderão a selecionar os mesmos elementos: cor dos olhos ou do cabelo, cor da pele, peso, etc..

No entanto, nós, autores deste estudo, originários de pontos bem distintos do globo terrestre e com experiências de ensino em pelo menos três continentes diferentes, tínhamos a impressão de que esta pretensa homogeneidade nas descrições não se confirmava no mundo real. Foi nesta perspectiva que desenvolvemos um inquérito que nos poderia ajudar a esclarecer esta questão.

Além disso, recentes estudos na área da psicologia cognitiva sugerem que o fator cultural pode exercer grande influência na representação de si mesmo e do outro, mesmo em níveis profundos. No estudo levado a cabo por Ying *et al.* (2006), por exemplo, confrontava-se inicialmente sujeitos chineses e norte-americanos com adjetivos e pedia-se que indicassem quais deles eram adequados para a descrição de si mesmos e também de suas próprias mães. As leituras cerebrais dos sujeitos, realizadas por meio de imagem por ressonância magnética funcional, demonstraram que enquanto as áreas cerebrais ativadas pelas descrições de si mesmo e da mãe eram as mesmas nos indivíduos de origem chinesa, elas eram diferentes nos norte-americanos, o que parece sugerir uma maior saliência do fator individualista nos indivíduos americanos e do fator de pertença ao grupo no caso dos chineses.

Para testarmos a nossa hipótese de que os elementos selecionados para uma descrição física das pessoas têm um caráter muito mais socio-cultural do que universal, elaboramos um inquérito escrito em chinês e distribuído a 25 falantes do mandarim e do cantonês como língua materna em que pedíamos que descrevessem, por escrito, algumas pessoas. Não nos restringimos a indivíduos que estudassem o PLE, pois o que nos interessava era somente a atitude dos falantes de uma das variedades na língua chinesa em sua língua materna. Como buscávamos exercer o mínimo de influência possível sobre os resultados, não informamos aos participantes que o inquérito se referia a questões linguísticas.

Cabe aqui apresentar brevemente as especificidades da população do nosso estudo que era formado por indivíduos do interior da China, mas também de Macau. Devido a fatores históricos, Macau conheceu e ainda retém forte influência e presença portuguesas. Apesar do caráter minoritário da língua portuguesa em Macau (SILVA & MOUTINHO, 2014), é notório que os habitantes e residentes de Macau têm um grau de conhecimento a respeito de Portugal e possibilidades de contato com cidadãos de origem ou nacionalidade portuguesa muito maiores do que a média dos outros países asiáticos. Este fato nos interessava muito já que também nos daria a possibilidade de comparar a descrição que um chinês faria de um indivíduo português com as descrições geralmente apresentadas pelos manuais.

Buscávamos também obter informações a respeito dos termos que um indivíduo chinês utilizaria para descrever pessoas pertencentes a diferentes grupos étnicos, sem, no entanto, enquadrar demais as questões para, novamente, não fazer pesar uma influência muito grande sobre as respostas. Chegamos, finalmente a quatro questões:

- 1) *Descreva fisicamente um membro da sua família.*
- 2) *Descreva fisicamente uma pessoa de origem portuguesa que conhece.*
- 3) *Descreva fisicamente uma mulher mundialmente famosa.*
- 4) *Descreva fisicamente um homem mundialmente famoso.*

Como todos os sujeitos do inquérito eram chineses, buscávamos com a pergunta número 1) a descrição de um indivíduo com características orientais.

Como referido anteriormente, é forte a probabilidade que os residentes de Macau tenham tido, ao longo de suas vidas, algum contato com indivíduos portugueses, o que justifica a pergunta número 2) e que potencialmente nos daria também alguma informação sobre alguns estereótipos locais sobre os portugueses.

As perguntas 3) e 4) buscavam fazer emergir descrições de pessoas de diferentes grupos étnicos, já que há pessoas mundialmente famosas no mundo da cultura, esportes e política com as mais variadas origens.

2.1 Categorização das descrições

A análise e a comparação dos resultados permitiram que chegássemos à categorização em 6 áreas nas descrições físicas feitas pelos chineses. Elas costumam contemplar as 6 seguintes categorias:

- a. *cor da pele;*
- b. *peso;*
- c. *olhar/formato dos olhos;*
- d. *altura;*
- e. *formato do rosto;*
- f. *formato do nariz;*

Dentre os 25 inquéritos respondidos, um deles mostrou-se inutilizável (respostas em branco), o que nos deixou com uma população de 24 inquiridos. Para construirmos as nossas 6 categorias, consideramos como saliente uma categoria que fosse mencionada por ao menos metade dos indivíduos do estudo.

A seguir fazemos uma breve análise de cada uma destas categorias, com os termos chineses e suas respectivas traduções portuguesas:

2.1.1. Cor da pele (16 menções)

A cor da pele foi a categoria que mais teve menções por parte dos

nossos entrevistados. Aparentemente, a cor e o aspecto da pele parecem ser fatores comumente mencionados pelos indivíduos de cultura chinesa quando da descrição de outrem. Apesar de nossos esforços na tradução dos termos chineses, deve-se levar em conta o fato de que os conceitos linguísticos são intimamente ligados a uma mundovisão cultural. Desta forma, o que um chinês considera como pele clara, amarela ou escura não será necessariamente denominado da mesma forma por um indivíduo brasileiro ou português. Os termos utilizados foram os seguintes:

Membro da família:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
皮肤白皙	pele clara	4
肤色白	pele clara	1
皮肤白净	pele clara	1
肤色黄	pele amarela	1
皮肤微黄	pele amarelada	1
肤色黑	pele escura	1

Indivíduo de origem portuguesa

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
皮肤白	pele clara	2
皮肤白皙	pele clara e sem imperfeições	1
皮肤很白	pele muito clara	1
皮肤白中露红	pele clara e avermelhada	1
黑	pele escura	2

Mulher mundialmente famosa

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
皮肤白皙	pele clara e sem imperfeições	3
皮肤白	pele clara	3
白嫩	pele clara e macia	1
漂亮的肌肤	pele bonita	1
小麦色肌肤	pele cor de trigo	1

皮肤有光泽	pele luminosa	1
-------	---------------	---

Homem mundialmente famoso

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
古铜色肌肤	pele bronzeada	2
肤色较黑	pele um pouco escura	1
黑皮肤	pele escura	1
白皙	pele clara	1

2.1.2. Peso (15 menções)

O peso ocupa, junto com a descrição dos olhos e olhares, a segunda posição na categoria mais mencionada pelos participantes. Chama atenção o fato de haver uma certa tendência para a utilização de adjetivos que indicam sobrepeso na descrição dos indivíduos portugueses, enquanto os membros da família mencionados são maioritariamente descritos com adjetivos que indicam magreza, o que pode indicar traços de uma representação estereotípica:

Membro da família:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
瘦	magro	3
身材高挑	esguio	2
身形消瘦	emagrecido	1
胖	gordo	1
微胖	meio gordo	1
中等身材	peso mediano	2
高大	alto e forte	1
身材匀称	peso equilibrado	1

Indivíduo de origem portuguesa:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
强壮	robusto	1
身材健硕	musculoso	3
胖	gordo	1
微胖	meio gordo	1

瘦	magro	1
中等身材	tamanho médio	1

Mulher mundialmente famosa:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
胖	gorda	2
丰满	gordinha com medidas proporcionais	1
苗条	magra	2
中等身材	tamanho médio	1
身材适中	tamanho médio	1
壮硕有力	forte	1

Homem mundialmente famoso:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
身材健硕	musculoso	2
健壮	robusto e saudável	1
魁梧	robusto, alto e forte	2
虎背熊腰	forte (expressão: costas de tigre e cintura de urso)	1
高大	alto e forte	1
胖	gordo	1
很肥	muito gordo	1
瘦	magro	1

2.1.3. Olhos/Olhares (15 menções)

Notou-se, em nosso estudo, uma certa tendência para a descrição tanto do aspecto físico dos olhos (formato, cor) quanto de um aspecto de carácter mais subjetivo (beleza, brilho). Identificamos também recorrentes descrições subjetivas dos efeitos provocados pelos olhos que optamos por traduzir por “olhar”. Uma vez mais, as traduções apresentam certamente problemas ligados à interculturalidade, com termos como “olhos compridos” dificilmente encontrando equivalência em português e a expressão “olhos grandes” com carácter ambíguo, já que pode indicar tanto o formato dos olhos mais tipicamente associado

a indivíduos de origem centro-europeia quanto a indivíduos de origem chinesa que apresentam olhos mais arredondados. Esta característica física, em particular, parece vir ganhando um status social cada vez mais elevado nos países asiáticos, inclusive com um aumento considerável de indivíduos que buscam o arredondamento dos olhos através de cirurgia estética na Ásia (KYUNG: 2011).

Membro da família:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
大眼睛	olhos grandes	5
小眼睛	olhos pequenos	1
眼睛不大	olhos não (muito) grandes	1
笑眯眯	olhos sorridentes	1
灵动的眼睛	brilho nos olhos	1
双目炯炯有神	olhos brilhantes e penetrantes	1
笑起来眯眯眼	olhos semicerrados quando sorri	1

Indivíduo de origem portuguesa:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
大眼睛	olhos grandes	3
深邃的眼睛	olhos profundos	1
深目	olhos profundos	1
眉目清朗	olhos brilhantes e sobrancelhas graciosas	1
漂亮的眼睛	olhos bonitos	1
碧眼	olhos verdes	1
眉宇间展现渊博的知识底蕴	olhos que evocam erudição	1

Mulher mundialmente famosa:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
大眼睛	olhos grandes	2
扁眼	olhos estreitos	1
眼睛清澈	olhos limpos	1
眉眼顾盼生情	olhos encantadores	1

坚毅的目光	olhar firme	1
清澈的眼神	olhar limpo	1

Homem mundialmente famoso:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
大眼睛	olhos grandes	4
眼睛很大	olhos muito grandes	1
深邃的眼睛	olhos profundos	1
扁眼	olhos estreitos	1
眼睛温柔含情	olhos suaves	1
眼光机敏	olhar perspicaz	1
坚定的眼神	olhar persistente	1
正直的目光	olhar honesto	1

2.1.4. Altura (14 menções)

Quanto à altura, categoria citada por 14 inquiridos, constatamos uma baixa variação vocabular. Basicamente, as respostas obtidas indicavam uma seleção entre os termos alto, baixo e médio ou a descrição exata da altura no sistema métrico. Uma vez mais, ressaltamos a importância de se aplicar um certo relativismo cultural aos resultados, o que explica, por exemplo, porque as pessoas de origem portuguesa citadas pelos chineses foram, em geral, consideradas altas, apesar de números recentes (CAPUCHO: 2016) demonstrarem que os portugueses representam a população com menor estatura na Europa.

Membro da família:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
高	alto	3
身材高挑	esguio	1
个子不高	não é alto	1
瘦小	magro e baixo	1
个头中等	altura mediana	1
身高 1.71 米	1,71m de altura	1

Indivíduo de origem portuguesa:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
高	alto	2
高大	alto e forte	2
魁伟	alto, forte e musculoso	1
矮	baixo	1

Mulher mundialmente famosa:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
身材高挑	esguia	3
身高 1.78 米	1,78m de altura	1

Homem mundialmente famoso

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
高	alto	2
高大	alto e forte	3
高高的个子	muito alto	1
瘦小	magro e baixo	1
身高 2.1 米	2,1m de altura	1

2.1.5. Formato do rosto e nariz (12 menções)

Duas categorias aparecem empatadas com 12 citações cada uma: o formato do rosto e o do nariz. Ambas as categorias foram mencionadas por metade dos participantes de nosso estudo. As características apontadas para descrever os rostos são de ordem descritiva (redonda, quadrada, etc) ou subjectiva (bonita). Já para o nariz, temos características que se relacionam com o seu formato, e, vale ressaltar; o termo “nariz erguido”, escolhido por falta de melhor tradução, não deve ser considerado como conotando altivez ou prepotência, como geralmente é o caso em português:

2.1.5.1. Respostas relativas ao formato do rosto

Membro da família:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
圆脸	rosto arredondado	5
瓜子脸	rosto ovalado	2
方脸	rosto quadrado(queixo quadrado)	1
脸型偏瘦	rosto magro	1
面色红润	rosto rosado	1
面容清丽	cara bonita e fresca	1

Indivíduo de origem portuguesa:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
长脸	rosto comprido	1
方脸	rosto quadrado (queixo quadrado)	1

Mulher mundialmente famosa

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
瓜子脸	rosto ovalado	1
鹅蛋脸	rosto oval	1
胖脸	rosto rechonchudo	1
网红锥子脸	rosto muito magro (gíria da internet)	1

Homem mundialmente famoso

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
长脸	rosto comprido	1
胖脸	rosto rechonchudo	1

2.1.5.2. Respostas relativas ao nariz

Membro da família:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
高鼻梁	nariz grego	1
鼻梁较挺	nariz erguido e direito	2
鼻子端正	nariz directo	1
鹰钩鼻	nariz aquilino	1
鼻头略宽	ponto de nariz largo	1

Indivíduo de origem portuguesa:

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
高鼻梁	nariz grego	5
鼻梁较挺	nariz erguido e direito	1
鼻梁高挺	nariz alto, erguido e direito	1

Mulher mundialmente famosa

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
高鼻梁	nariz alto	1
鼻子挺立	nariz erguido e direito	1
鼻子小巧	nariz pequeno	1
鹰钩鼻	nariz aquilino	1

Homem mundialmente famoso

Descrição em chinês	Tradução em português	N.º de menções
高鼻梁	nariz alto	3
鼻子高挺	nariz alto, erguido e direito	2

3. As descrições nos livros de PLE

Se nos basearmos nos resultados apresentados na seção anterior, quando se pede a um indivíduo de origem chinesa que descreva alguém, ele terá

a tendência a descrever a cor ou o aspecto de sua pele, o seu peso, os seus olhos, a sua altura, o formato de seu rosto e o formato do nariz.

Vejam agora quais são os subsídios fornecidos para auxiliar a descrição dos indivíduos por alguns dos materiais atualmente utilizados para o ensino de PLE. Antes, vale ressaltar que alguns manuais são elaborados com vistas a um uso bastante generalizado enquanto outros são feitos com um público específico em mente. Manuais feitos para uma utilização “universal” tenderão, desta forma, a ser mais genéricos e menos específicos no que tange às culturas locais dos aprendentes. A preocupação em apresentar elementos culturais, no entanto, sempre estará presente, como afirma Tavares (2008:44):

De forma a transmitir os aspectos culturais, um manual pode incluir, como mais vulgarmente se tem verificado até há alguns anos, textos forjados adaptados aos conhecimentos linguísticos do aprendente, ou elaborados com o objetivo de transmitir determinados conteúdos formais da língua. O aprendente adquirirá, desta forma, conhecimentos culturais que, por vezes, não são fiéis à realidade e que, em certa medida, são influenciados pela visão do autor, que, depois de decidir a realidade a transmitir, a vai apresentar de acordo com a forma que ele próprio a vê.

Subscrevemos quase completamente à afirmação supracitada. Discordamos, porém quanto ao peso da influência da visão do autor que, em nosso entender não se restringe a uma influência “em certa medida”, mas é, na verdade, inegavelmente o fator preponderante para a presença ou ausência de um conteúdo em um manual. Obviamente que algumas escolhas podem ser de ordem externa, provocadas, por exemplo, pela impossibilidade de se usar um certo texto ou imagem por questões de direitos autorais ou ainda pela imposição por parte do editor de um conteúdo, mas, em última instância, um autor – ou grupo de autores –, ao assinar um manual, está admitindo sua responsabilidade pelo conteúdo apresentado, tanto em suas qualidades quanto em seus defeitos.

Para efeitos de análise, levamos em consideração apenas materiais que, até onde nos foi dado conhecer, são efetivamente utilizados por professores no interior da China e em Macau. Por esta razão, não

incluímos nenhum material de origem brasileira. O mercado editorial europeu tem maior facilidade de penetração na China, por questões de proximidade geográfica, custo, organização e também por uma tradição de difusão da língua portuguesa a partir de Macau, antiga colônia portuguesa.

Analisamos 9 manuais. Três deles são portugueses (*Português XXI*, *Passaporte para o Português*, *Português sem Fronteiras* e *Aprender Português*) e cinco são chineses. Dentre os chineses, três foram publicados em Macau (*Português Global*, *Manual de Língua Portuguesa* e *Português Elementar-Encontros em Macau*) e dois no interior da China (*Curso de português para chineses* e *Português para ensino universitário*).

Quatro manuais apresentam conteúdo apenas em português (*Português XXI*, *Passaporte para o Português*, *Português sem Fronteiras* e *Aprender Português*) enquanto os outros cinco apresentam também algum conteúdo em chinês.

Um dos manuais (*Português Global*) não conta com uma unidade sobre descrições. Apresentamos, a seguir, as listas com o vocabulário específico para descrições que é colocado a disposição dos aprendentes em cada um dos manuais. Procedemos a algumas uniformizações no vocabulário. Assim, se o manual apresenta ao longo da unidade as construções *loira*, *loiras*, *loiros* e *cabelo loiro*, sintetizamos todas na forma “cabelo loiro”. Além disto, levamos em conta apenas as palavras expressas por escrito no livro-texto, sem levar em consideração um conteúdo que esteja eventualmente disponível apenas em forma de áudio. Os resultados são os seguintes:

Analisamos apenas as seções específicas dos níveis básicos, já que quase todos os materiais costumam apresentar uma unidade sobre a “descrição física e psicológica”. Obviamente, novos termos relativos à descrição física vão geralmente sendo introduzidos ao longo do livro, mas interessavam-nos mais as categorias que essas unidades dedicadas especificamente à descrição utilizavam.

Arrolamos abaixo um apanhado dos dados recolhidos:

Livros Portugueses

1. “Português XXI”

Categoria: Descrição dos cabelos/penteados

cabelo louro - cabelo ruivo - cabelo castanho - cabelo branco - cabelo grisalho - franja - risca ao meio - risca ao lado - cabelo liso - cabelo ondulado - cabelo encaracolado - ser careca - cabelo curto - cabelo comprido

Categoria: Descrição do peso e altura

magro - gordo - alto - baixo

Categoria: Descrição da idade

velho - novo

Categoria: Outras características

barba - bigode

2. “Passaporte para o português”

Categoria: Descrição dos cabelos/penteados

loiro - moreno - ruivo - cabelo escuro - cabelo cumprido - cabelo curto - cabelo castanho - careca - cabelo branco

Categoria: Descrição dos olhos

olho azul - olho verde - olhos claros - olhos escuros

Categoria: Descrição do peso e altura

magro - gordo - baixo - alto

Categoria: Outras características

bigode - barba

3. “Português sem fronteiras”

Categoria: Descrição do peso e altura

alto - médio - baixo - magro - forte - gordo

Categoria: Descrição dos cabelos/penteados

louro - moreno

4. “Aprender Português”

Categoria: Descrição dos cabelos/penteados

cabelos pretos - cabelos louros - escuro - claro - ondulado - encaracolado - curto - comprido - rabo-de-cavalo - careca

Categoria: Descrição do peso e altura

magro - alto - baixo - gordo - forte

Categoria: Descrição dos olhos

olhos castanhos - olhos azuis - olhos verdes - olhos claros - olhos escuros

Categoria: Descrição da idade

velho - novo - de meia idade

Categoria: Outras características

barba - bigode

Livros Chineses publicados em Macau

1. “Português Global”

Não há seção de descrições

2. “Português Elementar - Encontros em Macau”

Categoria: Descrição dos cabelos/penteados

*cabelo castanho - cabelo castanho-claro - cabelo curto - cabelo comprido - cabelo branco -
loura - morena - cabelo curto - cabelo encaracolado - cabelo liso - cabelo ondulado - cabelo
ruivo - cabelo preto - cabelo comprido - cabelo loiro - cabelo castanho - cabelo preto- careca*

Categoria: Descrição dos olhos

*olhos claros - olhos escuros - olhos castanho-claros - olhos verdes - olhos pretos - olhos muito
brilhantes*

Categoria: Descrição da cor da pele

pele branca

Categoria: Descrição do peso e altura

grande - pequeno - alto - baixo - mediano - magro - forte - gordo

Categoria: Descrição do formato do rosto

rosto oval - rosto quadrado - rosto redondo

Categoria: Outras características

lábios grossos - lábios finos

3. “Manual de Língua Portuguesa”

Categoria: Descrição dos cabelos/penteados

*cabelo curto - cabelo comprido - cabelo liso - cabelo ondulado - cabelo encaracolado - cabelo
loiro - cabelo castanho - cabelo preto- careca*

Categoria: Descrição dos olhos

olhos azuis - olhos castanhos - olhos pretos

Categoria: Descrição do peso e altura

alto - baixo - magro - gordo

Categoria: Descrição da idade

novo - velho - meia idade

Categoria: Outras características

bigode - barba - sardas - rugas - óculos

Livros publicados no interior da China

1. “Português para ensino universitário”

Categoria: Descrição dos cabelos/penteados

loiro - moreno - cabelo ondulado - cabelo liso - cabelo curto - cabelo preto - careca

Categoria: Descrição do peso e altura

alto - “não é muito alto” - altura média - grande - baixo - magro - forte - gordo - fraco

Categoria: Descrição da cor da pele

negro - pele clara - preto

Categoria: Descrição do formato do rosto

cara oval - cara comprida - cara redonda

Categoria: Descrição dos olhos

olhos grandes

Categoria: Outras características

óculos - lentes de contacto - bigode - barba

2. “Curso de português para chineses”

Categoria: Descrição do peso e altura

alto - magro

Categoria: Descrição da cor da pele/cabelo

moreno

4. Reflexão e conclusões

Os dados levantados dão conta de duas realidades distintas. Por um lado, temos a sugestão de que os membros de uma determinada comunidade, no caso a dos falantes de variedades da língua chinesa, costumam se referir a uma série bastante padronizada de categorias quando confrontados com a tarefa de descrever alguém. Por outro lado,

o que parecem sugerir os manuais portugueses de PLE é que também os locutores lusófonos têm uma série de categorias bastante padronizadas. No cruzamento entre os dois mundos, encontramos alguns pontos de confluência: ambas as culturas, por exemplo, parecem dar importância ao peso e à altura dos indivíduos. No entanto, outras categorias são específicas a uma ou outra comunidade. Os portugueses parecem dar uma importância muito grande aos aspectos capilares na descrição de um indivíduo, com detalhes sobre a cor e o comprimento dos cabelos bem como sobre os penteados. Os chineses, por sua vez, parecem salientar aspectos como o formato dos olhos, do nariz e do rosto e os tons da pele.

A questão que se afigura como central do ponto de vista da didática das línguas, no entanto, é outra e adentra forçosamente o campo da ética e da deontologia pedagógica: que conteúdo colocar à disposição dos aprendentes de língua estrangeira. Ao se exprimir em uma outra língua, deveria o falante não-nativo conformar-se aos costumes próprios do local em que a língua é falada como nativa, como parecem sugerir os manuais de PLE publicados em Portugal ou deveria, pelo contrário, procurar na língua estrangeira formas de expressar as mesmas ideias que costuma exprimir em sua língua materna, princípio que parece ser seguido pelos manuais de PLE escritos na China?

A reflexão ética não pode, de forma alguma, ser estrangeira ao ensino de línguas estrangeiras. Frequentemente, o professor representa a única mediação humana entre o aprendente e a realidade linguístico-cultural à qual este quer aceder. O exame metódico dos conceitos que guiam uma prática pedagógica torna-se primordial, como afirmam Cuq & Gruca (2008:24):

Como a didática de línguas não se define somente como uma reflexão mas também como uma ação sobre a realidade linguística, e por consequência humana, é necessário que os que dela afirmem fazer parte saibam situar sua ação no quadro de uma reflexão ética. Efetivamente, a didática de línguas não se pode contentar com a construção de uma aparelhagem conceitual: ele deve se interrogar sobre os próprios limites de sua intervenção, ou seja, sobre os seus

objetivos e sobre a maneira pela qual ela conceitualiza a dimensão humana de seu campo.¹

O professor que decide se debruçar sobre a questão vê-se então face a um dilema. Obviamente, não deseja que seu aluno seja colocado em uma posição constrangedora em uma determinada situação social por pura inaptidão em reconhecer o que é ou não socialmente aceito por uma maioria dos locutores da língua. É até mesmo bastante defensável que parte da missão do professor de língua consista também em dar a conhecer a cultura e os tabus presentes nas sociedades em que as línguas que ensina são faladas de forma que os futuros locutores da língua aprendida evitem conflitos, ou, como resume Tavares (2008:120):

Nos dias que correm, considera-se uma prioridade o desenvolvimento de políticas linguísticas que promovam a aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo que, em especial na Europa, os indivíduos se tornem plurilíngues e pluriculturais, com o objectivo de incentivar o conhecimento, a aceitação e o respeito pelas outras culturas e pela diversidade.

Há também certa unanimidade entre os especialistas da área sobre o fato de que falar uma língua vai muito além de traduzir palavras, ou como afirmam Fenner & Newby (2000:83), “A comunicação intercultural eficiente depende da consciência que tem o falante acerca da língua e cultura do outro. Como a comunicação envolve muito mais do que o simples intercâmbio de palavras, torna-se necessário que os locutores se conscientizem do quadro social mais amplo inerente a qualquer interação social.²”

¹ Optamos por traduzir em português as citações deste artigo. As traduções são de nossa inteira responsabilidade. EM todos os casos, apresentamos o original em nota. No original, em francês, lê-se: “Dès lors que la didactique des langues étrangères ne se définit pas seulement comme une réflexion mais aussi comme une action sur la réalité linguistique, et par conséquent humaine, il est nécessaire que ceux qui s'en réclament sachent situer leur action dans le cadre d'une réflexion éthique. En effet, la didactique des langues ne peut se contenter de construire un appareillage conceptuel: elle doit s'interroger sur les limites de son intervention, c'est-à-dire sur ses objectifs et sur la manière dont elle conceptualise la dimension humaine de son champ.”

² No original em inglês, lê-se: “Effective cross-cultural communication depends on speaker's awareness of the language and culture of each other. Because communication involves much

No entanto, a missão do professor vai, do nosso ponto de vista, além do simples informar aos aprendentes aquilo que é ou não aceitável no seio de uma determinada cultura, qual um instrutor de matemática que se limitaria a informar quais são os números pares e quais os ímpares. As relações sociais são demasiado complexas para serem reduzidas a um conjunto de regras que se arrolam em uma tabela ou fórmula. Álvares & Santos (2010:223) tratam a questão do ponto de vista da teoria sociocultural, o grifo é nosso:

A teoria sociocultural considera que a sala de aula é palco de uma cultura com formas distintas de práticas, mediação e relações sociais. Possuir competência sociocultural não significa ter conhecimento dos estereótipos que permeiam determinada comunidade, pois eles pouca utilidade comunicativa possuem. É necessário que os estudantes sejam capazes de distinguir o que é aceitável daquilo que não é em determinado contexto; saber que comportamentos são adequados e quais não são admitidos em dada situação; em suma, é preciso conhecer os valores, crenças, formas de agir, atitudes a assumir, tom de voz a usar e gestos a fazerem diferentes contextos a fim de tornar-se um falante competente.

Parece-nos essencial levar em conta a participação fundamental e essencial do sujeito na construção de toda e qualquer relação social da qual faz parte. As relações sociais não são como um jogo de xadrez – para utilizar uma analogia tão cara à linguística estruturalista – em que cada peça tem seus movimentos pré-determinados por um grupo de regras estanques e imutáveis e no qual cada peça pode ser substituída por qualquer outra sem o mínimo prejuízo ou incoerência para o todo que constitui o jogo. Seguindo uma perspectiva pedagógica de inspiração freiriana, o professor de línguas pode buscar formar alunos que transformem o mundo, mesmo o mundo de língua estrangeira, ao invés de apenas a ele se adaptarem, ou, como afirma Rajagopalan, (2004:70), “é preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine”.

Adotar por completo a visão de mundo oriunda de uma cultura estrangeira, poderia, por esse prisma, ser considerado como uma declaração de rendição total à cultura do outro. As reflexões filosóficas, antropológicas, sociológicas, etnográficas e linguísticas mais embasadas recusam invariavelmente toda e qualquer forma de hierarquização cultural, por mais relativizada que seja, por serem os conceitos de superioridade ou inferioridade culturais incompatíveis com uma visão humanista, multicultural e de tolerância. Reconhecer a existência de um certo grau de etnocentrismo inerente a quase todas as culturas pode ser salutar para a construção de uma consciência, dado que, como afirmam Decapua & Witergerst (2016:74), “em certa medida, todos são etnocêntricos. Os membros de um grupo cultural têm por norma considerar sua própria cultura como o padrão em relação ao qual julgam os outros. Na verdade, muitas línguas expressam de forma intrínseca um sentido de etnocentrismo”³. A aceitação e imposição deste etnocentrismo como dado verídico e factual, porém, nos parecem descabidas dentro da visão que pretendemos imprimir à nossa prática.

Uma espécie de caminho do meio entre a visão de mundo imposta pela(s) cultura(s) e a(s) língua(s) materna(s) e aquela que se adquire quando se aprende uma nova língua parece ser a única resposta possível para o problema que colocamos. Esse meio-termo, no entanto, não tem e nem pode ter porções exatas e definidas, pois as relações são construídas em tempo real e são intrinsecamente ligadas aos contextos de enunciação.

Há também que se reconhecer a inegável realidade da multiculturalidade no mundo lusófono. Falar português não implica necessariamente em uma série de comportamentos pré-estabelecidos e seguidos à risca por todo e qualquer membro do grupo de falantes. Ainda que alguns comportamentos existam e ainda que sejam dominantes, não constituem uma realidade imutável, pois, como afirma Kramsch (1998:67), “Apesar

³ No original em inglês, lê-se: “To some extent, everyone is ethnocentric. It is the norm for members of a cultural group to consider their own culture as the standard against which to judge others. In fact, many languages intrinsically convey a sense of ethnocentrism.”

da enraizada crença na equação “uma língua=uma cultura”, os indivíduos assumem inúmeras identidades coletivas que são tanto passíveis tanto de mudar ao longo do tempo no diálogo com os outros, quanto de com eles provocarem conflito.”⁴

Especificamente quanto à questão da representação da diversidade étnica nos livros de PLE, é extremamente necessário reconhecer que ainda temos um longo caminho a percorrer. A descrição de Fenner & Newby (*op. cit.*:83) para o passado do ensino de inglês como língua estrangeira ainda parece cair como uma luva quando aplicado ao contexto do ensino de PLE:

No passado, constatava-se a tendência de os manuais apresentarem um retrato monocultural dos países em que se falava a língua estrangeira. Por exemplo, a Grã-Bretanha tendia a ser retratada apenas com habitantes masculinos, de meia idade, de alta classe social e brancos – refletida pela construção “o inglês típico”. É importante que os manuais busquem mostrar que muitos países são habitados por grupos étnicos variados, cada qual com suas tradições, normas comportamentais e sistemas de valores que contribuem na construção da sociedade a que pertencem.⁵

Os livros portugueses que analisamos apresentam uma forte tendência a mostrar indivíduos brancos e de classe média. Estranhamente, traços físicos que não são dominantes na maioria da população portuguesa são apresentados em primeiro lugar (cabelos loiros ou ruivos, olhos azuis ou verdes, etc.) e mais repetidamente. Os livros portugueses evitam todos o uso de palavras como negro, preto ou afrodescendente e o termo “moreno” é apresentado como simplesmente fazendo referência à cor dos cabelos. Apesar de costumarem dedicar uma

⁴ No original em inglês, lê-se: “Despite the entrenched belief in the one language = one culture equation, individuals assume several collective identities that are likely not only to change over time in dialogue with others, but are liable to be in conflict with one another.”

⁵ No original em inglês, lê-se: “In the past there was a tendency for textbooks to present a monocultural picture of the countries where the foreign language was spoken. For example, Britain tended to be portrayed as being inhabited mainly by middle-aged, upper-class, white males – as reflected in the phrase ‘the typical Englishman’. It is important that textbooks attempt to show that many countries are inhabited by a variety of ethnic groups, each of which contributes its traditions, norms of behaviour and value system which mould society.”

seção para falar sobre cabelos, não costuma haver referências a tipos de cabelos que sejam menos presentes nos indivíduos de ascendência europeia, crespos ou cacheados, por exemplo. A impressão que se passa é a de que os autores ou desconhecem a multiplicidade étnica de Portugal ou preferem voluntariamente não abordar estas questões.⁶

Um tradicional adágio chinês afirma: “das 36 soluções, a melhor é fugir”. A mensagem denota que o não-enfrentamento de um problema pode ser a sua melhor resposta e é este caminho que os livros que ensinam o PLE parecem querer seguir ao não abordarem o tema das diferenças étnicas presentes em todas as sociedades em que se fala português. Ainda que uma tal posição possa, em aparência, ajudar a evitar conflitos, parece-nos que ela nasce muito mais de um ato voluntário que visa preservar um *status quo*. Não escolher mostrar uma realidade é, deste ponto de vista, também uma escolha que tem potencial para, inclusive, intensificar os conflitos pré-existentes. Não descartamos a possibilidade de que os autores se tenham visto social ou institucionalmente coagidos a simplesmente não tratarem deste tema – possibilidade esta que preferimos aventar em lugar de conjecturar que estas preocupações são alheias aos autores. Neste caso, valeria voltar ao conselho de Dewey (*apud* GOLDSTEIN:2014):

Aconselha-se que o professor compreenda, e seja até mesmo capaz de criticar, os princípios gerais nos quais se funda e administra o todo do sistema educacional. Não se trata de um soldado em um exército de quem se espera apenas que obedeça, ou como uma engrenagem de uma roda que deve meramente responder e transmitir a energia externa. O professor deve ser um meio inteligente de ação.⁷

⁶ Mencionamos os livros portugueses pelo fato de os termos especificamente analisado para este trabalho. Os livros brasileiros de PLE, no entanto, não parecem, em geral, adotar uma postura muito diferente.

⁷ No original em inglês, lê-se: “It is advisable that the teacher should understand, and even be able to criticize, the general principles upon which the whole educational system is formed and administered. He is not like a private soldier in an army, expected merely to obey, or like a cog in a wheel, expected merely to respond to and transmit external energy; he must be an intelligent medium of action.”

Referências

- CAPUCHO, Joana (2016). Portugueses estão mais altos. A culpa é da alimentação e do exercício físico. *Diário de Notícias. Edição Online* (26/07/2016). Acedido a 29 de janeiro de 2018 em: <https://www.dn.pt/sociedade/interior/portugueses-estao-mais-altos-a-culpa-e-da-alimentacao-e-do-exercicio-fisico-5307382.html>
- CUQ, Jean-Pierre e GRUCA, Isabelle (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Nouvelle éd. revue et augmentée. Français langue étrangère*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- DeCAPUA, Andrea e WINTERGERST, Ann C. (2016). *Crossing Cultures in the Language Classroom*. Ann Arbor (Mich.): University of Michigan Press.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. (1986) *Ideologia no livro didático*. 4.ª ed. São Paulo: Cortez : Editores Associados.
- FENNER, Anne-Brit e NEWBY, David (2000). *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Bruxelas: Conselho Europeu.
- FREIRE, Paulo (2016). *Pedagogia do oprimido*. 60.ª ed. São Paulo: Paz & Terra.
- GOLDSTEIN, Dana (2014). *The teacher wars: a history of America's most embattled profession*. Nova York: Doubleday.
- KRAMSCH, Claire J. (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- LAH, Kyung. Plastic surgery boom as Asians seek 'western' look. *CNN World Asia Pacific*. Acedido a 20 de fevereiro de 2016 em: <http://edition.cnn.com/2011/WORLD/asiapcf/05/19/korea.beauty/>
- RAJAGOPALAN, Kanavillil (2004). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. 2.ª ed. São Paulo: Parábola.
- SANTOS, Percília e ALAVAREZ, Maria Luisa Ortiz (2010). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- TAVARES, Ana (2008). *Ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira manuais de iniciação. Ensino e aprendizagem do Português pra falantes de outras línguas*. Lisboa: Lidel.

TEIXEIRA, Roberval e MOUTINHO, Ricardo (2010). O ensino da língua portuguesa em Macau/China: fatos e perspectivas. *Revista SIPLE*, nº 1. Acedido a 20 de fevereiro de 2018 em: http://siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=149:o-ensino-da-lingua-portuguesa-em-macauchina-fatos-e-perspectivas&catid=53:edicao-1&Itemid=84

YING Zhua, LI Zhang e JIN Fanc Shihui (2007). Neural basis of cultural influence on self-representation. *NeuroImage* nº 3 Volume 34: 1310-1316.

Manuais Analisados

ALVES, Ana Cristina, CHAO, Wai Hao e LI Jian (2002). *Português Elementar – Encontros em Macau*. Macau: Instituto Politécnico de Macau

LEITE, Isabel Coimbra e COIMBRA, Olga Mata (1989). *Português Sem Fronteiras 1*. Lisboa/Porto/Coimbra: Lidel.

NGAN, Monsenhor António André (1989). *Método de Português para uso das Escolas Chinesas* (8ª edição). Macau: Imprensa Oficial.

OLIVEIRA, Carla e COELHO, Luísa (2011). *Português Global 1*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

OLIVEIRA, Carla, BALLMANN, Maria José e COELHO, Luísa (2011). *Aprender Português 1*. Lisboa: Texto Editores.

TAVARES, Ana (2003). *Português XXI (Iniciação)*. Lisboa: Lidel.

TEIXEIRA, Margarida e PEREIRA, Jorge (1997). *Manual de Língua Portuguesa*. Macau: Direção dos Serviços de Educação e Juventude.

XU, Yixing e ZHANG, Weiqi (2016). *Curso de Português para Chineses 1*. Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press.

YE, Zhiliang (2009). *Português para Ensino Universitário I*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

A abordagem da cultura no ensino-aprendizagem de PLE: objetivando as competências comunicativas interculturais no caso do público chinês

ZHANG Hanzi*

No presente artigo, focam-se aspectos relativos à abordagem de cultura no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira (PLE) e às suas implicações na prática pedagógica, com o público-alvo dos aprendentes chineses. Baseado nos dados recolhidos numa investigação qualitativa, o trabalho pressupõe que a abordagem da cultura deve ser colocada no centro do ensino-aprendizagem de PLE, no qual é fundamental a construção de diálogos interculturais conjugando os esforços em aspectos tais como o desenho curricular, a sala de aula, o papel dos professores e os materiais didáticos. Neste sentido, as implicações pedagógicas pretendem alcançar uma melhor formação das competências comunicativas interculturais dos aprendentes.

Palavras-chave: Abordagem da cultura; competência comunicativa intercultural (CCI); PLE.

1. Introdução

1.1. Educação intercultural

Neste momento do século XXI, a globalização em todos os seus sentidos, trazendo desafios e novas perspectivas à educação, coloca o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras num papel único, histórico e específico para uma educação de cidadania do mundo (JIA, 2013). Porém, será

* Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, Departamento de Português.

que a educação, de hoje em dia, consegue responder a esta circunstância histórica? Ou será que a aquisição da competência comunicativa intercultural, que se baseia numa visão e abordagem comunicativas, efetivamente ajudará os nossos aprendentes a tornarem-se cidadãos internacionais do mundo? Como os professores responderão ao facto de que a grande parte da educação linguística se torna de facto uma aprendizagem de línguas, evitando o que se vislumbra no texto de Byrnes e Hiram (2003)?

O “Programa Nacional de Médio e Longo Prazo sobre a Reforma e o Desenvolvimento da Educação” (2010-2020)¹ da China objetiva, claramente, uma educação e uma cooperação educativa de carácter multidimensional e com cobertura ampla, de maneira a elevar o nível da educação intercultural do nosso país. Trata-se de uma visão partilhada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR), onde se advoga uma aprendizagem de línguas visando a interculturalidade, indicando que “o aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade.” (QEQR, 2001: 73)

No seguimento dessas reivindicações documentadas, vêm muitas vertentes de discussões, no âmbito educacional e não só, que contribuiram para uma certa renovação de ideias no que se diz respeito à educação intercultural. Mendes (2015), ao reformular a ideia de Geertz (1978) e ao caracterizar a meta pretendida na educação intercultural, diz “quando se compreende a cultura do outro, o que antes era opacidade transforma-se em entendimento; o que era ‘estranho’ passa a ser compreensível dentro do quadro de referência que tomamos em consideração.” Alder (1988), já em consciência da sociedade globalizada, destaca a importância dos conhecimentos e das capacidades para atingir a compreensão de outros, pois eles não só

¹ http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm, acessado a 9 de dezembro de 2017.

ajudam a transformar os indivíduos em cidadãos multiculturais, através do incentivo a identidades culturais múltiplas, mas também têm a capacidade de fomentar a consciência destas identidades, de forma a alargar e manter uma coexistência multicultural. Na sua reflexão sobre a dilema entre a identidade local e a diversidade global, Lynch (1992) argumenta que as pessoas desenvolvem uma tendência para aprenderem a integrar diferentes identidades e interesses culturais, negociando e cocriando uma identidade cultural através da comunicação, estabelecida numa comunidade nova, cívica e global, de onde nascerá a sociedade humana do futuro.

No terreno do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, num momento de crescente globalização, é essencial compreender a relação íntima entre a língua e a cultura (CHARLEBOIS, 2009:237). O conhecimento de outras culturas, nos dias de hoje ainda mais do que nunca, tal como o que vem sendo apresentado por outros autores, é cada dia mais valorizado. De acordo com Charlebois (2009: 243), dada a necessidade urgente de os falantes, nativos ou não-nativos, refletirem sobre os pressupostos culturais que trazem para as comunicações e se esforçarem por aumentar a sua própria consciência intercultural. Se se pretender concretizar isto, sendo um imperativo da globalização e da educação intercultural, a solução proposta seria uma comunicação intercultural e as suas implicações pedagógicas, que neste caso, se traduzem no ensino-aprendizagem de competências comunicativas interculturais.

1.2. A estrutura do trabalho

Levando em conta a natureza do presente trabalho, definiram-se seis secções, ao longo das quais se pretende responder às questões de investigação, nomeadamente compreender qual é o ponto da situação da abordagem da cultura no ensino-aprendizagem de PLE para o público chinês e identificar alterações eventualmente necessárias por parte de todos os envolvidos no ensino. Na secção de enquadramento

teórico, a questão consiste em melhor enquadrar teoricamente o conceito de abordagem da cultura e a sua pertinência neste trabalho; nela serão abordados a relação de língua e cultura no ensino de PLE e os objetivos do nosso ensino, o que leva à discussão da abordagem da cultura. A secção de revisão da literatura será dedicada aos estudos empíricos feitos com aprendentes de língua estrangeira noutros contextos, tornando-se assim uma referência para o público-alvo chinês. As secções de metodologia e de análise e leitura de dados serão sucessivamente elaboradas em redor de uma investigação qualitativa, cujos resultados serão interpretados para permitir chegar, por consequência, à conclusão.

2. Enquadramento teórico

2.1. Ensino de língua ou ensino de cultura?

É uma convicção geral dos professores de PLE que, nas cadeiras lecionadas nas nossas instituições, o ensino de línguas nunca é apenas o ensino das regras linguísticas ou gramaticais em detrimento de outras competências. A cultura, entre outras, é uma preferência da maioria, a ser incorporada nos atos didáticos da vida real. Essa percepção corresponde, de certa forma, ao consenso geral entre os professores chineses de LEs, mas estes priorizam sempre o ensino de língua. Na pedagogia, a prioridade é colocada no ensino da língua em si, tomando em conta principalmente o sistema linguístico do chinês ser completamente diferente das línguas ocidentais, o que significa que a prioridade será sempre a fonética, na morfologia e na gramática (XIE, 1999).

A avaliação de competências linguísticas de um aprendente de língua estrangeira parte primordialmente da sua pronúncia, do vocabulário ou do domínio que tem da gramática, enquanto as competências de discurso, de comunicação ou até de interculturalidade, entre outras, não surgem sem uma base limiar de língua. No contexto chinês de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é aconselhável

os aprendentes virem dominando uma língua estrangeira, descobrindo-a, conhecendo-a, comparando-a e compreendendo-a, num ambiente mais cultural, onde cabem também os manuais didáticos (ZHANG, 2003). Neste mundo de hoje, cada vez mais multicultural, o ensino da cultura aparece muitas vezes discutido pelos professores de língua, e é sempre citado como um meio inevitável para uma abordagem comunicativa numa aula de línguas. Tal como indica Pennycook (2001), a questão de cultura é particularmente urgente para professores de inglês, mas não só; segundo Kramsch (1993), também deve ser levada em séria consideração por todos os educadores de língua estrangeira.

Enfim, o que é cultura? Existem numerosas definições a esse respeito. No presente trabalho não será possível uma discussão exaustiva dos conceitos de cultura, razão pela qual apenas alguns dos autores serão citados para nos ajudar a compreender, conseqüentemente, as perguntas levantadas por Kramsch (2008: 10-11), nomeadamente: quais as relações entre a língua e a cultura? O que é cultura: um modo de vida, uma ideologia, um discurso ou uma história nacional? Em que medida a aprendizagem de uma língua implica uma aculturação a um modo específico de vida e valores ideológicos específicos?

Eagleton (2000, na tradução de RODRIGUES, 2003), vê a «cultura» como uma das duas ou três palavras mais complexas da língua inglesa e, de um ponto de vista etimológico, um conceito que deriva da natureza. Para T.S. Eliot (1948), a cultura pode ser tratada simplesmente como aquela que torna a vida digna de ser vivida. Segundo o autor, a cultura inclui todas as atividades e interesses característicos de um determinado povo, salientando: “the culture of an individual cannot be isolated from that of the group and that the culture of the group cannot be abstracted from that of the whole society”. (ELIOT, 1948: 24). Raymond Williams (1961), no livro *The Long Revolution*, propôs o conceito de *structure of feeling* para descrever a cultura, nomeadamente “the particular living result of all the elements in the general organization” (*Ibidem*: 64).

Voltemos ao terreno de ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com a tradição antropológica, a cultura é definida como a totalidade de características de um grupo social (MENDES, 2015: 207). Shu (1996) enumera os três tipos mais comuns de relação entre a língua e a cultura: a língua é uma parte da cultura; a língua é portadora da cultura; a cultura é a base da língua. Assim sendo, será viável a inversão total, ser o ensino da cultura no lugar do ensino da língua e vice-versa?

Em torno deste tópico quente, há os que propuseram a interligação entre a pedagogia da língua estrangeira e o ensino da cultura. Segundo Xie (1999), alguns defendem que a transmissão de elementos culturais nas aulas de LE/L2 é indispensável e muitos estudam a introdução desses elementos nas aulas de LE/L2, porque acreditam que aprender uma língua em si é, aliás, aprender o que essa língua transmite, ou seja, a cultura. No entender da autora, a interligação entre língua e cultura pode ser concebida de duas formas: a primeira indica a inclusão de língua na cultura – a língua é um dos membros da grande família de cultura; a segunda refere-se ao papel da língua como veículo – observam-se todos os fenómenos culturais da humanidade nas línguas. Neste sentido, a área dos materiais didáticos é um exemplo que muitos autores consideram ser uma falha a colmatar. Na maior parte dos livros didáticos de PLE/PL2, a cultura aparece como ilustração, como conteúdo a ser ensinado, sobretudo dando-se destaque para aquilo que, no imaginário comum, representaria a riqueza cultural de um povo, como a culinária, as festas populares, as tradições, o comportamento, etc. (MENDES, 2015: 208). Desse modo, segundo Mendes (2015), a língua é vista apenas como um sistema que está ao serviço da transmissão cultural, passada de geração a geração, de modo uniforme e estático.

Se pretendermos mudar as práticas pedagógicas atuais, a reformulação da ideia de avaliação é normalmente considerada a chave. De acordo com o manual de instrução do sistema de certificação Celpe-Bras, entende-se por cultura as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade.

A cultura não é vista aqui como uma lista de factos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais interrelacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade (BRASIL, 2006: 4)

Enfim, se perguntarmos de forma mais aprofundada, tal como ilustra Kramsch (2008: 11), qual é o objetivo final da aprendizagem de uma língua e da educação linguística: a socialização, a compreensão de si próprio, a educação de massas, as oportunidades de emprego? A resposta não será dada com facilidade, sobretudo com as novas tendências de educação intercultural que a globalização de hoje em dia apresenta e da qual necessita, o que nos leva a rever os nossos objetivos de ensino.

2.2. Quais os objetivos do ensino?

Aquilo a que pretendemos chegar define os objetivos do ensino-aprendizagem, sejam micro-objetivos de uma aula específica sejam macro-objetivos de uma disciplina ou até de um curso. No entanto, nem tudo o que planeamos produz o efeito desejado e, ademais, muitas vezes, os conhecimentos linguísticos ou culturais não são o produto dos objetivos. Tomlinson (1998) considera o processo de aprendizagem como um processo de conscientização, durante o qual acontecem em paralelo a aprendizagem direta (ou explícita) e a aprendizagem subconsciente (ou implícita), que coincide com muitos conhecimentos acumulados fora dos objetivos predeterminados. Porém, é sempre imprescindível considerar as necessidades e as características dos aprendentes e do ensino-aprendizagem, a análise das quais nos permite um olhar mais claro e preciso dos objetivos do ensino. Para o efeito, uma grande quantidade de dados é necessária e o enquadramento dos objetivos didáticos dentro das instituições de ensino superior prende-se,

sem dúvida, com o resultado do equilíbrio de competências e de conhecimentos.

Hoje em dia, atendendo à complexidade do ensino de língua e do ensino de cultura, e também da polémica de introdução de elementos culturais no ensino de língua ou vice-versa, há especialistas que propõem a comunicação intercultural como o principal objetivo de ensino-aprendizagem e defendem que a sua pertinência reside no facto de o mundo ser cada vez globalizado e de ser necessário que os aprendentes de línguas tenham competências variadas. Chen & Starosta (1999) definem as competências comunicativas interculturais (doravante designadas como CCI) como “the ability to effectively and appropriately execute communication behaviors that negotiate each other’s cultural identity or identities in a culturally diverse environment” (p. 28). Na visão de Byram (1997), quem tiver as CCI é capaz de interagir com pessoas de outro país ou de outra cultura, numa língua estrangeira (BYRAM 1997: 71). Para o autor, as CCI representam uma complexidade de relações entre as competências linguística, sociolinguística, discursiva e intercultural, pelo que o último reflete quatro dimensões: o conhecimento (*knowledge*), as capacidades (*skills*), as atitudes (*attitudes*) e a consciência (*awareness*).

2.3. Como proceder à abordagem da cultura no ensino de comunicação intercultural

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto chinês é, desde há muito tempo, limitado pela falta de abordagem de cultura, de maneira autónoma, sistemática e com planificação suficiente (SHU, 1996). No contexto universitário, a abertura das disciplinas objetivando melhor entendimento do panorama geral dos países relativos é criticada por cair em desolação das aulas de línguas, um problema que tem vindo a suscitar o interesse e o estudo dos professores da área. No tempo de hoje, ao dar retrospectiva ao conceito “abordagem de cultura” neste contexto, a finidade apresenta-se em vários aspetos, nomeadamente, a

estreiteza na linguística pragmática, a linha que separa a língua e a cultura, a negligência das expressões chinesas numa língua estrangeira, a não-clareza do papel principal dos aprendentes. Trata-se de uma questão sistemática a estruturação de novo, que inclui transformar os conceitos, prever os objetivos pedagógicos, escolher o conteúdo, elaborar novos manuais, estabelecer novos programas de ensino, criar ambiente favorável de ensino-aprendizagem, melhorar abordagem e métodos, promover condições físicas, capacitar os professores, estudar os critérios de avaliação respetiva, reforçar o ensino prático, etc. (ZHANG, 2003).

Perante tudo isto, será que existe um posicionamento que melhor caracteriza a abordagem de cultura na pedagogia de língua estrangeira? Segundo Savignon (2007: 210), pode ser encontrada em todo o mundo a influência dos valores e atitudes de uma comunidade em programas de ensino de línguas, e muitas vezes, a influência é precipitada por assuntos económicos ou políticos. Se nas investigações iniciais fosse mais abordada a possibilidade de introduzir os elementos culturais em currículo de língua estrangeira, a discussão mais recente e mais relevante ressalta as interações entre a língua e a cultura no desenho curricular (KRAMSCH, 1993, 2008). O autor russo Saphonova (1996) apresenta uma abordagem sociocultural para o ensino de línguas modernas, o que ele descreve como “teaching for intercultural L2 communication in a spirit of peace and a dialogue of cultures” (p. 62). A proposta dele aproxima-se do termo *dialogue of cultures*, advogada por Bakhtin (1981, 1986). Além disso, vários investigadores defendem a integração de etnografia em cursos para formação de docentes de língua estrangeira (ALLEN, 2000) e para ensino-aprendizagem de alunos de língua estrangeira (BATEMAN, 2002, 2004), afirmando que ela facilita a construção de conhecimentos culturais e resulta em compreensão mútua mais profunda. As argumentações dos autores supracitados vêm confirmar a pertinência de diálogo com outros, falantes nativos e não-nativos, na abordagem de cultura na pedagogia de língua estrangeira.

De acordo com Kramersch (1993: 27), o mesmo diálogo permite que os alunos descubram quais são as formas de falar e pensar que partilham com outros e quais são únicas para eles. Seguindo o raciocínio da mesma autora, numa aula de língua estrangeira, a cultura só é criada e promulgada através de diálogos entre professores e alunos e entre os alunos em si. Através dos diálogos, aqueles envolvidos, tomando papéis diferentes, não só replicam um determinado contexto de cultura, mas também têm a potencialidade de moldar uma nova cultura.

Normalmente nesta circunstância, e tendo em consideração a língua estrangeira que está em causa, essa responsabilidade de construção de diálogos recai sobre os professores, tomando o papel de formadores. Muitas vezes, o que podemos ler nos guiões dos professores é que o ensino de língua estrangeira consiste em ensinar quatro competências, nomeadamente a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita, “mais a cultura”. A própria dicotomia de língua e cultura aqui identificada constitui uma característica intransigente em todo o mundo, até faz parte do *linguistic heritage of the profession*, para aplicar as mesmas palavras de Kramersch (1993: 8). Até ao momento, são geralmente identificadas duas direções de abordagem por professores de língua. Uma delas concentra-se em informações culturais: informações estatísticas (estruturas institucionais e fatos de civilização); informações *highbrow* (os clássicos de literatura e de artes) e informações *lowbrow* (a alimentação, entre outros aspetos da vida quotidiana). A outra direção tomada recentemente, no ensino de língua estrangeira, tem sido situar a cultura e a língua no ensino sob a perspetiva intercultural, de acordo com Zanatta (2009:166). O que está aqui em causa é uma renovação de perspetiva, requerendo um professor que leve os alunos a entenderem a cultura como algo que vai além do processo de comparação. Shu (1988) também salienta o papel orientador que o professor deve desempenhar no ensino de LE. No contexto de ensino-aprendizagem de uma LE, o professor, com o privilégio de conhecer as duas culturas, deve assumir

funções como intermediário e interpretador, de formar a melhor evitar o “centralismo nacionalista”.

Mais especificamente no contexto chinês, uma das propostas para os professores, de acordo com Zhang (2003), vê os elementos linguísticos e os culturais integralmente interligados em todo o processo da pedagogia de línguas. Trata-se de um processo que segue a fórmula “didática de elementos linguísticos e culturais + capacitação das competências de comunicação intercultural”. Para os aprendentes, este processo leva à interiorização de tais elementos até se transformarem em seres humanos competentes na comunicação intercultural (ZHANG, 2003). Na argumentação de Chen (1992), o ensino-aprendizagem de línguas é, por um lado, o ensino-aprendizagem das regras linguísticas e, por outro, conhecer e saber mediar nos diálogos interculturais, de forma a treinar as CCI, para, num certo ponto, participar nas atividades comunicativas dessa comunidade de falantes nativos. A partir disto, na abordagem de cultura, no âmbito de ensino de língua estrangeira, os professores devem seguir os princípios: pragmatismo, progressismo, correspondência (SHU, 1996). Além disso, têm vindo a ser propostas várias abordagens pertinentes na didática: 1. Interpretação direta, 2. Ensino integral, 3. Prática comunicativa, 4. Análise comparativa (CHEN, 1992).

3. Revisão da literatura

Ao rever os trabalhos feitos a esse respeito no mundo académico, nota-se o reconhecimento da questão de cultura quando entrou numa nova fase a linguística moderna, e ela tem ganhado maior destaque ao longo do aprofundamento do conhecimento geral em relação ao ensino de línguas estrangeiras ou de línguas segundas. No contexto chinês de ensino-aprendizagem de línguas, a maior parte dos estudos na área concentra-se no ensino de chinês para estrangeiros, feitos pelos professores da língua chinesa e destinados à melhor divulgação da cultura chinesa. Porém, o estudo do ensino de línguas estrangeiras a um público-alvo chinês tem vindo a suscitar cada vez maior interesse dos

professores nesta área. Assim sendo, é possível encontrar um número considerável de trabalhos de investigação ou comunicações no âmbito do ensino-aprendizagem da língua inglesa, a principal língua estrangeira no sistema educativo chinês. Nos estudos ou investigações sobre o ensino-aprendizagem de PLE, o tema deste trabalho, que é muito discutido e estudado no ensino da língua chinesa ou da língua inglesa, nunca é colocado em foco. Esta é a lacuna principal que leva ao aparecimento do presente trabalho.

Por outro lado, devido à realidade que engloba os cursos de português nas instituições do ensino superior e às necessidades profissionais dos aprendentes, esta lacuna provavelmente não será facilmente colmatada, ou melhor dizendo, esta lacuna corresponde precisamente à fase ou a tendência da evolução do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto chinês. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa como LE no contexto chinês é, neste caso, o novo fenómeno da nova fase do desenvolvimento do PLE. E as teorias e experiências pedagógicas de LE/L2, neste caso, servem como o meio principal de referência para orientar os atos de pedagogia de PLE/PL2.

Kramersch (1993: 44), ao recuperar o exemplo e a ideia do sociolinguista Savielle-Troike, defende que as regras linguísticas e sociolinguísticas podem ser explicitamente exploradas e discutidas, mas a própria decisão de uso efetivo deve ser deixada para os alunos envolvidos. Uma outra série de estudos conduziu a investigação em *process-oriented approach*, visando os objetivos de cultura e comparações, através de um portefólio cultural (WRIGHT, 2000: 337). No seu estudo quasi-experimental foram inquiridos 103 estudantes universitários em quatro níveis de proficiência da língua alemã. O autor concluiu que o componente de portefólio cultural (*treatment*, para adotar a palavra do autor), poderia ser mediado e examinado através de comunicação baseada na Internet com os falantes nativos de cultura-alvo. Num estudo de 54 estudantes universitários de espanhol, Bateman (2004)

descobriu que a aprendizagem etnográfica resultou no desenvolvimento de empatia em relação a outras culturas e na redução de estereótipos, mesmo para aqueles que participaram por obrigação. Os resultados desses alunos sugerem que a abordagem etnográfica de cultura no ensino-aprendizagem de língua, baseada no interesse e motivação dos alunos, produzirá resultados positivos de aprendizagem. Feng (2009) apresenta-nos os dados empíricos recolhidos junto de um grupo de alunos dos países CHC (abreviatura inglesa de *Confucian Heritages Cultures*) que estudam numa universidade britânica. Tomando como ponto de partida para a análise as noções de diferenças culturais entre as culturas socrática e confuciana, o autor defende a criação de uma noção de “terceiro espaço” nas aulas de língua, nomeadamente, uma zona intermediária, onde as identidades culturais são negociadas para os alunos conseguirem uma nova socialização.

4. Metodologia de investigação

No presente trabalho, um estudo de caso e uma investigação qualitativa são usados para proceder a uma investigação situada, com o objetivo de apurar os dados circunstanciais em torno da abordagem da cultura no ensino de PLE, assim como as necessidades dos aprendentes neste contexto de ensino-aprendizagem, de forma a fornecer uma base de dados para os professores interessados. As questões de investigação vão, a certo nível, ao encontro dos interesses propostos por Troyan (2012: 133): quais serão os resultados possíveis da abordagem de cultura no ensino de língua? Que efeito é que isto tem? Qual ou quais as abordagens de ensino que terão melhores resultados de CCI? Como conseguirão os professores de língua equilibrar as relações entre a língua e a cultura? Trata-se de uma investigação que se originou num curso opcional destinado à melhoria das competências linguísticas, culturais e interculturais de alunos dos diferentes cursos de uma universidade generalista chinesa. O princípio que leva ao estabelecimento deste tipo de curso prende-se com a diversidade das

necessidades dos alunos, não apenas as mais naturais ou profissionais, razão pela qual a avaliação do curso também não se constitui por uma nota final só, mas sim prioriza a avaliação contínua.

4.1. Perfil dos alunos dum Curso de Português como Língua Estrangeira

Sendo opcional na universidade, o curso tem a carga horária de 2 horas semanais, com a duração de um semestre. Os 22 aprendentes inscreveram-se no curso por vontade própria e também por interesse pelas línguas estrangeiras. De acordo com o sistema formativo da universidade e os dados particulares de cada aprendente recolhidos através de um inquérito, o inglês é, indubitavelmente, a primeira língua estrangeira deles, ao passo que o português se tornou a sua segunda língua estrangeira ao terminarem o curso.

Logo na primeira aula do curso, foi aplicado um questionário com 13 perguntas de escolha múltipla, através do qual recolhemos não só os dados pessoais, mas também as expectativas de cada aprendente em relação aos resultados e abordagem do curso. Entre estes 22 aprendentes, que pertencem quase equilibradamente a todos os 4 anos de licenciatura exceto o segundo ano, com mais alunos inscritos, 13 são de sexo feminino. Eles são provenientes dos cursos mais diversificados possíveis, tais como a Economia, a Matemática, a Química, a Física, o Comércio Internacional, a Gestão Económica, etc. Mais de 70% dos inquiridos são do nível iniciante, enquanto os restantes possuem um conhecimento elementar do português graças ao funcionamento anterior deste tipo de curso. A principal razão apontada para a escolha do português foi o alto reconhecimento e interesse na língua e cultura portuguesa pelos alunos chineses, o que é cada dia mais generalizado no contexto chinês. A segunda razão mais apontada coincide com a realidade do mercado chinês de mão-de-obra, e prende-se com o facto de o português oferecer uma hipótese de saída profissional, aumentando as suas qualidades competitivas pessoais.

4.2. Expectativas dos aprendentes relativamente ao Curso

No que se diz respeito às competências linguísticas mais pretendidas, surgem a compreensão e produção orais e as competências comunicativas, ao passo que a compreensão e produção escrita são menos referidas pelos aprendentes, o que também reflete os objetivos predeterminados pela Universidade. Além das competências linguísticas, foram propostos vários outros conhecimentos a ser pretendidos pelos aprendentes. Entre as atualidades político-económicas dos países de língua portuguesa, a cultura e o turismo, a literatura e a história e as competências comunicativas, destacam-se a cultura dos países de língua portuguesa e as CCI usando o português como a língua veicular.

Na escolha de perspectivas sobre o papel de formadores, tanto ao nível da personalidade como dos estilos pedagógicos, as expectativas dos aprendentes concentram-se, mais uma vez, na prática, e preferem exemplos e atividades práticas como recursos didáticos em sala de aula. Seguem-se a interatividade de ensino-aprendizagem e a preferência pelas diferentes abordagens não tradicionais. No entanto, nota-se que todas as características positivas dos professores são valorizadas com grau de preferência diferenciado. Em relação à avaliação do curso, as respostas dos aprendentes manifestam uma alta valorização da avaliação contínua, sendo a presença e os trabalhos de casa mais indicados como meios de avaliação. Tendo em conta as características dos aprendentes, foi acrescentada uma pergunta para conhecer a atitude deles sobre a integração dos conhecimentos específicos dos cursos de onde eles vêm, e aqueles que optam “não” superam os que selecionam “sim”, o que, de certa forma, nos surpreende, mas também mostra a atitude verdadeira dos aprendentes, que esperam uma fuga temporária às aulas dos cursos originais. E, por último, os inquiridos propõem sugestões para o funcionamento do curso, com alguns a defenderem uma abordagem mais comunicativa, com alguns a preferirem os recursos audiovisuais como materiais didáticos, até um a propor a interação com toda a turma e a formadora no espaço cibernético. Estas perspectivas dos aprendentes,

bem como os dados pessoais, constituem uma análise das necessidades, uma base para construir o desenho geral do curso, que seria, no fim, objeto de avaliação pelos aprendentes.

4.3. Entrevista

Considerando o tipo de informações que a investigadora desejava alcançar e os objetivos da presente investigação, e partindo do conhecimento prévio dos alunos envolvidos, a entrevista, realizada no fim do curso, foi o instrumento selecionado como ferramenta eficiente para se conseguir apurar as questões do inquérito. Ao determinar que tipo de entrevista se deve usar, deve-se considerar os tipos de perguntas que se espera lançar e os tipos de respostas que se espera receber (BERG, 2001: 73-4). A opção foi pela entrevista semiestruturada, localizada entre os extremos de entrevista completamente estruturada e a entrevista completamente não-estruturada. Este tipo de entrevista envolve a implementação de uma série de perguntas pré-determinadas ou de tópicos especiais, que são as perguntas tipicamente lançadas numa ordem sistemática e consistente, mas aos entrevistadores é permitido discordar com liberdade, ou seja, os entrevistadores podem expressar-se para além das respostas preparadas e padronizadas (BERG, 2001: 70).

5. Recolha e análise de dados

No fim do curso, a entrevista foi conduzida pela própria investigadora a cinco alunos participantes, aproximadamente 1/4 da população total. Cada uma durou por volta de uma hora, de maneira a permitir aos entrevistados a maior liberdade de expressão possível. Seguiu-se a transcrição das respostas gravadas dos entrevistados, que posteriormente foram processadas e analisadas. Em seguida, são apresentados os resultados dessa análise qualitativa, bem como as eventuais implicações pedagógicas na aprendizagem do PLE.

a) No presente estudo, tendo em consideração a natureza do curso, assim como o perfil e as necessidades dos aprendentes chineses, a abordagem de cultura no currículo demonstra uma pertinência maior do que o ensino-aprendizagem da língua. Seguem em baixo alguns dos testemunhos dos entrevistados:

Aluno 2: “No início, achei Portugal um país estranho mas compreensível, por exemplo o horário de refeição, as maneiras de cumprimentar (beijinhos), mas agora (no fim do curso), já o considero o país como o nosso e temos que respeitá-lo.”

Aluno 3: “Acho que os portugueses sabem melhor do que nós em como desfruir a vida, olha o exemplo do dono da loja, que apareceu no documentário que vimos na aula, a sensação de realização vê-se logo na cara dele. Penso que seja qual for a profissão, os portugueses conseguem expressar, de uma forma não-verbal, a felicidade, e é precisamente isto o que eu queria quando fiz a inscrição neste curso opcional.”

Aluno 4: “Mesmo que ainda não fale muito português, e mesmo que o nosso curso esteja quase a acabar, o meu conhecimento sobre o português e os países de língua portuguesa, sobretudo Portugal já não é o zero, pretendo continuar a aprender a língua e cultura portuguesa e na próxima vez, gostava de ter um leitor ou uma leitora de Portugal a dar aulas em parceiros com os formadores chineses.”

Tais afirmações contestam, mais uma vez, que a cultura é considerada como mera informação transmitida pela língua. Neste caso, a consciência cultural e intercultural torna-se um objetivo educacional central, inseparável de ensino-aprendizagem de língua, que deverá estar sempre presente no desenho curricular para o mesmo tipo de curso. Segundo Kramsch (1993: 8), a língua é vista como a prática social, transformando-se no núcleo do ensino de língua. Como conseguimos isto? A resposta dada por Mendes (2012: 360) é que “cada um de nós, professores, alunos, pesquisadores, responsáveis pelas instituições de ensino, governantes, devemos ser, em potencial, agentes de interculturalidade”. Por outro lado, estamos conscientes de que a inovação

curricular é melhor ser avançada por desenvolvimentos de materiais locais, que, por sua vez, dependem do envolvimento de professores locais (SAVIGNON, 2007: 211).

b) No presente estudo, nas aulas de PLE, a abordagem comunicativa é apontada com maior preferência dos entrevistados tanto para as questões linguísticas como as culturais. Trata-se de um ponto de vista já muito estudado e aplicado no campo de linguística aplicada, mas não muito explorado para a abordagem de cultura neste contexto. Como indicam as opiniões dos entrevistados:

Aluno 1: “Sinto-me a falta do tempo de treinar o português nas aulas. Eu sei que falo português menos correto, mas é por isso queria mais oportunidades para conversar com a professora, mesmo em chinês, uma vez que só nos encontramos uma vez por semana.”

Aluno 3: “Acho uma boa ideia fazermos a alteração sobre a ideia de sala de aula. Podemos até ir a um supermercado ou outro sítio qualquer que também exista em Portugal, para ter uma aula mais interativa com a realidade, invés de sentar aqui numa sala de aula a memorizar as palavras.”

Aluno 4: “Prefiro ter uma visão comparativa em relação à cultura chinesa e à cultura portuguesa. Isto quer dizer que, quando abordarmos os conhecimentos culturais portugueses, a introdução dos conhecimentos chineses constitui uma mais-valia. Noutro dia, por acaso, falámos sobre os rituais da passagem de ano em Portugal, poderia acrescentar os nossos rituais para termos uma análise comparativa.”

Tendo sempre a noção de contexto, a abordagem comunicativa é considerada como uma teoria de CCI, a ser utilizada para desenvolver os materiais, orientar o ensino, organizar as aulas, etc. (SAVIGNON, 2007: 213). De acordo com o mesmo autor, é sublinhada a natureza altamente contextualizada da abordagem comunicativa, que vê a língua como inseparável da identidade individual e do comportamento social. No ensino-aprendizagem de CCI, Savignon (2007: 209) é o autor que considera o *engagement* como a essência, enquanto Woods & Çakir (2011:

382) usam o outro termo *communicativeness*. Kramersch (1993: 29), ao contar a sala de aula de língua como o sítio privilegiado nos trabalhos interculturais, advoga que os ensinantes e aprendentes são ambos participantes e observadores de diálogos interculturais, em que serão conduzidos atividades ou exercícios comunicativos.

c) No presente estudo, seguindo o mesmo raciocínio da pertinência da abordagem comunicativa nas aulas de português, o papel de professor de língua assume uma outra dimensão, nomeadamente o de facilitador de comunicação intercultural. Neste aspeto, tal como o que foi argumentado na subsecção 1.3, o que acontece geralmente é a transmissão explícita dos conhecimentos culturais por parte dos professores, negligenciando a relação intrínseca de língua e cultura. Vejam os comentários dos entrevistados:

Aluno 1: “Apesar dos contactos com as palavras e frases em português, ainda me sinto longe da cultura portuguesa. Muitas vezes, consigo encontrar, ou pela ajuda da própria professora, uma palavra parecida em inglês para ter uma equivalência, de tal maneira que não me faz muita diferença desde que eu esteja a aprender uma língua da família do latim.”

Aluno 5: “Numa das aulas em que abordámos os hábitos de refeições dos portugueses, a professora explicou, explicitamente, quando é que se come, o que é que se come, etc. Até achei bastante interessante a combinação de competências linguísticas e os determinados conhecimentos culturais. No entanto, não vejo uma alta autonomia de aprendizagem dos meus colegas em explorar os assuntos, se calhar, deveria ser deixado algum espaço para nós próprios, mesmo alguns trabalhos em pares.”

As atitudes acima manifestadas são vitais para os professores entenderem a importância de ver a cultura noutra perspetiva, que neste caso é uma perspetiva intercultural, porque segundo Mendes (2015: 212), a mesma nos ajuda a iluminar o trabalho de professores de língua. Na opinião dela, os professores devem reconhecer que, ao ensinarem língua,

estão a ensinar sujeitos a viverem noutra cultura, cuja língua é a sua dimensão primeira. Uma outra realidade que também deve estar na mente dos professores é o facto de as salas de aula de língua estrangeira serem compostas por alunos de proveniências cada vez mais diversificadas. Neste sentido, a atenção a essa diversidade por parte dos professores, que não devem mais ser vistos como um estoque de conhecimentos, deve obrigá-los a levar em consideração as diferenças de classes, gêneros, raças e etnias na abordagem das atividades em sala de aula.

d) No presente estudo, dada a indisponibilidade de materiais didáticos no mercado para este público-alvo, já para não falar de materiais “culturalmente sensíveis” (MENDES, 2004), o planeamento, a elaboração, a (de)seleção e a produção dos materiais didáticos “devem ser orientados pela abordagem que subjaz à operação global de ensino como um todo” (MENDES, 2012). Constatando as exigências do nosso público-aprendente e o português como uma língua pluricêntrica, os materiais didáticos, em formas tão variadas quanto possível, oferecem uma fonte de muitas vias de exploração.

Aluno 1: “O que eu prefiro nas aulas é a parte de documentários, mesmo os documentários portugueses, ajudam-me a acostumar-me com a pronúncia de português, e mais importante, perceber a cultura portuguesa.”

Aluno 2: “A parte que me atrai mais é a apreciação dos filmes portugueses, mesmo os excertos, são muito melhores do que o manual que temos em mão.”

Aluno 5: “Já estava ciente da falta de materiais didáticos da língua portuguesa no mercado chinês, mas não estava a esperar a quão dificuldade de encontrar alguns materiais apropriados online que me interessem.”

A proposta de Mendes (2012) sugere que “ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser um processo em duas vias: da língua-cultura-alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa” (p. 362). A mesma acredita que, com o caráter

humanizador dos materiais didáticos, a construção de um diálogo intercultural vai ser uma possibilidade em sala de aula de língua. Desta maneira, são permissíveis e até aplaudíveis os ajustamentos, as modificações e as adaptações, partindo da própria fonte. Em função da noção de *cultural mosaic* e da própria lusofonia que a língua portuguesa reflete e transmite, propomos aqui as linhas de orientação para a produção de estrutura e conteúdo de materiais didáticos de PLE, de acordo com Mendes (2012), nomeadamente: 1) funcionar como suporte, apoio e fonte de recursos, 2) ser ajustado, modificado e adaptado de acordo com as circunstâncias, 3) ter um baixo grau de previsibilidade quanto à sua ensinabilidade, 4) flexibilizar a ordenação e sequência das unidades didáticas, 5) organizar as suas atividades e tarefas dentro de ambientes propícios para o uso da língua-cultura, 6) deslocar o foco nas formas estruturais da língua.

6. Conclusões

Partindo de uma questão muito pertinente no contexto atual de crescimento contínuo da procura do português, o presente estudo visa perspetivar a abordagem de cultura no ensino-aprendizagem de PLE. Através de uma nova perspetiva prestada à conceituação de cultura e aos objetivos de ensino na área de linguística aplicada, recorreu-se a uma investigação qualitativa, através de uma entrevista semiestruturada, junto de aprendentes chineses de um curso opcional de português. Os resultados da análise dos dados recolhidos permitem-nos chegar às conclusões sobre quatro aspetos: o desenho curricular, a abordagem em sala de aula, o papel dos professores e a seleção dos materiais didáticos. Tendo em conta as características do curso, a abordagem da cultura deve ser colocada no centro do ensino-aprendizagem de PLE, em que é fundamental a construção de diálogos interculturais conjugando esforços em cada um dos quatro aspetos. Neste sentido, as implicações pedagógicas visam uma melhor formação das competências comunicativas interculturais dos aprendentes.

Porém, o presente estudo não está isento de limitações. Uma investigação qualitativa de pequena escala não constitui uma base de dados suficiente, pelo que, no futuro, será incluída uma investigação quantitativa com amostra alargada para apurar as atitudes dos aprendentes em relação à abordagem de cultura, sem deixar a avaliação corrente das CCI. Em virtude de melhor orientação de práticas de ensino, será uma hipótese de trabalho a análise dos pontos de vista da parte dos professores, cujas atitudes e necessidades complementarão, sem dúvida, a nossa base de dados.

Referências

- ALDER, P. S. (1998). Beyond cultural identity: Reflections on multiculturalism. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 225-245). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- ALLEN, L. Q. (2000). Culture and the ethnographic interview in foreign language teacher development. *Foreign Language Annals*, 33: 51–57.
- BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Edited by Michael Holquist; translated by Caryl, Emerson, Michael, Holquist. Austin, Texas: University of Texas Press.
- _____. (1986). *Speech Genres and other Late Essays*. Edited by Caryl, Emerson, Michael, Holquist; translated by Vern McGee. Austin, Texas: University of Texas Press.
- BATEMAN, B. E. (2002). Promoting openness toward culture learning: Ethnographic inter-views for students of Spanish. *Modern Language Journal*, 86: 318–331.
- _____. (2004). Achieving affective and behavioral outcomes in culture learning: The case for ethnographic interviews. *Foreign Language Annals*, 37: 240–253.
- BERG, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4^a ed). California: Pearson.

- BRASIL. (2006). *Manual do candidato do Exame Celpe-Bras*. Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon
- BYRNES, H. & Hiram, M. (eds.) (2003). *Advanced Foreign Language Learning: A challenge to college programs*, Heinle, Boston: MA.
- CHARLEBOIS, J. Language, Culture, and Social Interaction. In: L.A. Samovar, R.E. Porter & E.R. Mcdaniel (Eds.), *Intercultural communication: A reader (12th ed.)* (pp. 237-243). Belmont, CA: Wadsworth.
- CHEN, G.L. (1992). Cultural induction in the language education. *Foreign Language Teaching and Research*, 3: 19-30
- CHEN, G.M., & STAROSTA, W.J. (1999). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2: 27-54
- EAGLETON, T. (2000). *The idea of culture*. Oxford, Blackwell Publishers Ltd. Tradução de Sofia Rodrigues. Acedido a 24 de outubro de 2017, em: <http://www.pgcult.ufma.br/wp-content/uploads/2017/06/Terry-Eagleton-1.pdf>
- ELIOT, T.S. (1948). *Notes towards the definition of culture*. London: Faber And Faber Ltd.
- EUROPEU, C. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições ASA.
- FENG, A.W. (2009). “Becoming interculturally competent in a third space”. In: A.W. Feng, M. Byram & M. Fleming (eds.). *Becoming interculturally competent through education and training* (pp. 71-91). Clevedon: Multilingual Matters.
- JIA. Y.X. (2013). Introduction. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2008). Applied Linguistic Theory and Second/ Foreign Language Education. In N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (Eds.),

Second and Foreign Language Education. Encyclopedia of Language and Education, Volume 4 (pp. 3-15). New York: Springer.

LYNCH, J. (1992). *Education for citizenship in a multicultural society*. London: Cassell.

MENDES, E. (2004). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

_____. (2011). O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. ???). Campinas: Pontes Editores.

_____. (2012). Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: Denise Scheyerl e Sávio Siqueira (Eds.), *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições* (pp. 355-378). Salvador: EDUFBA.

_____. (2015). A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas*, 1(2): 203-222.

PENNYCOOK, A. (2001). *Critical Applied Linguistics*. Mahwah, N.J: Erlbaum.

SAPHONOVA, V. (1996). *Teaching languages of international communication in the context of dialogue of cultures and civilizations*. Voronezh: Istoki.

SAVIGNON, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39: 207–220.

SHU, D.F. (1988). Language, culture and foreign language education. *Shandong Foreign Language Education*, 2: 10-17.

_____. (1996). The relationship between language and culture: cultural induction in the elementary level. *Foreign Language World*, 1: 11-17

TOMLINSON, B. (Ed.) (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- TROYAN, F. J. (2012). Standards for foreign language learning: Defining the constructs and researching learner outcomes. *Foreign Language Annals*, 45 (SUPPL.1): 118-140.
- WILLIAMS, R. (1965). *The Long Revolution* (1961). Reprinted Harmondsworth: Penguin.
- WOODS, D. & Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3): 381-390.
- WRIGHT, D. A. (2000). Culture as information and culture as affective process: A comparative study. *Foreign Language Annals*, 33: 330–341.
- XIE, Z.J. (1999). Language in culture and culture in language. *Foreign Language World*, 1: 35-38.
- ZANATTA, R. (2009). Abordagens de ensino de cultura na aula de Português (brasileiro) para Falantes de Outras Línguas. *Formação de professores de português para falantes de outras línguas*(pp. 157-181). Londrina: EDUEL.
- ZHANG. Y.P. (2003). Recognize language teaching and cultural instruction. *Foreign Language World*, 3: 41-48.

Perfil motivacional do aluno chinês e suas implicações na prática pedagógica

Maria da Graça Gomes FERNANDES*

Um estudo em larga escala levado a cabo junto de um público aprendente chinês de português língua estrangeira oriundo das mais variadas instituições de ensino superior da China continental e da Região Administrativa Especial de Macau permitiu traçar um perfil atualizado no tocante à natureza e ao grau da motivação que move estes jovens na aprendizagem da língua.

A análise estatística dos dados de 357 questionários que foi possível recolher possibilitou apurar que os alunos revelam um interesse geral pelas línguas estrangeiras e uma forte atitude intercultural. Foi também possível identificar a origem da ansiedade ressentida nas aulas que condiciona quer as atitudes relativas aos falantes nativos quer a interação com os mesmos.

É com o intuito de otimizar a prática de ensino do professor de PLE, no sentido de dissipar a ansiedade dos alunos e motivá-los para uma aprendizagem autónoma do português que se tentam, ainda, discutir as implicações pedagógicas que tais resultados subentendem.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem do português língua estrangeira; motivação; atitude intercultural; ansiedade; interação

1. Introdução

Embora a motivação possa ser encarada como um fator previsível da eventual proficiência do aprendente na língua-alvo, percebemos que tem sido muito complicado defini-la, devido à complexidade da sua natureza e dinâmica. Como muitos estudiosos da motivação na aprendizagem de

* Assistente na Escola Superior de Línguas e Tradução, Instituto Politécnico de Macau.

L2 têm argumentado, esta é vista como um termo guarda-chuva para um conceito muito abrangente que engloba uma variedade de processos cognitivos, afetivos e comportamentais que explicam (1) porque uma pessoa decide fazer algo, (2) quanto tempo despende nessa atividade e (3) que intensidade de esforço atribui a essa tarefa (DÖRNYEI, 2001).

Num primeiro momento, pareceu-nos fundamental entender a natureza das razões que subjazem à escolha deste percurso académico, fator determinante, se quisermos determinar a natureza da motivação que os move, antes e durante o processo de ensino/aprendizagem do português língua estrangeira, no contexto da grande China, por forma a melhor adaptar a prática do ensinante aos reais objetivos e necessidades dos alunos.

2. Fundamentação teórica

A natureza complexa e dinâmica da motivação dificulta a tarefa quer do ensinante quer do investigador na hora de escolher um enquadramento teórico que melhor serve para entender a motivação dos seus aprendentes, dentro do seu contexto social e educacional específico.

Muitas são as abordagens teóricas e formas de lidar com essa diversidade. Alguns escolhem um modelo único, em detrimento de outros, enquanto certos procuram integrar várias abordagens, numa única grande teoria. Também existe quem argumente que os modelos teóricos condicionam o pensamento e resulta numa adesão dogmática a uma só forma de pensar.

Devido à especificidade do público aprendente que pretendíamos investigar e à natureza dos contextos formais e informais, nos quais este grupo contacta com o português, julgámos que um único modelo não seria capaz de enquadrar e viabilizar o nosso estudo. Como advogam Macintyre, Noels & Moore (2010), cada teoria reflete perspetivas diferentes, sendo que cada ponto de vista irá, simultaneamente, revelar certos aspetos do fenómeno e ocultar outros. Para os mesmos autores, o facto de se considerarem várias teorias, permite um entendimento

holístico da motivação, na aprendizagem de uma língua.

É com esse pressuposto em mente que decidimos considerar os conceitos de identidade e de “self” como são tratados nos dois grandes modelos teóricos da motivação, a saber o Modelo Socioeducacional de Gardner (1985, 2010) e o “L2 Motivational Self System” de Dörnyei (2005, 2009). Desta forma, pretendemos discernir quais as áreas de convergência e divergência que nos permitirão um melhor entendimento do papel do “self” na motivação para a aprendizagem da língua portuguesa.

3. Concetualização e objetivos do estudo

As questões que nortearam esta investigação visaram, como previamente referido, um entendimento holístico dos fatores que moldam a natureza motivacional dos nossos alunos.

Foram as seguintes:

Que tipo de motivação tem o nosso público aprendiz?

Relativamente a esta questão, também tínhamos como objetivo identificar os fatores individuais, sociais, culturais, contextuais passíveis de condicionar ou estimular o grau de motivação dos alunos.

Dado que a grande maioria dos inquiridos passam por vários contextos de aprendizagem no decorrer do curso de licenciatura, nomeadamente por um ambiente de imersão linguística, tentámos averiguar até que ponto esses contextos interferiam no grau de motivação destes inquiridos.

Que impactos têm os contextos de aprendizagem na motivação dos aprendentes?

Ao determinar estas questões, era convicção nossa de que os dados que conseguiríamos apurar nos ajudariam a apontar para estratégias capazes de levar o ensinante de português língua estrangeira, no contexto da China continental e no da Região Administrativa Especial de Macau, a elevar o nível de motivação dos seus aprendentes.

4. Opções metodológicas

O uso dos métodos quantitativos, amplamente difundido nas ciências exatas ou naturais, é, em certos casos, posto em causa e, até, criticado nas ciências sociais (Sociologia, Psicologia, Educação, Linguística, Linguística Aplicada, entre outras). Os mais céticos referem que não se pode medir o que não é observável. Nesse caso, a pergunta seria: como medir características de grupos sociais? Na verdade, existem alternativas que permitem contornar a questão, nomeadamente, ao delinear um conjunto de perguntas que colocam os indivíduos num contínuo de valores, de acordo com as respostas e seus respetivos valores numéricos, previamente definidos pelo investigador. Dessa forma, cada indivíduo terá a sua própria avaliação. Contudo, a fidedignidade não pode ser garantida, em absoluto, mas a consistência nas respostas, a partir da comparação das mesmas, permite verificar se existe um certo padrão comum.

Além disso, e contrariamente aos estudos qualitativos que acabam por facultar, apenas, um conjunto de hipóteses, este método potencia a medição da causalidade e o estabelecimento de uma hierarquia entre as diferentes causas. Ainda que a estatística seja probabilística e que exista, sempre, uma fração de poder explicativo que não é contemplada pelo conjunto das variáveis consideradas, o método quantitativo permite apontar tendências que interpretam e esclarecem fenómenos, por forma a tomar medidas concretas.

Embora tentemos definir o que diferencia um aprendente de outro, enquanto ser individual, na nossa prática diária, em sala de aula, a nossa experiência empírica leva-nos a pressupor que existem fenómenos transversais que parecem influenciar certos padrões comportamentais de um grupo alargado de estudantes. O facto de querermos alcançar um entendimento holístico visa, *a posteriori*, fazer uma análise das potenciais causas e respetivos efeitos na motivação dos nossos alunos.

Contudo, cabe destacar que, quando queremos verificar as principais causas de fenómenos sociais, estamos a assumir que a

realidade social é multicausal e que é impossível dar conta de todas as possíveis causas de um fenómeno. Assim, os críticos dos métodos quantitativos não devem perder de vista a ideia de que quando investigadores elaboram modelos multivariados de análise, a serem testados estatisticamente, estão sempre a trabalhar com probabilidades causais. Tendo em conta esses pressupostos, entende-se que jamais será possível explicar cem por cento da variação de um fenómeno, quer seja social quer não, por forma a dar conta de todas as variáveis que nele têm impacto. Ainda assim, e apesar dessas limitações, o investigador pode encontrar respostas a partir de tentativas aproximadas (ou às vezes diretas) de mensuração dos fenómenos sociais e de explicações probabilísticas para os fenómenos que pretende entender.

Foi tendo em mente estes pressupostos que decidimos recorrer ao inquérito por questionário para a recolha de dados.

Após uma revisão aprofundada da literatura existente, concluiu-se que a abordagem mais amplamente utilizada para medir a influência das atitudes e da motivação era o Modelo Socioeducacional que procura ligar as realizações na aquisição da L2 às atitudes relativamente à língua e aos seus falantes, às condições da aprendizagem e à possível integração na comunidade-alvo. Na verdade, esse modelo está intimamente ligado ao trabalho realizado por Gardner e seus associados, nomeadamente Gardner & Lambert (1959). Desde então, um trabalho aprofundado foi desenvolvido até chegar ao amplamente difundido modelo de aplicação quantitativa, o “Attitude/Motivation Test Battery”, AMTB (GARDNER, 1985).

É óbvio que, antes de tomar uma decisão definitiva, é necessário avaliar as possíveis vantagens, mas também limitações e, para tal, as conclusões feitas em estudos anteriores permitiram-nos refletir sobre as possíveis alterações a efetuar, relativamente ao modelo original.

Das muitas considerações consignadas, ressaltaríamos aqui o facto de se pôr em causa o poder explanatório do AMTB. Enquanto a medição dos grupos, respeitante ao valor da previsibilidade, sustenta a

sua validade e importância para o sucesso da aprendizagem da língua, também se revela extremamente difícil de realizar, quando se medem uns em relação aos outros. Long (1990) questiona as variáveis, o tipo de combinações e até o grau que poderão afetar a aprendizagem e o porquê. Outra questão que se levanta prende-se com a variedade de contextos e os impactos que estes poderão ter nos fatores individuais. Se por um lado existem contextos socioculturais em que se comprova que uma motivação integrativa influencia, positivamente, a aprendizagem da L2, como é o caso, originariamente, do contexto canadiano, onde alunos anglófonos sentiam uma forte identificação com a comunidade da língua-alvo, o francês, outros há em que se constata que uma motivação instrumental parece ser a mais evidente, sem por isso resultar num menor empenho na aprendizagem da língua nem na obtenção de um pior aproveitamento. Exemplos disso serão os casos de aprendentes de inglês LE, no Japão (YASHIMA & ZENUK-NISHIDE, 2008; TAGUCHI, MAGID, & PAPI, 2009; YASHIMA, 2009, 2011; RYAN, 2009; UEKI & TAKEUCHI, 2013; DÖRNYEI & USHIODA, 2009; MATTHEW, DA SILVA, & FELLNER, 2013) ou, ainda, na China (TAGUCHI, MAGID, & PAPI, 2009; ZHAN & WAN, 2016), em que o interesse pela/s cultura/s e comunidade/s-alvo é bastante mais diversificado (a título de exemplo, poderíamos incluir falantes e culturas de países como o Reino Unido, o Canadá, os Estados Unidos, a Austrália e a Nova Zelândia) ou, até mesmo, inexistente, pela distância física dos países ou a simples falta de contacto com falantes de algumas das referidas comunidades-alvo. Yashima (2002, 2009) e outros autores (YASHIMA, ZENUK-NISHIDE & SHIMIZU, 2004; AUBREY, 2014) referem a forte tendência das últimas décadas em que se vem verificando uma “postura internacional”, atribuindo à língua (neste caso, ao inglês) um valor mais neutro; no fundo, uma língua facilitadora de comunicação, para quem quer viajar, ter acesso a notícias ou outra tipologia de textos ou, ainda, associada ao poder político e económico de um mundo globalizado. Considerámos que a aprendizagem do

português também se podia enquadrar neste cenário, daí nos ter parecido oportuno incluir uma dimensão que contemplasse esse aspeto, de modo a entender se o português, tal como o inglês, pode ser encarado como uma língua de comunicação, desprendida de valores culturais particulares de uma determinada comunidade de falantes, potencialmente geradora de riqueza.

Os estudos relativos à motivação, no tocante à aprendizagem da língua inglesa, nomeadamente, na Ásia e, em particular, na China, constituem uma boa base de reflexão, uma vez que a investigação relativa à aprendizagem do português língua não materna apenas se intensificou há pouco mais de uma década. Embora todos os alunos que pretendíamos inquirir fossem originários da China, os contextos de aprendizagem, quer formal quer informal, nos quais contactavam com a língua eram substancialmente diferentes. Grandes metrópoles como Pequim e Xangai acolhem, nas suas universidades, estudantes estrangeiros de várias partes do mundo, inclusive de países de expressão portuguesa (a Universidade de Línguas e Culturas de Pequim ou a Universidades de Estudos Internacionais de Xangai, são apenas dois dos exemplos mais representativos). Outras cidades, em províncias mais afastadas desses grandes centros, terão, seguramente, menos possibilidades de contacto quer com a língua quer com as comunidades-alvo. Se considerarmos o caso de Macau, sabemos que, por razões históricas, esta oferece condições ímpares de proximidade à cultura portuguesa e aos seus falantes, como também a outras comunidades de expressão portuguesa. Além dessas particularidades contextuais, acresce o facto de o público que pretendíamos inquirir estar, ou ter estado, integrado num programa de mobilidade, em Portugal. A situação de imersão linguística também poderia influir no género e grau de motivação, o que nos levou a ponderar se o modelo no qual se enquadra o AMTB de Gardner seria suficientemente abrangente para levar a cabo a nossa investigação. Se por um lado temos alunos que demonstram um elevado grau de motivação, aparentando sentir uma

forte identificação com a comunidade-alvo e evidenciando a intenção de permanecer em Portugal para prosseguir os seus estudos e, até mesmo, viver de forma permanente, outros há, não menos motivados, que não se mostram particularmente envolvidos, nem com a cultura nem com os falantes.

Várias foram as reconcetualizações da motivação que surgiram na viragem do século pelo facto de se questionar o motivo integrativo do quadro conceitual de Gardner:

[t]he term may not so much be related to any actual, or metaphorical, integration into an L2 community as to some more basic identification process within the individual's self-concept. Although further research is needed to justify any alternative interpretation, we believe that rather than viewing 'integrativeness' as a classic and therefore 'untouchable' concept, scholars need to seek potential new conceptualizations and interpretations that extend or elaborate on the meaning of the term without contradicting the large body of relevant empirical data accumulated during the past four decades. (DÖRNYEI & CSIZÉR, 2002:456)

Respondendo às críticas levantadas por estudiosos como Warden & Lin (2000), Yashima (2000), Dörnyei & Csizér (2002), Irie (2003), Lamb (2004), todos eles apontando para a inadequação da noção de integratividade do seu modelo, Gardner vai redefinir o conceito; passos que o levaram a desenvolver uma nova fase de investigação a nível internacional. A versão inglesa do AMTB de 2004, composta por 104 itens pareceu-nos uma boa base de trabalho.

Contudo, e não descartando o valor desse modelo, pareceu-nos pertinente tomar em conta as novas correntes teóricas que foram surgindo, no que respeita à área da L2, mas também da Psicologia. Não entrando em conflito com o trabalho desenvolvido por Gardner (2001), nem por Ushioda (2001) ou, ainda, Noels (2003), Dörnyei (2005) apresenta uma conceitualização da motivação da L2, baseada em modelos teóricos como os de Higgins, Klein & Strauman (1985) e de Markus & Nurius (1986), que coloca a ênfase no "self" que, como vimos, irá denominar por "L2 Motivational Self System". A adoção

deste paradigma que considera a aprendizagem de uma L2 como parte integrante da identidade do indivíduo pareceu-nos fundamental no entendimento de certos fenómenos que fomos registando, empiricamente, nas nossas aulas. O facto de um aluno conseguir criar uma forte imagem mental de um “eu” falante ideal e acionar todas as estratégias, por forma a colmatar o fosso entre o seu “eu” atual e o objetivo que pretende atingir, constitui uma força motivacional ímpar que pode superar todas as condicionantes contextuais, quer sejam elas de ordem metodológicas, no caso dos contextos formais de ensino em que, por exemplo, o aluno tem dificuldade em executar determinadas tarefas, quer socioculturais, quando se depara com dificuldades de comunicação ou de relacionamento, em contactos diretos com a comunidade-alvo, como é o caso em contextos de imersão linguística. Neste modelo de Dörnyei (2009), o motivo integrativo tradicional e o motivo instrumental interiorizado pertencem à componente do (1) “ideal self”, o que explica os casos de alunos que, apesar de não se identificarem com nenhuma cultura ou comunidade, em particular, revelam estar altamente motivados. Por sua vez, o (2) “ought-to L2 self” prende-se com os atributos que se julga dever possuir para ir ao encontro das expectativas, por exemplo, dos pais, dos professores ou da própria comunidade de origem ou da língua de aprendizagem. Essa dimensão corresponde a um tipo de motivação mais instrumental e, por sua vez, menos interiorizada (DÖRNYEI, 2009). A dimensão (3) da “L2 learning experience” prende-se com a motivação que é originada pela experiência de aprendizagem e o seu próprio contexto, nomeadamente, o impacto que o professor, o currículo, os colegas e a experiência do sucesso pode originar no aluno. Esta terceira dimensão tem sido o foco de particular atenção, nos últimos anos, e muita da investigação realizada nesta área tem contemplado o espaço formal de aprendizagem (DÖRNYEI & USHIODA, 2011; DÖRNYEI, 2012; HADFIELD & DÖRNYEI, 2013; DÖRNYEI & KUBANYIOVA, 2014; ARNOLD, DÖRNYEI & PUGLIESE, 2015; DÖRNYEI, HENRY & MUIR, 2016).

Além de considerarmos que o que acontece em sala de aula interfere, em muito, na motivação dos alunos, acreditamos que a experiência de imersão linguística e as experiências pelas quais o nosso público passa, num contexto informal de aprendizagem, também poderão reverter-se numa força des/motivadora digna de ser considerada e para a qual também criámos uma dimensão específica: *Atitudes relativas ao intercâmbio*.

Pelo exposto, e apoiando-nos nas considerações tecidas pelo próprio Dörnyei, pensámos que quer o seu modelo quer o de Gardner se complementariam e nos ajudariam a responder às questões subjacentes a esta nossa investigação.

Although future self-guides may seem rather different in nature from integrativeness, the two theories are not at all incompatible. They both grew out of a social psychological approach to understanding the foundations of action, and both paradigms are centred around identity and identification. With the self-system this aspect is obvious, but a closer look at integrativeness also reveals that its core aspect is some sort of a psychological and emotional identification with the L2 community (GARDNER, 2001). Indeed, we find several similarities with the L2 Motivational Self System in Gardner's theory. (DÖRNYEI, 2009: 29-30)

5. Caracterização da amostra

Colaboraram no estudo 357 alunos, dos quais 51.8% (n = 185) frequentavam o 3.º ano do curso de português e os restantes o 4.º ano.

	Frequência	Porcentagem
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	11	3.1
Universidade de Estudos Internacionais de Xangai	9	2.5
Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin	10	2.8
Universidade de Estudos Internacionais de Pequim	16	4.5
Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	24	6.7
Universidade Normal de Harbin	11	3.1
Instituto de Línguas Estrangeiras Jilin Huaqiao	10	2.8
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	16	4.5
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	9	2.5

Universidade de Comércio Internacional e Economia	12	3.4
Universidade de Línguas e Cultura de Pequim	45	12.6
Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan	26	7.3
Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang	17	4.8
Universidade de Macau	56	15.7
Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau	33	9.2
Instituto Politécnico de Macau	52	14.6
Total	357	100.0

Tabela 1 – Nome da instituição do curso

No que se refere ao género dos inquiridos, a maioria era do sexo feminino (78.0%, n=277), o que confirma, a uma escala maior, o que temos vindo a observar nas nossas aulas.

Predominavam os alunos com 20 ou 21 anos de idade (55.5%), uma vez que, como referimos, o público-alvo era constituído por alunos dos 3.º e 4.º anos que se encontravam ainda a frequentar o programa de mobilidade em Portugal ou que já tinham regressado à sua instituição de origem, na China.

Para um pouco mais de metade dos alunos inquiridos a sua língua materna era o Mandarim (60.5%).

	Frequência	Percentagem
Mandarim	216	60.5
Cantonês	71	19.9
Outros dialetos	70	19.6
Total	357	100.0

Tabela 2 – Língua materna

Uma proporção bastante elevada indicou que falava, também, para além do português, o inglês (98.3%). Uma percentagem de 88.0% indicou que tinha apenas tomado contacto com o português por volta dos 17 ou 18 anos, tendo sido, também, por esta idade que decidiu aprender esta língua (93.8%).

	Frequência	Porcentagem
Inglês	351	98.3
Francês	26	7.3
Japonês	29	8.1
Outras	53	14.8

Tabela 3 – Outras línguas

O primeiro contacto com a língua portuguesa foi feito através da escola para 82.6% dos inquiridos, via internet (13.7%) ou televisão (12.3%).

	Frequência	Porcentagem
Escola	295	82.6
Televisão	44	12.3
Futebol	26	7.3
Internet	49	13.7
Livros	23	6.4
Amigos	16	4.5
Viagens	8	2.2
Pessoas	12	3.4

Tabela 4 – Contacto com o português

No que se refere às habilitações académicas dos pais, 45.4% dos pais e 41.2% das mães tinham formação de nível superior. Um pouco mais de metade dos pais não falava línguas estrangeiras e cerca de um terço (30.3%) falava pelo menos uma língua estrangeira. Mais de metade dos pais (56.3%) não falava mais línguas, enquanto 30.3% falava, pelo menos, mais uma língua e 8.1% falava mais duas línguas.

	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
Superior	162	45.4	147	41.2
Secundário	160	44.8	159	44.5
Primário	35	9.8	51	14.3
Total	357	100.0	357	100.0

Tabela 5 – Habilitações dos pais

Feita a caracterização do público inquirido, neste estudo, passamos a apresentar os resultados que conseguimos apurar relativamente ao programa de mobilidade em Portugal.

	Frequência	Porcentagem
Universidade de Lisboa	63	17.6
Universidade Nova de Lisboa	8	2.2
ISCTE Instituto Universitário de Lisboa	1	.3
Universidade de Coimbra	71	19.9
Universidade de Aveiro	41	11.5
Universidade do Minho	74	20.7
Instituto Politécnico de Bragança	1	.3
Instituto Politécnico de Leiria	98	27.5
Total	357	100.0

Tabela 6 – Número de inquiridos em regime de mobilidade por instituições de ensino superior portuguesas

Relativamente ao uso que foi feito do português, em Portugal, registámos que para 47.1% dos sujeitos, entre 26 a 50% da comunicação foi feita nessa língua. Uma percentagem de 81.0% considera que a sua estadia teria tido melhor proveito, se tivesse integrado turmas de alunos locais (não apenas de alunos chineses) e 66.9% considera que a sua estadia teria sido mais vantajosa se tivessem sido organizadas atividades que os envolvessem mais com a comunidade local (conferências, feiras, campeonatos desportivos...).

	Sim	
	Freq.	%
Tivesse sido integrado em turmas de alunos locais (não apenas com alunos chineses)	289	81.0
Tivesse tido outras disciplinas	133	37.3
O conteúdo das disciplinas tivesse sido outro	116	32.5
Tivessem sido desenvolvidos outros tipos de tarefas nas aulas	86	24.1
Tivesse participado em mais atividades extracurriculares (exposições, concursos, visitas de estudo...)	182	51.0

Tivessem sido organizadas atividades que me envolvessem mais com a comunidade local (conferências, feiras, campeonatos desportivos...)	239	66.9
--	-----	------

Tabela 7 – Teria tido melhor proveito da estadia se...

6. Consistência interna da recolha de dados

A consistência interna do Questionário de Motivação para a Aprendizagem do Português (QMAP) foi analisada com o coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. Os valores de consistência interna variaram entre um mínimo de ,607 (fraco, mas aceitável), na dimensão *Atitudes relativas ao intercâmbio*, a um máximo de ,808 (bom) na dimensão *Postura intercultural*. A caracterização dos valores de consistência interna segue o publicado em Hill & Hill (2005).

7. Estatísticas descritivas

Na tabela 8, podemos apreciar as estatísticas descritivas dos valores obtidos pelos sujeitos no questionário por nós aplicado. Nelas indicamos os valores mínimos e máximos, médias e respetivos desvios padrão. Os alunos obtiveram valores mais elevados na dimensão *Postura intercultural* (4,13) e mais baixos nas dimensões *Incentivo parental* e *Incentivo da comunidade de origem* (2,72). A dimensão em que havia uma maior concordância dos alunos era a dimensão *Atitudes relativas aos falantes nativos* (DP=0,44) e a com maior discordância *Ansiedade nas aulas* (DP=0,89).

	Mín.	Máx.	Média	Desvio padrão
D 1 Interesse pelas línguas estrangeiras	2.00	5.00	4.23	0.65
D 2 Postura intercultural	1.00	5.00	4.09	0.75
D 3 Incentivo parental/da comunidade	1.00	5.00	2.98	0.83
D 4 Intensidade motivacional	2.00	5.00	3.54	0.55
D 5 Ansiedade nas aulas	1.00	5.00	2.95	1.01
D 6 Apreciação relativa ao professor nativo	1.17	5.00	3.61	0.65
D 7 Desejo de aprender português	1.80	5.00	4.02	0.62

D 8	Atitudes relativas à aprendizagem do português	1.43	5.00	3.69	0.69
D 9	Atitudes relativas aos falantes nativos	1.50	4.75	3.35	0.52
D 10	Atitudes relativas à cultura	1.33	4.67	3.12	0.57
D 11	Orientação integrativa	1.00	5.00	2.94	0.90
D 12	Ansiedade na interação com nativos	1.25	4.50	3.05	0.56
D 13	Orientação instrumental	1.40	5.00	3.81	0.65
D 14	Representação dos atributos (future self)	1.00	5.00	3.69	0.68
D 15	Atitudes relativas ao intercâmbio	2.00	4.64	3.52	0.46

Tabela 8 – Estatísticas descritivas

Nota:

*Escala de Likert do estudo: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo/Nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente

*D= Dimensões teóricas do estudo

8. Coeficientes de correlação de Pearson

Na tabela 9, apresentamos os coeficientes de correlação de Pearson das dimensões em análise. Na sua generalidade, os coeficientes de correlação são significativos, positivos e moderados. As correlações mais elevadas ocorreram entre as dimensões D8 *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e D4 *Intensidade motivacional* ($r = ,712$, $p \leq ,01$) e entre as dimensões D8 *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e D7 *Desejo de aprender português* ($r = ,720$, $p \leq ,01$). Como os coeficientes são positivos, isso significa que quanto mais positiva é a atitude relativamente à aprendizagem do português, mais elevado é o desejo de aprender português, bem como a intensidade motivacional dos alunos, na aprendizagem da língua.

	Dimensões QMAP													
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
D 2	.647**													
D 3	.083	.332**												
D 4	.495**	.516**	.258**											
D 5	-.136*	-.067	.096	-.305**										
D 6	.358**	.308**	.071	.426**	-.230**									
D 7	.568**	.500**	-.034	.543**	-.229**	.438**								
D 8	.553**	.506**	.077	.712**	-.361**	.572**	.720**							
D 9	.415**	.619**	.349**	.486**	-.027	.314**	.416**	.432**						
D 10	.381**	.463**	.217**	.440**	-.058	.268**	.489**	.432**	.578**					
D 11	.222**	.453**	.224**	.327**	.048	.154**	.194**	.249**	.526**	.446**				

D 12	-.190**	-.187**	-.002	-.400**	.529**	-.197**	-.157**	-.318**	-.186**	-.195**	-.164**			
D 13	.482**	.630**	.307**	.465**	-.044	.299**	.502**	.511**	.485**	.443**	.312**	-.095		
D 14	.464**	.607**	.348**	.612**	-.069	.301**	.441**	.515**	.546**	.533**	.430**	-.167**	.587**	
D 15	.361**	.479**	.235**	.570**	-.158**	.318**	.333**	.463**	.460**	.351**	.351**	-.326**	.437**	.425**

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$

Tabela 9 – Correlações (estudo)

9. Perfil motivacional do aluno chinês de Português Língua Estrangeira

9.1. Postura intercultural

Além dos dados mais significativos que acabámos de descrever, outros há que nos parecem dignos de análise. De facto, a dimensão relativa à D2 *Postura intercultural* apresenta, também, correlações significativas entre a D1 *Interesse pelas línguas estrangeiras* ($r = .647, p \leq ,01$), a D13 *Orientação instrumental* ($r = .630, p \leq ,01$), as D9 *Atitudes relativas aos falantes nativos* ($r = .619, p \leq ,01$) e a D14 *Representação dos atributos* (future self) ($r = .607, p \leq ,01$).

Na verdade, estes resultados parecem validar as nossas opções, em termos de fundamentação teórica, ao considerar que o Modelo Socioeducacional de Gardner não seria, por si só, suficiente para discernir a realidade contextual do nosso objeto de estudo e que teria de ser adaptado, nomeadamente, compartimentando o motivo integrativo. Ainda assim, se atentarmos a essa mesma dimensão D11 *Orientação integrativa*, percebemos que o valor ($r = .453, p \leq ,01$) ainda permanece dúbio, já que, apesar de não ser significativamente alto, também não é negativo. Assim, no sentido de apurar se os nossos inquiridos demonstravam uma real intenção de integração na comunidade da língua de aprendizagem, fomos escrutinar os resultados e conseguimos averiguar que apenas 6.7% revelavam claramente esse desejo.

Um olhar mais atento aos dois itens que compõem esta dimensão e às respetivas percentagens leva-nos a considerar que o item 71 *Queria tanto integrar-me no grupo de amigos locais que mudo/mudava a minha maneira de ser* poderá ter sido interpretado de várias formas. Por um lado, a

integração pode ser encarada no sentido mais geral ou restrito do termo; o facto de querermos pertencer a um grupo de amigos estrangeiros não implica, necessariamente, que queiramos integrar a comunidade-alvo. Por outro, é possível integrar um grupo sem, para tal, termos de mudar a nossa maneira de ser. Por forma a validar o valor que quisemos atribuir a esta dimensão, i. e., limitá-la ao desejo de integrar a comunidade portuguesa, alteraríamos, em futuros trabalhos, o item 71 da seguinte forma: *Queria tanto integrar-me na comunidade local, no futuro, que tentei fazer amigos portugueses.*

Apesar dessa ressalva, continuamos a acreditar na validade desta dimensão, no seu sentido restrito, na medida em que nos permitiu verificar que a motivação dos inquiridos está mais próxima do que é preconizado por Dörnyei (2009), Yashima (2000, 2009) ou, ainda, Audrey (2014), já que, à imagem do que acontece com o inglês, a aprendizagem do português possibilita o assumir de uma identidade mais virada para o Outro, que abre as portas para um mundo globalizado. Na mesma ordem de ideias, note-se que a *Postura internacional* está, também, fortemente correlacionada com o *Interesse pelas línguas estrangeiras* ($r = .647$, $p \leq ,01$), dado que confirma o que temos vindo a presenciar, nestes anos de ensino, no sentido em que os alunos iniciam frequentemente a aprendizagem de outras línguas, nomeadamente do francês, do espanhol ou, ainda, do japonês, ainda no decorrer da Licenciatura.

Em suma, e relativamente aos resultados destas correlações, tudo evidencia que os respondentes conseguem projetar uma clara imagem de um “future self”, integrado na comunidade internacional, e que usa o português como instrumento de trabalho.

9.2. Representação dos atributos (*future self*)

Outro dado que também reforça a fundamentação teórica que sustenta esta investigação é o valor significativo registado na correlação entre a dimensão D4 *Intensidade motivacional* e a D14 *Representação dos atributos*

(*future self*) ($r = .612, p \leq ,01$). Assim, tal como o modelo “L2 Motivational Self System” de Dörnyei atesta, se o aluno conseguir constituir, na sua mente, uma imagem clara dos atributos que deseja possuir no futuro, i.e., da pessoa e/ou do profissional em que se deseja tornar e tiver consciência do caminho que lhe falta percorrer para atingir esse ideal, isso reverter-se-á numa força motivacional ímpar, que o ajudará a atingir os seus objetivos de aprendizagem na língua. Conclui-se, assim, que quanto mais forte for a representação dos atributos (*future self*), maior será a intensidade motivacional dos alunos.

Uma vez mais, pensamos que a decisão que tomámos ao subdividir o motivo integrativo quer do modelo de Gardner quer do de Dörnyei acabou por surtir os efeitos desejados, na medida em que nos ajudou a apurar, de forma mais clara, o tipo de motivação que move o nosso público aprendiz.

10. Fatores que interferem no género e grau de motivação e suas implicações na prática pedagógica

Após termos traçado o perfil motivacional global dos nossos inquiridos, tentámos perceber que outros fatores (individuais, sociais, culturais e contextuais) condicionavam ou estimulavam o grau de motivação. Podemos avançar as seguintes conclusões:

a) Os resultados não apontam para diferenças significativas, no que respeita ao género dos inquiridos. Ressalvaríamos, apenas, um aspeto de ordem cultural que tem como enfoque a pressão social exercida relativamente ao papel da mulher na sociedade chinesa. O teste realizado permitiu-nos verificar que a motivação dos nossos inquiridos de sexo feminino está consideravelmente vinculada ao *Incentivo parental/da comunidade* ($t(355) = -2.653, p = .008$), obtendo valores mais elevados nesta dimensão, quando comparados com os dos seus colegas de género masculino (M3.05 vs. M2.77). Tudo indica que, ainda hoje, as jovens se sentem condicionadas aos padrões de vida que a sociedade

lhes impõe e que se prendem com o dever de assumir o seu papel de esposa e mãe, em detrimento de uma carreira profissional que, além de as poder afastar fisicamente da família, lhes absorveria demasiado tempo e dedicação.

b) Os dados permitem confirmar que os alunos originários de Macau revelam uma natureza motivacional diferente da dos restantes aprendentes. Na realidade, em vez de o contacto prévio (ativo ou passivo) com a cultura e os falantes de português se ter revertido num fator de motivação acrescida, gerou um sentimento de *Ansiedade nas aulas* ($t(355) = 4.784, p = .001$) que se manifesta de forma inequívoca, quando comparado com o dos colegas do Continente (M3.49 vs. M2.84).

c) A origem dos alunos (meio rural, pequenas cidades e grandes cidades) interfere no género e grau de motivação do público inquirido. Os testes de comparação múltipla a posteriori de Tukey permitiram apurar que o *Incentivo parental/da comunidade* ($t(2, 354) = 15.264, p = .001$) é muito mais evidente nos alunos oriundos das grandes cidades (M3.23) do que nos alunos provenientes de aldeias (M2.44). Verificou-se o oposto, no tocante à *Ansiedade nas aulas* ($t(2, 354) = 3.022, p = .050$) em que, desta vez, se percebeu que as diferenças significativas se encontravam entre os alunos com origem em aldeias e os alunos oriundos de grandes cidades (M3.24 vs. M2.81).

d) Os pais dos inquiridos com habilitações de nível superior condicionam a motivação para a aprendizagem do português. Conforme observámos, através da aplicação do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey ($t(2, 354) = 10.566, p = .001$), são estes que, relativamente à dimensão *Incentivo parental/da comunidade*, registam o valor mais elevado, quando comparados com os com habilitações de nível secundário (M3.18 vs. M2.78). Importante será notar que são, também, os alunos de pais com habilitações de nível superior que demonstram maior *Ansiedade nas aulas* ($t(2, 354) = 4.941, p = .008$), quando comparados com os colegas cujos pais têm habilitações de nível

primário (M3.23 vs. M2.79). Na mesma lógica, verifica-se uma situação idêntica, em relação às *Atitudes relativas à cultura* ($t(2, 354) = 3.520, p = .031$), com M3.36 e M3.06, respetivamente.

e) Ainda que as habilitações exerçam alguma influência na motivação dos inquiridos, não se confirmou que os pais tivessem motivado, de forma determinante, a escolha deste percurso académico.

Relativamente à segunda pergunta, *Que impactos têm os contextos de aprendizagem na motivação dos aprendentes?*, apurou-se o seguinte:

f) O teste de comparação múltipla *a posteriori* de Tukey permitiu verificar que existia um impacto negativo na motivação dos aprendentes em situações em que as aulas de um mesmo curso eram lecionadas por professores nativos portugueses e brasileiros, registando-se diferenças significativas nas seguintes dimensões: *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e o *Desejo de aprender português*.

g) A antiguidade do curso parece apontar para a possibilidade de existir uma experiência adquirida, relativamente aos aspetos formais da aprendizagem, que se reverte numa motivação acrescida para os alunos, com particular relevo para as *Atitudes relativas à aprendizagem do português* e *Apreciação relativa ao professor nativo*, registando-se, conseqüentemente, uma menor *Ansiedade nas aulas* e menor influência do *Incentivo parental/da comunidade*. Em contrapartida, percebeu-se que a motivação dos inquiridos oriundos de instituições com cursos mais “jovens” se assemelha muito ao perfil motivacional global. Com efeito, denotou-se uma maior propensão para aspetos relacionados com a abertura para o Outro e um maior desejo de interação. Como aludimos, no decorrer da análise, tudo indica que os jovens docentes bilingues poderão constituir um modelo que ajuda a consubstanciar a *Representação dos atributos (future self)*, revertendo-se numa força motivadora de relevo. Nesses mesmos contextos, as atitudes relativas ao intercâmbio e aos falantes nativos também registaram valores mais elevados, provavelmente por enten-

derem que esta experiência ajudará a desenvolver as suas capacidades interculturais.

h) Ao confrontarmos os resultados dos alunos dos 3.º e 4.º anos, percebeu-se que a experiência de imersão linguística reforçou essencialmente a motivação dos inquiridos, no tocante à dimensão relativa à *Postura intercultural* ($t(345.314) = -2.576, p = .010$), onde os inquiridos do 4.º ano obtiveram valores significativamente mais elevados (M4.20 vs. M3.99). Também nos foi dado a observar que é, também, nesta fase da aprendizagem que o *Incentivo parental/da comunidade* ($t(355) = -2.172, p = .031$) apresenta valores significativamente mais elevados (M3.09 vs. M2.90), registando-se a mesma tendência relativamente à *Apreciação relativa ao professor nativo* ($t(355) = -2.476, p = .014$) com M3.70 e M3.53, respetivamente.

i) Se, por um lado, o programa de mobilidade ajudou a reforçar a imagem do “future self”, não é menos verdade que os inquiridos tomaram consciência da distância que lhes falta percorrer para atingir o seu “ideal self”. A par dessa realidade, a iminente entrada para o mercado de trabalho e conseqüente pressão da sociedade, em geral, e dos pais, em particular, leva a que seja, também, no 4.º ano que se denota uma maior ansiedade.

Tentando identificar os fatores contextuais que interferiam no grau de motivação dos alunos em ambiente de imersão linguística, percebeu-se que:

j) Os resultados do teste de comparação múltipla a posteriori de Tukey evidenciam algumas diferenças significativas na motivação dos inquiridos, em função do local de origem da instituição. Apurou-se, nomeadamente, que existe um maior *Intensidade motivacional* em Braga e Leiria. No tocante à *Ansiedade nas aulas* ($t(4, 351) = 2.882, p = .023$), as diferenças mais significativas também se registaram entre esta última cidade e os cursos do programa de mobilidade de Lisboa, sendo que o mesmo ocorreu relativamente à *Ansiedade na interação com nativos* ($t(4,$

351) = 2.628, $p = .034$). Nesse mesmo sentido, evidenciaram-se diferenças significativas entre os cursos do programa de mobilidade de Aveiro e os de Leiria na dimensão *Orientação instrumental*, ($t(4, 351) = 2.849$, $p = .024$) e entre Coimbra e Leiria no tocante à *Representação atributos (future self)* ($t(4, 351) = 2.474$, $p = .044$).

Embora tenhamos a percepção de que um meio mais pequeno possibilita uma maior frequência e intensidade de contactos com os falantes da comunidade-alvo, os dados que conseguimos recolher não nos permitiram concluir que esta tendência é extensiva a todos os contextos de menor dimensão populacional. Tal como também não nos foi possível apurar se esses contactos ocorriam por iniciativa dos próprios inquiridos ou se eram proporcionados pelas instituições locais. Por outro lado, por mais que aparentem existir diferenças, em função do contexto formal de aprendizagem, e que os resultados demonstrem que, em locais onde existem cursos mais antigos, se verifica um maior desejo de aprender português, atitudes mais positivas relativas à aprendizagem, uma melhor apreciação do professor nativo e conseqüente menor sentimento de ansiedade nas aulas, será necessário um estudo mais aprofundado para que se possam fazer generalizações.

Ainda assim, esta investigação permitiu-nos verificar que a experiência de mobilidade contribuiu para impulsionar a motivação da maioria dos inquiridos (71.7%) na aprendizagem do português. O contexto de imersão linguística parece ter favorecido a aproximação do aluno ao que ele idealiza ser no futuro. Como advoga Dörnyei (2005), quanto mais vívida e elaborada for a imagem do “possible self”, mais eficaz será a motivação por ele desencadeada. Assim se entende que:

The possible self needs to be associated with relevant procedural knowledge. A desired end-state will have an impact on behavior only if the individual can personalize it by building a bridge of self-representations between one’s current self and the hoped for self (DÖRNYEI, 2005: 117).

Opinião reforçada por Yashima:

I believe, first of all, that the learner needs to have an embodied experience of using the language, or having the feeling of mediating one's thoughts or interpersonal relations using the language (YASHIMA, 2009: 152).

Parece-nos óbvio que, em contexto de imersão e, em particular, fora do espaço formal da sala de aula, os alunos têm possibilidades de pôr em prática, em situações reais de comunicação, tudo o que lhes foi ensinado, quanto à língua e cultura da língua-alvo. Embora grande parte dos alunos não evidencie uma motivação integrativa, no sentido restrito de querer integrar a comunidade de falantes, à luz do Modelo Socioeducacional de Gardner, somos de opinião que esta experiência ajuda a estruturar o aprendente na postura intercultural que o parece caracterizar. Como adianta Zarate:

[l]a relation à l'étranger est profondément structurante. Elle convie à relire autrement que sous l'angle de la familiarité d'adhésion aux différents groupes sociaux auxquels un individu appartient, sans pour autant conduire à l'instabilité ou à la négation culturelles (ZARATE, 2006: 124).

Além disso, pareceu-nos ser de extrema relevância perceber que existem diferenças na natureza motivacional dos inquiridos provenientes da China continental e dos da Região Administrativa Especial de Macau. De forma mais particular, os resultados permitem-nos concluir que, para os alunos de Macau, o motivo integrativo deverá ser entendido como a “wider sense of emotional identification with a language” (RYAN, 2009:132), que complementaríamos da seguinte forma: “um sentido mais lato de identificação com a língua e a cultura”. Como vimos, a cidade de Macau oferece condições ímpar de contacto com esses elementos que, desde a mais tenra idade, vão moldando o indivíduo em termos identitários. Assim, e como CSIZÉR & DÖRNYEI (2005b) advogam, a integratividade assenta sobretudo nos confins da mente do aprendente.

A ansiedade que conseguimos registar é, sem dúvida, um elemento inibidor para a motivação na aprendizagem. Para estes alunos, em particular, mas também para a generalidade do público aprendente, será

sempre bom lembrar que “it is difficult to imagine that one’s ideal self would often be associated with competence in a L2 that is spoken by a community we despise” (CSIZÉR & DÖRNYEI, 2005b:29). Nessa mesma ordem de ideia, Dörnyei (2005) explica que dificilmente se conseguirá desenvolver uma imagem de “eu falante de L2” se tivermos formado uma opinião negativa da comunidade-alvo.

Assim, partindo da premissa de que parte da nossa construção mental se baseia em experiências da vida real, o professor deverá agir, em sala de aula, sobre possíveis representações negativas que o aprendente traz da língua, da cultura e/ou dos seus falantes, mas também deverá evitar que as representações que vai formando, antes de integrar o programa de mobilidade, divirjam da realidade que irá encontrar. Como pudemos observar, o sentimento de ansiedade registado no contacto com os falantes nativos poderá advir da falta de consciencialização para as diferenças existentes em termos de relações interpessoais e de padrões comunicacionais entre as culturas.

Através de uma seleção criteriosa do material, que evite a formação de uma visão estereotipada do país, da cultura e dos seus falantes, e da realização de tarefas que ajudem o aluno a formar imagens mentais que o projetem para possíveis situações comunicacionais realistas, que passem por vários registos, formais e informais, deverá procurar moldar atitudes e desenvolver uma competência intercultural eficiente.

Não menos importante são as estratégias motivacionais que têm como objetivo fomentar a autoconfiança do aluno e desenvolver, gradualmente, a sua autonomia no uso da língua portuguesa. Dörnyei e Ushioda (2011) propõem seis princípios gerais a serem contemplados em sala de aula:

1. Os objetivos devem ser claros e específicos;
2. Os objetivos devem constituir um desafio, mas ao mesmo tempo ser realistas;
3. Os objetivos devem ser mensuráveis, no sentido em que o resultado seja descrito de uma forma que possa ser avaliada;

4. Os objetivos devem ter um prazo estabelecido e este deve ser claramente indicado;

5. Os objetivos próximos e mais distantes devem ser definidos;

6. Os professores devem fornecer um feedback que promova a autoeficácia dos seus alunos para que alcancem os seus objetivos.

A esses princípios gerais acrescentaríamos que, no decorrer da aprendizagem da língua, é fundamental que o aluno entenda claramente o/s objetivo/s que subjaz/em à escolha de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades. Se este perceber que determinada tarefa visa, por exemplo, exercitar um potencial desempenho num futuro ambiente profissional, mais facilmente conseguirá criar uma imagem mental capaz de se reverter em força motivadora.

11. Conclusão

Embora apenas tenhamos aludido a aspetos muitos gerais da motivação, em sala de aula, é para melhor efetivar a nossa prática diária, neste espaço formal, que quisemos delinear o perfil motivacional geral do nosso público aprendente, abordando questões como as representações, as diferenças entre culturas, alguns aspetos sociodemográficos, entre outros. Estamos convictos de que essa informação é de extrema relevância quando se trata de escolher as melhores estratégias, por forma a fomentar a motivação nos nossos alunos:

In language classrooms that seek to promote autonomous learning, it seems that this concern is translated into pedagogical practices which encourage students to develop and express their own identities through the language they are learning – that is, to be and become themselves (USHIODA, 2011: 224).

Os conhecimentos que vamos adquirindo do contexto onde lecionamos, aliado aos resultados de outras investigações nesta área, ajudam-nos nesta caminhada.

Referências

- ARNOLD, J., DÖRNYEI, Z. & PUGLIESE, C. (2015). *The principled communicative approach: Seven criteria for success*. Helbling Languages.
- AUBREY, S. (2014). Development of the L2 Motivational Self System: English at a University in Japan. *JALT Journal*, 36(2), 153-174.
- CSIZÉR, K. & DÖRNYEI, Z. (2005a). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55, 613-659.
- _____(2005b). *The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort*. *Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
- DÖRNYEI, Z., (2001). *Motivational strategies in language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____(2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____(2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 9-42.
- _____(2012). *Motivation in language learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- DÖRNYEI, Z. & CSIZÉR, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 421-462.
- DÖRNYEI, Z. & KUBANYIOVA, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. (eds.) (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- _____(2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- DÖRNYEI, Z., HENRY, A. & MUIR, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge.

- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- _____(2001). Integrative motivation and second language learning: Practical issues. *Kansai University Journal of Foreign Language Education and Research*, 2, 71-91.
- _____(2010). *Motivation and second language acquisition. The socio-educational model*. New York: Peter Publishing, Inc.
- GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- HADFIELD, J. & DÖRNYEI, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- HIGGINS, E. T., KLEIN, R. & STRAUMAN, T. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3, 51 -76.
- HILL, A. & HILL, M. M. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IRIE, K. (2003). What do we know about the language learning motivation of university students in Japan? Some patterns in survey studies. *JALT Journal*, 25, 86-101.
- LAMB, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3-19.
- LONG, M. H. (1990). The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly* 24, 4, 649-66.
- MACINTYRE, P. D., NOELS, K. A., & MOORE, B. (2010). Perspectives on motivation in second language acquisition: Lessons from the Ryoanji Garden. In M. T. Prior (ed.), *Selected proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project., pp. 1-9.
- MARKUS, H. R. & NURIUS, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- MATTHEW, T. A., DA SILVA, D. & FELLNER, T. (2013). *Language learning motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters.

- NOELS, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners orientations and perceptions of their teacher's communication style. In Z. Dörnyei (eds.) *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Oxford: Blackwell, pp. 97-136.
- RYAN, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 selves of Japanese learners of english. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, pp.120-143.
- TAGUCHI, T., MAGID, M. & PAPI, M. (2009). The L2 motivational self system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 66–97.
- UEKI, M. & TAKEUCHI, O. (2013). Forming a clearer image of the ideal L2 self: the L2 Motivational Self System and learner autonomy in a Japanese EFL context. *Innovation In Language Learning and Teaching*, 7(3), 238-252.
- USHIODA, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, pp. 93-125.
- _____(2011). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 215-228.
- WARDEN, C. A. & LIN, H. J. (2000). Existence of integrative motivation in an Asian EFL setting. *Foreign Language Annals*, 33(5), 535-547.
- YASHIMA, T. (2000). Orientations and motivation in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.
- _____(2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86, 54-66.
- _____(2011). International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese Context. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, pp.144-163.

- YASHIMA, T. & ZENUK-NISHIDE, L. (2008). The impact of learning contexts on proficiency, attitudes, and L2 communication: Creating an imagined international community. *System*, 36, 566-585.
- YASHIMA, T., ZENUK-NISHIDE, L. & SHIMIZU, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119-152.
- ZARATE, G. (2006). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier, Coll. Crédif-Essais.
- ZHAN, Y. & WAN, Z. H. (2016). College Students' Possible L2 Self Development in an EFL Context during the Transition. *English Language Teaching*, 9(1), 41-50.

Sensibilidade intercultural dos alunos de graduação em PLE: Um estudo de caso

Jing YANG *

A sensibilidade intercultural é considerada uma das dimensões principais da competência comunicativa intercultural, a qual assume uma importância crucial na sociedade multicultural e globalizada de hoje em dia. Este trabalho tem por objetivo verificar o grau de sensibilidade intercultural dos alunos de graduação em PLE na China continental e averiguar que características individuais, institucionais e socioeconômicas se relacionam com a sensibilidade intercultural dos informantes. Aplica-se, para o objetivo deste trabalho, um questionário construído na base de uma escala de sensibilidade intercultural (*Intercultural Sensitivity Scale – ISI*) de Chen e Starosta (2000). A partir dos resultados da pesquisa foi proposto um perfil dos alunos chineses da língua portuguesa em relação à sensibilidade intercultural assim como algumas sugestões para o ensino de PLE direcionadas para o tema.

Palavras-chave: Competência comunicativa intercultural; sensibilidade intercultural; ensino de PLE

1. Introdução

À medida que o desenvolvimento científico e tecnológico induz ao ser humano possibilidades infinitas e conquistas constantes, a nossa vida, em todos seus aspectos, tende a ser cada vez mais interdependente. Num mundo em que convivem culturas diversificadas, indivíduos e comunidades pertencentes a diferentes culturas envolveram-se cada vez mais

* Professora de português na Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão; doutoranda em estudos literários e interculturais na Universidade de Macau.

nas comunicações interculturais. Neste processo estão sempre a par a compreensão e o mau entendimento, a cooperação e o conflito. Diante de discrepâncias ocorridas entre diferentes grupos durante gerações desde Antiguidade e da necessidade de comunicação e intercâmbio provocada pela onda de globalização na era moderna, um relatório publicado pela UNESCO em 2009 afirma que:

Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas. Os quatro princípios de uma educação de qualidade definidos no Relatório da Comissão Mundial sobre Educação para o Século XXI (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver em conjunto) somente podem aplicar-se com êxito se a diversidade cultural for seu elemento central. (UNESCO, 2009: 15-16)

Sendo uma professora de português como língua estrangeira (PLE) na China, e simultaneamente observadora e testemunha do rápido desenvolvimento dos curso de PLE no nível do ensino de graduação e pós-graduação, estou consciente de que, ao lado da prosperidade do mercado de emprego dos talentos bilingues chinês-português, há uma procura de profissionais bilingues cada vez mais qualificados. Nesse contexto, a competência comunicativa intercultural é um fator imprescindível para a formação dos aprendentes chineses da língua portuguesa.

Ao longo das últimas décadas, as investigações relacionadas com a estratégia pedagógica e a competência intercultural têm representado relações entrelaçadas nos estudos linguísticos. De modo a entender o desenvolvimento dos estudos relacionados na China continental, fez-se uma pesquisa exploratória no âmbito do database CNKI¹ sobre os estudos da comunicação intercultural no ensino da língua estrangeira na China. Utilizando "Competência comunicativa intercultural" (CCI) e

¹ CNKI: Projeto nacional crucial de informações conduzido pela Universidade de Tsinghua, apoiado pelos Ministérios da Educação e da Ciência da China, pelo Departamento de Publicidade do Comitê Central do Partido Comunista da China e pela Administração Geral da Imprensa e Publicação, Rádio, Cinema e Televisão da China.

"ensino" como palavras-chave na pesquisa, encontraram-se mais de 30 mil resultados. A partir das estatísticas oferecidas pelo próprio site do CNKI, pode-se observar no Gráfico 1 uma subida marcante, desde a viragem do século XXI, do volume de publicações acadêmicas em relação às comunicações interculturais no ensino, entre as quais 59,79% são da área da língua e literatura estrangeira (Gráfico 2).

数据来源: 文献总数: 30320 篇; 检索条件: (主题=跨文化交际 教学) (模糊匹配), 专辑导航: 全部; 数据库: 文献 跨库检索

总体趋势分析

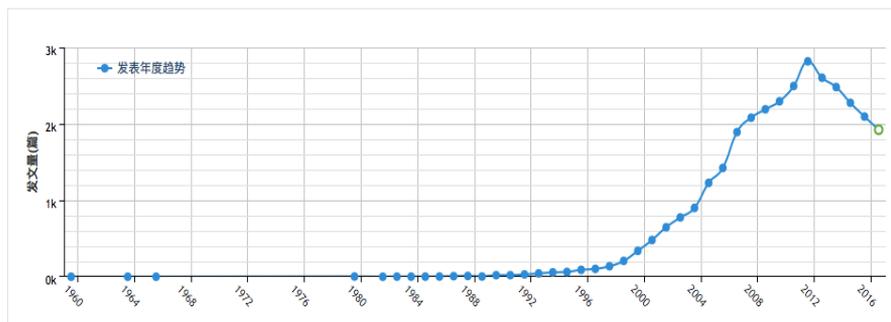


Gráfico 1: Volume das publicações acadêmicas sobre as comunicações interculturais

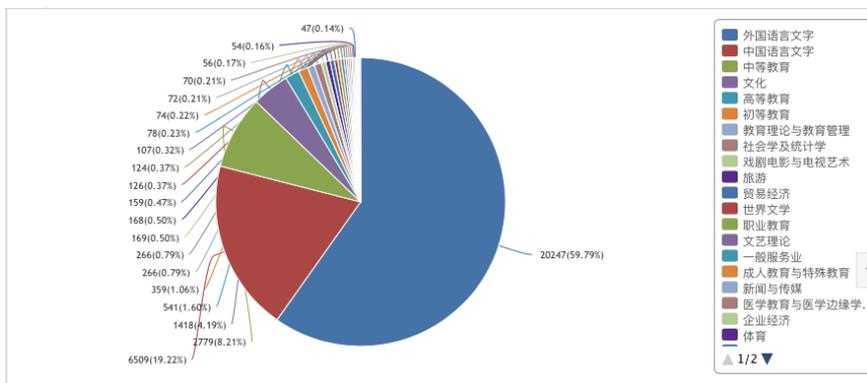


Gráfico 2: Distribuição das publicações acadêmicas sobre as comunicações interculturais

Com os dados adquiridos, fica evidente que a competência da interculturalidade tem ganhado cada vez mais atenção no ensino da língua. As pesquisas, porém, focam predominantemente o ensino da língua chinesa como língua estrangeira (CLE) e o ensino das maiores línguas estrangeiras na China, como o inglês (ILE), o japonês (JLE) e o francês (FLE). O ensino de português como língua estrangeira (PLE) permanece uma área raramente explorada pelos pesquisadores chineses.

Levando em consideração a carência de trabalhos que estudam a CCI dos aprendentes no ensino de PLE na China, propõe-se um projeto diacrônico para estudar a CCI dos estudantes de graduação do referido curso na China continental. O presente trabalho constitui a primeira fase do projeto e tem a finalidade de analisar a sensibilidade intercultural (SI) dos sujeitos e identificar os fatores biográficos que influenciam mais o desenvolvimento da sensibilidade intercultural deste grupo.

Espera-se que o presente trabalho possa servir de referência para a elaboração dos materiais didáticos, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas na sala de aula, assim como para os estudos avançados na área pedagógica do PLE na China.

2. Revisão da literatura

A competência da comunicação intercultural (CCI) consiste na habilidade para a interação e comunicação, de forma efetiva e apropriada, entre indivíduos de diferentes culturas e em diferentes contextos culturais. Considera-se que a publicação da *Linguagem Silenciosa* de Edward Hall em 1959 é o primeiro trabalho que se dedica ao campo subsequentemente denominado de "estudos da comunicação intercultural". O antropólogo, a partir daí, entrou profundamente na abordagem das relações entre a cultura e a comunicação. Hall sente fascinação em estudar os comportamentos não verbais nas atividades de comunicação e argumenta, nas obras dele, que pessoas de diferentes culturas utilizam o tempo e o espaço de maneira distinta.

Surgiram, nas décadas seguintes, uma série de estudiosos que se

dedicam a este campo. Vale a pena referir Brent D. Ruben, um dos teóricos pioneiros que contribuíram para o desenvolvimento de um modelo teórico para compreender e avaliar a CCI, define a CCI como

(...) the ability to function in a manner that is perceived to be relatively consistent with the needs, capacities, goals, and expectations of the individuals in one's environment while satisfying one's own needs, capacities, goals, and expectations. (RUBEN, 1976: 336)

Baseado na consciência da CCI, Ruben propôs sete dimensões para a constituição desta habilidade: a demonstração de respeito (*display of respect*), a postura de interação (*interaction posture*), a orientação ao conhecimento (*orientation to knowledge*), a empatia (*empathy*), a flexibilidade no desempenho de diferentes papéis (*role behaviors*), o gerenciamento da interação (*interaction management*), assim como a tolerância à ambiguidade (*tolerance of ambiguity*). Ao aprofundar seu estudo da CCI, o erudito elabora um sistema de avaliação da CCI, desenvolvendo o modelo *Intercultural Behavioral Assessment Indices* (RUBEN, 1989). Este modelo estabelece uma escala de três níveis de desempenho na comunicação intercultural: o nível I refere o "competent cross-cultural communicators"; o nível II refere o comunicador "with potential for successful cross-communication"; nível III refere "who might face difficulties when attempting to communicate cross-culturally".

Em paralelo a Ruben, estudiosos de campos diversificados contribuíram também para a identificação de novas composições da CCI. A este respeito, vale a pena referir a teoria de autorrevelação (BOCHNER & KELLY, 1974), a teoria da autoconsciência (SPITZBERG & CUPACH, 1984), a teoria da relaxação social (*social relaxation*) (WIEMANN, 1977), a teoria da flexibilidade comportamental (MARTIN, 1987), e a habilidade de lidar com dificuldades sociais na cultura do país anfitrião (FURNHAM & BOCHNER, 1982).

A abordagem da sensibilidade intercultural (*Intercultural Sensibility*) remonta à década de 1950 com o trabalho de Bronfenbrenner, Harding e Gallwey (1958). Chen (1997), ao delinear as primeiras ideias em torno da "sensibilidade", afirma que

Sensitivity to the generalized other is a 'kind of sensitivity to the social norms of one's own group' (McClelland, 1958, p.241), and interpersonal sensitivity is the ability to distinguish how others differ in their behavior, perceptions or feelings. (CHEN, 1997: 3)

Essa sensibilidade interpessoal, de acordo com Chen, corre em paralelo à sensibilidade intercultural.

Após duas décadas de desenvolvimento teórico, uma nova corrente acadêmica argumenta que a sensibilidade constitui, de fato, uma maneira de pensamento de um indivíduo no cotidiano (HART & BURKS, 1972; HART *et al.*, 1980):

They proposed that sensitive persons should be able to accept personal complexity, avoid communication inflexibility, be conscious in interaction, appreciate the ideas exchanged, and tolerate intentional searching. These elements appear to be embedded in the cognitive, affective, and behavioral dimensions of intercultural interaction. (CHEN, 1997: 4)

Outra corrente relevante para o entendimento da CCI foi realizado por Milton Bennett (1986, 1993, 1998), que "incrementa o *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) para descrever, explicar e classificar, em diferentes categorias e níveis de desenvolvimento, as reações das pessoas face às diferenças culturais" (SILVA, 2012: 144). Aplicando os conceitos oriundos da psicologia cognitiva e do construtivismo cibernético às suas observações das reações e adaptação na comunicação intercultural, Bennett estrutura seis estádios de sensibilidade. Estes estádios são divididos em duas fases: a fase etnocêntrica inclui os estádios de negação, defesa e minimização enquanto a fase etnorrelativista integra os estádios de aceitação, adaptação e integração.

O modelo de Bennett integra as características da sensibilidade intercultural na comunicação, oferecendo um paradigma teórico sobre o processo da integração intercultural. Chen e Starosta (2000) afirmam que

Bennett treated intercultural sensitivity as interactants' ability to transform themselves not only affectively but also cognitively and behaviorally from denial stage to integration stage in the developmental process of intercultural communication. (CHEN & STAROSTA, 2000: 3)

De acordo com Bennett e seus colegas, quanto mais interculturalmente sensível for um indivíduo, mais facilmente ele vai apreciar as diferenças culturais, reconhecer e aceitar uma cultura diferente. Num artigo elaborado por Hammer, Bennett e Wiseman, essa concepção é explicada de uma maneira explícita,

The underlying assumption of the model is that as one's experience of cultural difference becomes more complex and sophisticated, one's potential competence in intercultural relations increases.

(..) The set of distinctions that is appropriate to a particular culture is referred to as a cultural worldview. Individuals who have received largely monocultural socialization normally have access only to their own cultural worldview, so they are unable to construe (and thus are unable to experience) the difference between their own perception and that of people who are culturally different. The crux of the development of intercultural sensitivity is attaining the ability to construe (and thus to experience) cultural difference in more complex ways. (HAMMER *et al.*, 2003: 423)

Embasado nesta percepção, Bennett defende que a sensibilidade intercultural de determinado indivíduo ou grupo serve de indicador para mensurar seu potencial nas atividades da comunicação intercultural. Mais adiante, Bennett, relacionando o desenvolvimento da CI com o desenvolvimento pessoal, argumenta que o progresso pessoal pode ser promovido por experiências acumuladas nas atividades da comunicação intercultural, o que faz o indivíduo ficar "homestays or friendship in the other culture" (BENNETT, 1993: 58-59).

Depois de Bennett, Bhawuk e Brislin (1992) desenvolvem seus estudos em torno da sensibilidade: "Frequently defined as a sensitivity to the importance of cultural differences and to the points of view of people in other cultures." (BHAWUK & BRISLIN, 1992: 414)

Os dois teóricos consideram a sensibilidade da comunicação intercultural (SCI) não só uma variável para estimar a CCI, mas também o resultado do treinamento da comunicação intercultural e ainda uma variável relevante para a previsão da eficiência de comunicação no contexto intercultural.

To be effective in another culture, people must be interested in other cultures, be sensitive enough to notice cultural differences, and then also be willing to modify their behavior as an indication of respect for the people of other cultures. A reasonable term that summarizes these qualities of people is intercultural sensitivity, and we suggest that it may be a predictor of effectiveness. (BHAWUK & BRISLIN, 1992: 416)

Os dois autores afirmaram que aqueles estão mais conscientes da necessidade de mudar seus comportamentos para se adaptarem em uma cultura diferente seriam interculturalmente mais sensíveis e teriam mais possibilidades em conseguir progresso em seu cargo no exterior. A partir desta premissa, estabelecem o *Intercultural Sensitivity Inventory* (ICSI) para mensurar a sensibilidade intercultural das diferentes culturas, que são, respetivamente, mais individualistas ou mais coletivistas. Este trabalho torna aplicável a ideia de examinar o relacionamento entre sensibilidade intercultural e a competência comunicativa intercultural por pesquisa empírica.

Mesmo que algumas imperfeições do questionário impeçam a ampla utilização do instrumento nos estudos posteriores, o avanço conquistado por Bhawuk e Brislin inspira e influencia um grande leque de pesquisadores que os seguíam.

Na viragem do século XXI, os estudos de Chen e Starosta (1997) representam mais um progresso nos estudos da comunicação intercultural. Eles concebem a sensibilidade intercultural como

a person's ability to develop a positive emotion towards understanding and appreciating cultural differences that promotes appropriate and effective behavior in intercultural communication. (CHEN & STAROSTA, 1997: 5)

No artigo por eles publicado em 2000, identifica uma confusão na conceção da sensibilidade intercultural:

The main problem of the confusion is embedded in the longtime misperception of three concepts: intercultural sensitivity, intercultural awareness, and intercultural communication competence. (CHEN & STAROSTA, 2000: 3)

Os dois pesquisadores afirmam ainda que a comunicação intercultural é composta por três dimensões: a conscientização intercultural (dimensão cognitiva), a sensibilidade intercultural (dimensão afetiva) e a competência intercultural (dimensão comportamental), contendo cada uma delas um conjunto de atributos. Nesse sentido, a sensibilidade intercultural refere-se à vontade emocional de uma pessoa para o reconhecimento, apreciação e aceitação de diferenças culturais, incluindo seis atributos: auto-estima, auto-monitoramento, empatia, mente aberta, não julgamento e descontração social. De acordo com eles, as pessoas interculturalmente sensíveis devem ter o desejo de se motivar para compreender, apreciar e aceitar as diferenças entre culturas, e produzir um resultado positivo nas interações interculturais.

Com a finalidade de verificar a escala de sensibilidade intercultural, Chen e Starosta desenvolvem a Escala de Sensibilidade Intercultural (*Intercultural Sensitivity Scale*), composta por 24 itens que representam os índices empíricos dos seis elementos acima listados, adotando a escala de Likert² (*concordo totalmente, concordo parcialmente, Indiferente, não concordo parcialmente e não concordo totalmente*) para as respostas a cada item.

3. Desenvolvimento da pesquisa

3.1. Metodologia

Visando a medir a sensibilidade intercultural (SI) dos estudantes do curso de licenciatura de PLE na China continental e identificar os fatores biográficos que mais influenciam o desenvolvimento da SI deste grupo, realizou-se um inquérito mediante a aplicação de um questionário aos sujeitos.

² A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os inquiridos especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Esta escala tem este nome devido à publicação de um relatório por Rensis Likert, onde explica seu uso.

O questionário da pesquisa em questão, construído na base da Escala de Sensibilidade Intercultural de Chen e Starosta (2000), é composto por trinta e duas questões repartidas por duas partes, com diferentes tipologias de perguntas, nomeadamente questões fechadas de múltipla ou única escolha.

A primeira parte consiste em itens relativos a características biográficas dos informantes, tais como a idade, experiência da comunicação intercultural, o motivo de escolher a língua portuguesa no curso de licenciatura, de forma a permitir caracterizar a amostra e verificar a correlação entre estas características e a SI dos sujeitos.

A segunda parte adota precisamente a Escala de Sensibilidade Intercultural de Chen e Starosta. É um instrumento multidimensional, que engloba cinco aspetos: “Participação na Interação”, “Respeito das diferenças culturais”, “Auto-confiança na interação”, “Prazer na Interação” e “Atenção na Interação”. Nos estudos originais, o instrumento apresenta a alpha de Cronbach de 0.86, o que comprova a alta confiabilidade do instrumento. Portanto, esta escala é reconhecida e utilizada amplamente nos estudos empíricos de campos relacionados.

A amostra do presente estudo foi recolhida por acessibilidade. É composta por 41 estudantes matriculados nos 1.º e 2.º anos do curso de português da Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (GDUFS), sendo 4 do género masculino e 37 do género feminino.

Para um melhor entendimento das questões, o questionário foi traduzido para língua chinesa, língua materna dos informantes.

3.2. Coleta de dados e perfil da amostra

Para que a aplicação do inquérito por questionário decorresse conforme inicialmente previsto, a própria investigadora, também professora dos informantes, deslocou-se à sala de aula do grupo, apresentando e comunicando a finalidade do trabalho aos sujeitos. Após seu consentimento, distribuiu os respetivos questionários e aguardou na

própria sala até à devolução por parte dos estudantes. Por este meio, distribuíram-se 41 questionários e todos eles foram devolvidos e preenchidos corretamente.

Todos os dados foram recolhidos com sucesso. A amostra é composta por 20 estudantes do 1.º ano e 21 do 2.º ano do curso de licenciatura de PLE da GDUFS, sendo 10% do género masculino e 90% do género feminino.

3.3. Análise e interpretação de resultados

De acordo com os dados coletados, 26 informantes (34,15%) tinham experiência intercultural antes de ingressar na faculdade. Pode-se observar no gráfico 3 que uma grande parte destes 26 informantes já estabeleceram um relacionamento social com pessoas oriundas de outras culturas, alguns até tiveram experiências de curto prazo em países estrangeiros.

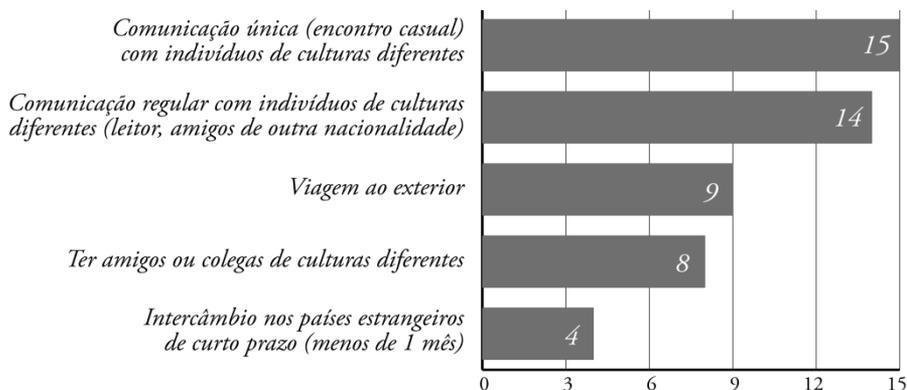


Gráfico 3: Principais experiências interculturais antes do ingresso na faculdade

Pode-se observar no Gráfico 4 que todos os informantes manifestam um melhor aproveitamento dos meios de contato com culturas estrangeiras depois do ingresso na Faculdade.

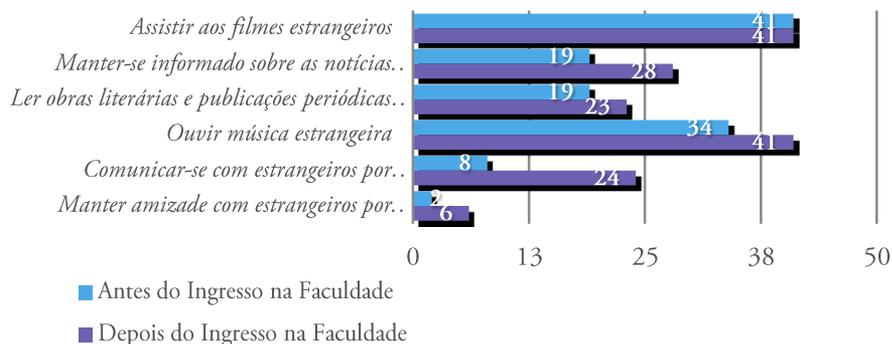


Gráfico 4: Meios de contato com culturas estrangeiras antes e depois do ingresso na faculdade

Depois de traçar um perfil da amostra, aproveita-se a versão 20.0 do software específico de tratamento estatístico de dados SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para uma análise descritiva. Pode-se perceber, na Tabela 1, que os informantes apresentam melhor desempenho na dimensão "respeitar as diferenças culturais" e são muito pessimistas quando fazem uma autoavaliação sobre sua autoconfiança na interação.

	N	Valor Mínimo	Valor Máximo	Média	Desvio Padrão
Participação na Interação	41	3.25	4.88	4.0610	.48503
Respeito das diferenças culturais	41	3.67	5.00	4.3780	.39970
Autoconfiança na interação	41	1.50	4.50	2.9695	.75456
Prazer na Interação	41	2.00	5.00	3.4715	.74153
Atenção na Interação	41	2.33	5.00	3.5854	.59526

Tabela 1: Estatística descritiva

Porém, os desvios padrão³ são maiores nas respostas às questões que testam a dimensão "respeito das diferenças culturais" e menores nas respostas referentes à dimensão "autoconfiança na interação". Fica-se consciente de que, a partir destes dois indicadores, o desempenho dos informantes no "respeito das diferenças culturais", apesar do valor alto apresentado, apresenta uma diversificação grande. Em contrapartida, quando se refere à "autoconfiança na interação", a falta de autoconfiança é uma situação comum para a grande maioria de informantes.

Dada a finalidade da presente pesquisa, o questionário foi pensado de forma a saber qual é a influência do sexo, da experiência de contato com a língua e a cultura estrangeira, do tempo de aprendizagem de PLE e do domínio de línguas estrangeiras na SI dos aprendentes. Acreditamos igualmente que a estadia em outros países estrangeiros ou o contato mais cedo com uma cultura diferente pode promover o desenvolvimento da referida competência.

Nesse contexto, o primeiro cruzamento que gostaríamos de destacar é a correlação entre o tempo da aprendizagem de PLE e o desempenho na SI. Se dividirmos a amostra em dois grupos, o 1.º ano e o 2.º ano, e listarmos todos os pontos do teste, como se pode verificar na Tabela 2, observaremos uma pequena diferença entre os desempenhos dos dois grupos. O grupo do 1.º ano apresenta uma média mais alta na "participação na interação" e no "respeito das diferenças culturais" enquanto o grupo do 2.º ano apresenta uma média melhor nas outras três dimensões. Entretanto, pode-se perceber que não existem grandes diferenças nas respostas fornecidas.

³ Diz-se que há um baixo desvio padrão se os dados tendem a estar próximos da média ou do valor esperado e existirá um alto desvio padrão quando os pontos dos dados estão mais afastados da média.

	Ano	N.º	Média	Desvio Padrão
Participação na interação	2.º ano	21	3.9821	.52632
	1.º ano	20	4.1438	.43543
Respeito das diferenças culturais	2.º ano	21	4.2619	.36351
	1.º ano	20	4.5000	.40825
Autoconfiança na interação	2.º ano	21	3.0833	.76376
	1.º ano	20	2.8500	.74516
Prazer na interação	2.º ano	21	3.5079	.78612
	1.º ano	20	3.4333	.71000
Atenção na interação	2.º ano	21	3.6032	.62021
	1.º ano	20	3.5667	.58340

Tabela 2 Cruzamento das estatísticas

Outra relação que conseguimos asseverar prende-se com a experiência cultural obtida antes do ingresso na faculdade e o nível de SI dos sujeitos. De acordo com os dados demonstrados no Gráfico 5, é óbvio que em todas as esferas, os indivíduos que já tinham experiências interculturais antes do ingresso na faculdade ganham valores mais altos do que aqueles inexperientes na comunicação intercultural.

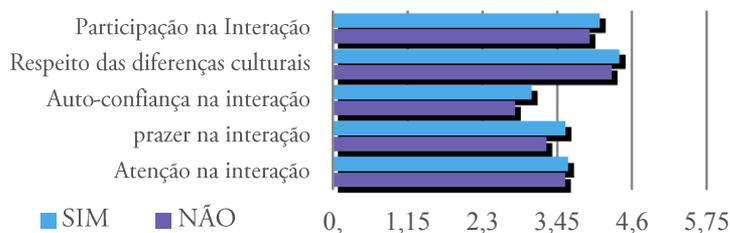


Gráfico 5: Valores relativos a experiências interculturais antes do ingresso na faculdade

A partir da análise descrita, podemos chegar à conclusão de que, para uma amostra cujos informantes pertencem maioritariamente ao sexo feminino (90,24%), e mais de metade deles tinham experiência intercultural antes de ingressar na faculdade, observam-se vários indicadores positivos: a maioria dos informantes têm um bom desempenho em respeitar e valorizar as diferenças culturais e demonstram boa vontade em participar na interação intercultural. Boa parte deles ficam satisfeitos na interação intercultural e se comportam bem. Por outro lado, porém, a grande maioria dos alunos sentem a falta de confiança quando se comunicam com os estrangeiros.

4. Considerações finais

Embasando na interpretação dos dados recolhidos no inquérito, retiraram-se as ilações acerca das informações obtidas. Em vez do tempo de aprender o português, deve-se considerar as experiências interculturais, tanto a vivência no exterior, quanto um relacionamento social mantido com pessoas oriundas de outras culturas, como o fator determinante no desenvolvimento da SI. Após o ingresso no Curso de Licenciatura de PLE, vários fatores promovem o melhor aproveitamento dos meios de contato com as culturas diferentes. Entre os diversos canais pelos quais os estudantes podem ter contato com as culturas estrangeiras, as produções artísticas de todas as formas (filmes, obras literárias, músicas, os média) continuam a ser os meios mais preferidos por estudantes de PLE. Outro ponto que merece destaque é o aumento flagrante na utilização dos aplicativos sociais para estabelecer a rede social entre os aprendentes de PLE na China e o mundo exterior.

A cultura, vista como um conjunto de significados partilhados, nunca pode cortar sua ligação com a linguagem. Os significados associados a uma cultura só se podem entender pelo acesso comum à linguagem; por outro lado, sem a linguagem funcionando como intermediário, não teria condição para construir os significados de uma

cultura. Essa concepção leva-nos a conhecer o papel de particular relevância dos elementos culturais no trabalho pedagógico da língua. Nesse contexto, é crucial integrar aquelas estratégias didáticas que visam elevar a sensibilidade intercultural e adquirir a competência da comunicação intercultural, na implementação do programa pedagógico de PLE no espaço de ensino superior na China. Numa era de globalização e informatização, inspiradas pelo resultado da presente pesquisa, essas estratégias podem-se concretizar na forma de introdução de elementos culturais da língua portuguesa na sala de aula a partir do início do ensino de PLE, do melhor aproveitamento dos meios de contato com as culturas diferentes, e até do estabelecimento de plataformas adequadas para a circulação de estudantes chineses no espaço dos países e regiões da língua portuguesa.

Referências

- BENNETT, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, n.º 10: 179-196.
- _____.(1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity, In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural, pp. 21-71.
- _____. (1998). *Basic concepts of intercultural communications: A reader*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BHAWUK, D. P. S. & BRISLIN, R. W. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, n.º16: 413-436.
- BOCHNER, A. P. & KELLY, C. W. (1974). Interpersonal competence: Rationale, philosophy, and implementation of a conceptual framework. *Speech Teacher*, n.º 23: 279-301

- BRONFENBRENNER, U., HARDING, J. & GALLWEY, M. (1958). The measurement of skill in social perception. In D. C. McClelland, A. L. Baldwin, U. Bronfenbrenner & F. L. Strodbeck (Eds.), *Talent and society: New perspectives in the identification of talent*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, pp.29-111
- CHEN, G. & STAROSTA, W. J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, n.º 1: 1-16.
- _____. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, n.º 3: 1-15.
- FURNHAM, A. & BOCHNER, S. (1982). Social difficulty in foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In S. Bochner (Ed.), *Culture in contact: Studies in cross-cultural interaction*. New York: Pergamon Press, pp. 161-198.
- HALL, E. T. (1994). *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- HAMMER, M. R., BENNETT, M. J. & WISEMAN, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, n.º 27: 421-443
- HART, R. P. & BURKS, D. M. (1972). Rhetorical sensitivity and social interaction. *Communications Monographs*, n.º 39(2): 75-91.
- HART, R. P., CARLSON, R. E. & EADIE, W. F. (1980). Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communications Monographs*, n.º 47(1): 1-22.
- MARTIN, J. N. (1987). The relationships between student sojourner perceptions of intercultural competencies and previous sojourn experience. *International Journal of Intercultural Relations*, n.º 11: 337-355.
- RUBEN, B. D. (1976). Assessing communication competence for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies: SAGE Journals*, vol. 1: 334-354
- _____. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, n.º 13: 229-240.

- SILVA, M. P. C. (2012). *O projeto eTwinning LOA: uma abordagem intercultural para a integração pedagógica das TIC no ensino das línguas*. Tese de doutoramento em linguística e ensino de línguas. Departamento de Letras - Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- SPITZBERG, B. H., & CUPACH, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- UNESCO, *Relatório Mundial. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Direito Humano à Educação*. Acedido a 16 de Abril de 2017, em: <http://www.dhescbrasil.org.br/index.php>.
- WIEMANN, J. M. (1977). Explication and test of model of communication competence. *Human Communication Research*, n.º 3: 195-213.

5 razões para a lusofonia: literatura e cultura no ensino de língua

Vânia REGO*

É frequente mencionar-se a lusofonia para captar estudantes para o estudo da língua portuguesa. Quando as instituições académicas o fazem, procuram mostrar a importância do português no mundo, a presença em quatro continentes e o número consequente de falantes. Estes argumentos colocam o professor de português língua estrangeira (PLE) face a uma circunstância para a qual ele não foi devidamente preparado: ensinar a língua e a cultura da lusofonia, isto é, não só ensinar a língua e a cultura de um país, mas de oito países completamente diferentes.

Evocar a lusofonia como objeto de ensino acarreta inúmeras dificuldades para o professor, que tem de compreender e ensinar um conceito tão amplo como o pode ser a lusofonia e abrir a porta da sala de aula a uma realidade que implica uma carga ideológica que ultrapassa o ensino da língua estrangeira.

Não se pretende com este trabalho definir o que é a lusofonia ou entrar no debate sobre a sua real existência e possível concretização no mundo da língua portuguesa. Pelo contrário, parte-se do princípio de que a lusofonia faz parte, efetivamente, dos encantos da língua portuguesa e que um futuro falante da mesma terá muito a ganhar quanto mais conseguir compreender e dominar as particularidades intrínsecas deste universo.

Este trabalho explorará algumas razões para o estudo da lusofonia na sala de aula, procurando refletir sobre o papel do professor de PLE desde a sua formação académica até às estratégias de ensino da lusofonia. Nele serão analisadas as principais dificuldades encontradas pelo professor de PLE no que concerne à desconstrução de

* Escola Superior de Línguas e Tradução, Instituto Politécnico de Macau.

preconceitos e estereótipos – os seus e os dos aprendentes –, assim como à valorização individual das culturas dos diferentes países lusófonos, defendendo-se que o estudo das culturas lusófonas numa perspectiva ampla e contemporânea permite pensar o futuro da língua portuguesa e do seu ensino.

Palavras-chave: Lusofonia; PLE.

Uma das muitas estratégias para atrair alunos para o estudo da língua portuguesa no estrangeiro é mencionar a lusofonia. Por entre o leque de argumentos comumente utilizados encontramos a questão do valor económico ou do potencial valor económico da língua portuguesa (PINTO, 2008; RETO, 2012), fator evocado como forma de cativar o interesse de alunos que poderão ver na língua portuguesa um instrumento de trabalho e de valorização profissional aquando da sua entrada no mercado de trabalho. Outro dos argumentos frequentemente esgrimidos prende-se com quantificações: faz-se referência aos mais de 200 milhões de falantes, presentes em oito países, dispersos em quatro continentes ou ainda à vertente internacional da língua portuguesa, isto é, língua de trabalho ou pelo menos presente em instituições internacionais como a União Europeia, a Organização das Nações Unidas, o MERCOSUL, a União Africana, entre outras (AA. VV., 2009). Sem sermos exaustivos, podemos ainda evocar a questão muitas vezes levantada de a língua portuguesa ser apresentada como um fator de relevo na união de culturas.

Quando as instituições académicas se servem destes argumentos, procuram mostrar a importância do português no mundo e de que forma se acredita que essa importância poderá ter algum impacto na vida futura dos estudantes. No entanto, estes argumentos têm como consequência direta colocar o professor de Português Língua Estrangeira (PLE) face a uma circunstância para a qual ele não foi devidamente preparado: ensinar a língua e a cultura da lusofonia, isto é, não só ensinar a língua e a cultura de um país, mas de oito países completa-

mente diferentes em disciplinas como cultura lusófona, literatura lusófona ou história e cultura/literatura dos países de língua portuguesa, entre outras designações que podemos encontrar amiúde nos planos curriculares.

As considerações que aqui partilho são o resultado de uma década de ensino do português como língua estrangeira nas suas diversas competências: oralidade, escrita, leitura intensiva e extensiva, gramática, assim como literatura, história e cultura dos países de língua portuguesa. Inicialmente formada para o ensino de língua portuguesa e de língua francesa, fui confrontada desde o primeiro ano de ensino de PLE com a obrigação de lecionar disciplinas com nomes muito diversos, mas que incidiam no estudo dos diferentes países de língua portuguesa e, muito frequentemente, continham no título da unidade curricular o adjetivo lusófono.

Evocar a lusofonia como objeto de ensino envolve inúmeras dificuldades para o professor de PLE, que tem não só de ensinar uma língua estrangeira, por vezes muito distante da língua materna do aluno, como o pode ser o português no contexto de ensino da China, mas também de ensinar a cultura de espaços geográficos tão diferentes como o podem ser o Brasil e Timor-Leste e ainda de compreender e ensinar um conceito tão amplo como o de lusofonia. Talvez tudo isto aconteça sem haver uma intenção por parte das instituições universitárias de complicar a vida ao professor de língua, mas o facto é que as disciplinas que se intitulam “lusófonas” acabam por abrir a porta da sala de aula a uma realidade que implica uma carga ideológica que ultrapassa o ensino da língua estrangeira sem que para isso, muitas vezes, o professor tenha recebido uma qualquer formação específica ou tenha tido um mínimo de tempo necessário para a sua autoformação, através de leituras ou de cursos breves de especialização.

Não evocarei aqui as questões relacionadas com a escolha da norma a ensinar, português europeu, português brasileiro ou outro, dado que essa escolha deve resultar de uma opção pessoal do professor

tendo em conta a norma na qual se sente mais confortável, desde que essa opção não constitua um motivo de desvalorização das restantes (CHRISTIANO, 2017). As considerações que aqui tecerei prendem-se com a dificuldade na seleção de conteúdos a ensinar face a uma realidade cultural tão diversa e tão complexa quanto a que envolve os diferentes países de língua portuguesa.

Como lecionar disciplinas de história, cultura, literatura dos países de língua portuguesa quando não se foi formado em termos de conhecimentos históricos, sociológicos, antropológicos, culturais, literários e até linguísticos? Num mundo ideal, a cultura popular portuguesa teria uma resposta muito clara a esta questão: “cada macaco no seu galho”, isto é, cada especialista ensina o seu domínio de especialidade. No entanto, na prática, o que acontece é que as necessidades institucionais, quer sejam de distribuição de serviço, quer sejam de simples falta de especialistas, acabam por determinar outras soluções.

O professor é, deste modo, empurrado para uma aula extremamente complexa sem ter tido o tempo de preparação ideal, sem ter aprendido o que são e como são ao certo todos estes países, sem ter refletido sobre os acontecimentos contemporâneos a si e aos alunos, pensando-os de um ponto de vista distanciado e ajudado pelos estudos académicos em torno das questões fulcrais para compreender um país, uma identidade, um povo, mas também das questões históricas que levaram a certas circunstâncias do presente. Por todas estas razões, para a maioria dos professores de PLE, é mais fácil explicar o pretérito perfeito simples ou a voz passiva em português do que a crise política na Guiné-Bissau.

Ao longo da formação inicial nas diferentes licenciaturas, adquirem-se muitos conhecimentos normativos na língua que se vai ensinar, adquire-se muitas vezes um certo distanciamento reflexivo relativamente a certas questões gramaticais, mas nem sempre se consegue fazer o mesmo relativamente à cultura que depois se vai ensinar. Com quem debater estas questões? Que posicionamento adotar nas aulas? Que materiais utilizar?

Cabe ao professor de PLE investir na sua formação teórica nestes domínios; investir em pós-graduações, mestrados, doutoramentos que potenciem o necessário tempo de preparação e de reflexão sobre estas questões. Sem ter medo de estar a investir em áreas menos claras ou até mesmo obscuras no estudo de uma língua, dado que o texto literário não é um campo para fazer o que lhe apetece ou dizer o que lhe apetece, os estudos literários são regidos por teorias e quadros de interpretação rigorosos, não excluindo o prazer de leitura e a liberdade de interpretação. Da mesma forma, os estudos culturais abrem-se para um mundo de áreas extremamente ricas em descobertas de profundo interesse académico e científico, como o podem ser a história, a geografia, a sociologia, a antropologia, entre muitos outros.

Mas estes estudos levam o seu tempo e o professor tem de lecionar as disciplinas em questão já amanhã. Permitam-me então aqui jogar a carta do bom senso. Na falta de uma formação teórica que permita a constituição de uma bibliografia de fontes fiáveis, atuais e com uma boa perspectiva histórica, resta ao professor assumir de forma humilde que precisa de ajuda. Muitas das vezes poderá contar com os seus colegas para desenvolver atividades e materiais para as aulas; noutras terá de admitir que, ainda que não esteja totalmente preparado, terá de construir o seu conhecimento de maneira autoformativa, a partir de manuais, sítios da internet e materiais com informações fiáveis, ainda que inicialmente básicas, expondo aos alunos parte das suas dificuldades, até porque esta situação poderá ser um mote para que os alunos ajudem a construir a aula e o conhecimento da aula com mais vontade, sentindo-se responsabilizados pela construção do conhecimento.

É necessário insistir, no entanto, no uso de fontes fiáveis e o mais atualizadas possível, dado que os domínios de estudo em questão evoluem muito rapidamente e dada a flutuação política e ideológica associada à palavra lusofonia, muitos autores reveem com alguma frequência as suas posições num curto espaço de tempo. Dito isto, há alguns pilares que considero fundamentais no ensino da cultura dita

lusófona e que podem de um modo geral ajudar a orientar a organização da aula e a pesquisa de materiais por parte do professor de PLE.

Em primeiro lugar, as aulas relacionadas com os países de língua portuguesa devem ser um convite feito aos alunos para um passeio pela lusofonia e ao aceitar esse convite, professor e alunos devem ter em mente que passear pela lusofonia e pelo mundo em língua portuguesa é passear por séculos de história não só de Portugal e da Europa, mas também pela história dos diferentes continentes por onde os portugueses passaram. Claro que os professores de PLE não são, à partida, historiadores, nem se pretende com esta referência à história, levar os colegas a organizar aulas de história do ponto de vista de uma aula detalhada e científica, mas apenas fazer compreender que algumas datas e acontecimentos históricos serão essenciais para melhor compreender as razões da ligação entre países.

Por outro lado, se é certo que a noção de lusofonia remete para um passado luso ou português, a sua concretização leva aos países de língua portuguesa e, embora estes não existissem com as fronteiras e a configuração que lhes conhecemos hoje, vale a pena descobrir como eram e que traços principais reuniam antes da chegada dos portugueses. Um erro muito comum no ensino da história dos países lusófonos é iniciar a contagem cronológica no momento das navegações marítimas, omitindo a existência histórica dos povos autóctones e negando-lhes uma identidade prévia à chegada dos portugueses ou, ainda, partir desta mesma perspectiva cronológica e considerá-los como meros “continuadores da cultura portuguesa” (CARBALLIDO, 2014: 25).

É certo que não é fácil reunir materiais para muitos destes países, mas o simples facto de mencionar aos alunos que a história dos mesmos não começa ali, com a chegada dos portugueses, já evita equívocos e desperta a curiosidade dos alunos relativamente ao antes e ao depois da chegada dos portugueses, potenciando debates e uma maior consciência histórica.

A articulação com a história é muito interessante nas aulas de PLE, pois a língua portuguesa transporta em si séculos de história nos inúmeros vocábulos e expressões de origem latina (os alunos costumam apreciar a descoberta da palavra latina *cor* e a sua relação com o coração na expressão “saber de cor”, o professor pode explorar muitos exemplos como este), céltica (*embaixada, cerveja*), germânica (muito influente em nomes como *Rodrigo* ou topónimos como *Guimarães*) e árabe (as palavras começadas em *al-*, as palavras relacionadas com certos domínios da matemática e certos domínios profissionais), assim como das diferentes línguas europeias – há uma imensidão de palavras de origem francesa e inglesa que os alunos geralmente reconhecem rapidamente e que servem para mostrar o vocabulário comum entre línguas, assim como as suas relações num dado momento da história.

Mas a riqueza histórica da língua portuguesa enquanto instrumento-chave da lusofonia está no que ela reúne de influências das línguas de povos e geografias que se explicam através dos dados históricos que o professor pode introduzir na aula, por exemplo, os vocábulos de origem tupi (plantas, árvores, animais como o *jacaré*) e quíchua (*quinoa*) que mostram a relação da língua com a América do Sul; os vocábulos de origem umbundo (*cota, soba*), quimbundo (*moleque, muvuca, marimondo, camundongo, quiabo, farofa, berimbau*) ou quicongo (*samba*) que mostram o contacto com as línguas africanas presentes nos territórios ocupados por Portugal; mas não podemos também esquecer as palavras que se tornaram habituais e que entraram na língua por influência do chinês (*chá*), do japonês (*biombo, gueixa, haraquiri, quimono, samurai*), do hindu (*nababo*), palavras que são a memória viva da passagem dos portugueses pelo Oriente, entre muitas outras influências que enriqueceram a língua e a cultura lusófona.

Para o professor de PLE, esta pode ser a ocasião de demonstrar uma riqueza histórica e que transforma o objeto de estudo dos alunos numa caixa de surpresas com uma imensa riqueza cultural. A língua portuguesa, habitualmente dissecada apenas na sua gramática, explorada

em termos vocabulares e sintáticos, pode transformar-se no ponto de partida para o estudo da história dos países de língua portuguesa e de como os contactos históricos entre povos a enriqueceram e a marcaram para sempre.

Por outro lado, o vocabulário da língua portuguesa também serviu para enriquecer outras línguas, por exemplo, a palavra *mango* no inglês vem da palavra *manga* do português (que por sua vez vem do malaiala da Índia); a palavra *zebra*, trazida pelos portugueses da região da atual República Democrática do Congo, de uma língua de origem bantu, foi adotada por praticamente todas as línguas europeias; a palavra *laranja*, introduzida na língua portuguesa através do árabe *naranja* (derivada já do persa e do sânscrito), está associada na Europa aos portugueses e a Portugal, dado que eram os portugueses quem se dedicava ao comércio de laranjas doces no século XVI na Europa (e não é demais lembrar que este fruto é originário da China) e, por esta razão, muitos países europeus adotaram como nome deste fruto uma palavra que significa “portuguesas” nas suas línguas: assim, em grego, *laranja* diz-se *portokali*, em turco *portakal* e em diferentes dialetos italianos diz-se *portocala* e *portogallo*. Em japonês é comum falar-se na palavra *tempura* para mostrar a influência do português, mas também podemos encontrar na língua japonesa outras palavras de origem portuguesa, como é o caso da palavra *pan*, que significa pão e *biidoro* que significa vidro, entre muitas outras palavras que designam comidas e objetos de decoração e/ou de construção de casas. Estas questões linguísticas estão tratadas e são, com frequência, listadas em livros e artigos académicos sobre história da língua portuguesa presentes nas bibliotecas e disponibilizados em linha por diferentes universidades, sobretudo portuguesas e brasileiras, permitindo assim o acesso de professores e alunos a fontes fiáveis do conhecimento.

Abordando ainda a relação entre o ensino de PLE e a história dos países de língua portuguesa, é fundamental para os professores o aprofundamento dos seus conhecimentos na área da linguística para

poderem distinguir conceitos tais como língua, língua oficial, dialeto e assim evitar as confusões e os estereótipos associados às diferentes normas do português e, portanto, poderem compreender o lugar das diferentes línguas nacionais dos países de língua portuguesa. Neste sentido, o uso de poemas ou de músicas pode ajudar o professor de PLE a mostrar a riqueza das diferentes variedades da língua portuguesa, sem se ficar só pelas duas normas já reconhecidas do português – a europeia e a brasileira; este tipo de materiais permite também explorar a riqueza vocabular já mencionada, observar diferentes sotaques e, dependendo do nível de língua da turma e do ano em que a disciplina é lecionada, introduzir questões como a existência das línguas crioulas e a sua importância histórica para compreender o processo de contacto entre a língua portuguesa e as línguas nacionais, assim como a utilização da língua como instrumento político durante a colonização portuguesa.

Permitam-me a sugestão, a título de exemplo, da utilização de músicas de José Carlos Schwarz (1949-1977), poeta e músico da Guiné-Bissau, conhecido por ter participado nas lutas pela independência da Guiné-Bissau. Além da beleza estética das letras e das músicas deste cantor, músicas como “ke ki mininu na tchora” ou “Mindjeres di panu pretu” permitem observar a formação de crioulos de base portuguesa, assim como estudar a importância de uma língua no processo de colonização e no processo de autodeterminação de um povo. As duas músicas citadas, entre outras, foram as primeiras músicas em crioulo a passar na rádio em Bissau no início dos anos 70, contrariando a proibição do uso do crioulo guineense pelas autoridades coloniais portuguesas e mobilizando através da língua crioula mais adeptos para as lutas de libertação. Para o professor de PLE, compreender a língua como um território de tensões políticas e históricas pode ser muito útil aquando da leção das disciplinas de história e cultura lusófonas.

Esta consciência da importância da língua e da sua relação com a história dos países, sua formação e tensões lembra-nos que o professor deve procurar formar-se no sentido de compreender os diferentes

movimentos históricos de cada país e, nomeadamente, servir-se dos avanços nos estudos pós-coloniais para evitar cair num discurso neocolonialista sobre a relação entre Portugal e as ex-colónias. Embora esta área de estudos esteja muito mais desenvolvida em termos bibliográficos no mundo anglófono (CHABAL, 1996; 2002), os estudos feitos podem servir para compreender o caso da lusofonia, e começa a haver também no mundo lusófono uma série de publicações que se centram nos estudos pós-coloniais e que ajudam o professor a compreender os debates na atualidade e os avanços necessários ao estudo destas questões e à compreensão de que nada no conhecimento histórico e cultural é definitivo e nem tão explícito quanto uma regra da gramática normativa (e mesmo essas... basta ver como explicar a utilização do verbo *ser* e do verbo *estar* e logo chegamos à conclusão que se calhar nem a gramática normativa é uma fonte de conhecimentos definitivos).

Não é raro, por exemplo, atribuir a África e aos países africanos uma cultura meramente oral e ignorar a escrita de inúmeras línguas antes da chegada dos portugueses (LEITE, 1998), facto que condiciona profundamente até hoje os estudos literários e culturais dos países africanos colonizados por países europeus. Volto a insistir na necessidade da humildade face à vastidão destas questões, o professor provavelmente não terá tempo de estudar todos os escritos de antropólogos e linguistas que se debruçaram sobre estes temas ao longo de décadas e os alunos saberão compreender que o professor privilegiará uma parte da história e da cultura desses países tendo em conta a ligação com Portugal, com o momento das navegações e tendo em conta o objetivo de perceber e definir a lusofonia, mas deverá também ter consciência, e ser para isso advertido, da existência de uma multitude de línguas e de registos escritos das culturas dos países estudados, mas que não foram objeto de estudo por parte do professor e por essa razão não entrarão nesta aula, sob pena de dispersão de conteúdos e temas.

Em segundo lugar, estudar a língua portuguesa e a lusofonia é uma

possibilidade de contactar com uma mundividência própria às culturas em questão. O facto de a língua portuguesa, pelos diferentes fatores históricos que todos conhecemos, ter sido implantada e ter sobrevivido aos diferentes movimentos históricos em quatro continentes pode levar a um questionamento e à discussão de possíveis respostas que podem ser um fator de enriquecimento da construção de conhecimento dos alunos relativamente a esta língua que aprendem. Muitas vezes, a questão da dispersão geográfica da língua portuguesa foi apontada como uma fraqueza da lusofonia (CHACON, 2002; CRISTÓVÃO, 2008), no entanto, ela é, na verdade, uma mais-valia para o estudo desta língua. Já mencionamos a riqueza vocabular no ponto anterior, mas não é só isso.

A lusofonia oferece a possibilidade de ver o Outro, de conhecer o Outro em quatro continentes sem sair da língua portuguesa. O que é que eu quero dizer com isto? Por que razão utilizo a palavra mundividência? A língua portuguesa permite-nos aceder a diferentes sistemas de pensamento: sistemas filosóficos, correntes de pensamento, sistemas religiosos, sistemas políticos e culturais, que se desenvolvem e disseminam em língua portuguesa. Ou seja, há uma miríade de lógicas culturais diversas que se oferecem àqueles que conseguem ler, ouvir, conversar em língua portuguesa e que depois traz inúmeras vantagens para quem deseja trabalhar em relação com esses países.

Ao contactar com esta mundividência em língua portuguesa, professor e alunos vão estar frente a frente mais uma vez com a diversidade e, por esta razão, insisto mais uma vez na necessidade que enfrenta o professor de PLE em prolongar a sua formação em termos linguísticos, em termos históricos, pois cada professor vai sentir necessidades diferentes para poder trabalhar certos temas ou responder a certas questões dos alunos de maneira a evitar discursos preconceituosos como, por exemplo, aprender o português do Brasil é mais fácil do que aprender o português de Portugal.

Por ter contactado com alunos de mais de 15 nacionalidades diferentes, posso compreender que aprender a pronúncia do português

brasileiro seja mais fácil e rápido para um espanhol ou um italiano que assim trabalharão uma língua que possui as mesmas vogais abertas, já para um russo ou um polaco, a aprendizagem da pronúncia do português europeu é muito simples e rápida, dado que possuem todas as vogais abertas e fechadas do português e, por essa razão, não sentem qualquer dificuldade a reproduzir os sons do português europeu. Mas reparem que menciono apenas a pronúncia, todas as restantes competências da língua, quer seja norma europeia ou norma brasileira, serão igualmente fáceis ou igualmente difíceis tendo em conta a motivação dos estudantes, o número de horas de estudo, entre muitos outros fatores.

Ao longo da carreira, sempre verifiquei que os alunos que estudaram com professores portugueses tinham sempre muita dificuldade a compreender um professor brasileiro nas primeiras aulas e da mesma forma, os alunos formados por colegas brasileiros tinham dificuldades em compreender-me a mim nas primeiras aulas, não havendo, por isso, uma norma mais fácil que outra, apenas uma aprendizagem e um hábito criado numa das normas que vai torná-las mais fáceis aos olhos e ouvidos dos alunos.

A riqueza de uma aula que inclua temas de cultura lusófona reside justamente na possibilidade de mostrar as diferenças e a diversidade, muito mais do que a unidade. Ao contrário das aulas de PLE em que o professor se sente compelido a usar apenas uma norma e um sotaque padrão, nas aulas de cultura lusófona, a riqueza de sotaques da lusofonia pode ser um interessante objeto de estudo. Assim, ouvir músicas, textos, vídeos com um minhoto ou um açoriano a falar é uma forma de eliminar preconceitos linguísticos tais como haver um sotaque certo para falar português (cf. Vídeo da Porto Editora, da autoria do realizador Miguel Gonçalves Mendes, com a leitura do texto *O paraíso são os outros* de Valter Hugo Mãe por falantes lusófonos). Esta preocupação é, aliás, cada vez mais visível nos materiais de PLE publicados nos últimos anos tanto em Portugal quanto no Brasil.

Ao trabalhar estas questões, o professor demonstra que nenhum falante da língua pode ser destituído da sua capacidade de falar português por critérios que, muitas vezes, se situam na esfera da classe social e roçam de forma mais ou menos leve o racismo. O dito “português com açúcar” para falar no português falado no Brasil ou em Angola ou então o “português mais simples” evocam questões que nada têm de linguístico, porque ao evocar a ideia de simplicidade de uma língua, destituindo-a da sua complexidade, retiramos a possibilidade a um povo de elaborar raciocínios complexos e, como podem ver, isto leva-nos a afirmações muito perigosas.

Pelo contrário, respeitar e estudar todas as culturas lusófonas por igual traz-nos a possibilidade de que falava no início desta parte: poder contactar com uma mundividência em língua portuguesa, adquirir conhecimentos de diferentes domínios e diferentes modos de pensar numa mesma língua.

Em terceiro lugar, não é só a língua que está em questão quando estudamos a lusofonia, mas também uma série de imagens culturais a ela associadas e que são facilmente reconhecíveis pelo mundo afora, uma riqueza extralinguística que o professor pode fazer os alunos descobrirem e que costuma despertar-lhes a curiosidade e torná-los mais atentos ao mundo que os rodeia.

Quando falo de riqueza extralinguística, estou a pensar, por exemplo, no pastel de nata. Mas como falar deste doce sem cair num lugar-comum? O pastel de nata é um doce originalmente português que pode ser encontrado muito facilmente em muitos dos restantes países de língua portuguesa e que se tornou com o passar do tempo um símbolo, por exemplo, de Macau na Ásia. Quando observamos os turistas chineses em Macau, uma das coisas que podemos constatar é que procuram provar o pastel de nata de Macau, procurando confirmar se o que encontram em pastelarias um pouco por toda a China é muito diferente ou semelhante. De português a macaense, o pastel de nata

reflete, à sua medida, um pouco da lusofonia e do seu contacto histórico com povos e geografias distintas.

A pastelaria portuguesa tem ecos longínquos inclusivamente no Japão, onde se associa o nome de um bolo parecido com o pão-de-ló a Portugal: a castela dita *Kasutera* é uma das marcas da troca de saberes entre os portugueses e os japoneses. Conhecer produtos ou marcas como o vinho do Porto e o vinho Madeira transformam a lusofonia num objeto de conhecimento palpável, dado que é possível para os alunos da maior parte dos países constatarem a existência deste tipo de produtos nos supermercados ou comércios de especialidade.

Além da gastronomia, a lusofonia diz respeito a marcas físicas deixadas nas paisagens de muitos países. A arquitetura de estilo português – visível nas muitas igrejas de estilo português espalhadas pelo mundo fora – pode ser apreciada não só no Brasil, como também na África, em Goa ou ainda em Macau. Para os alunos que têm a possibilidade de visitar um destes países ou regiões ou então através de imagens que permitam a comparação, é muito curioso observar que a igreja de São Domingos em Macau foi construída de acordo com o mesmo estilo arquitetónico de igrejas que podem ser encontradas numa pequena aldeia do Minho, em Portugal, no interior do Brasil, em Cabo Verde ou então em Goa. Estas “curiosidades” são excelentes pontos de partida para se abordarem características comuns aos países lusófonos que passam em grande parte pela religião e pela utilização desta como veículo de unidade durante o período colonial. A religião católica ocupando um lugar de destaque na cultura de língua portuguesa desde a formação e o reconhecimento de Portugal como um reino independente de Castela.

Podemos também evocar traços do urbanismo que marcam os diferentes países lusófonos, como a calçada portuguesa, que existe não só em Portugal, Brasil e restantes países lusófonos, como em regiões como Goa, Macau e pode até ser encontrada em ruas e edifícios de cidades como Hong Kong, Pequim e Xangai, refletindo não só um

percurso histórico dos elementos urbanísticos de influência portuguesa, mas também o reconhecimento estético de tais elementos. Claro que em regiões como Macau, observar a calçada portuguesa e os nomes de ruas de Macau é um fator que pode despertar facilmente a curiosidade e a compreensão dos alunos para um passado comum, mas o mesmo exercício pode ser feito com alunos de todo o mundo que podem ficar a descobrir esses elementos em pontos do mundo até então desconhecidos.

Apesar de partir de referências maioritariamente portuguesas nos exemplos anteriores, este mesmo exercício pode ser feito para todos os outros países, pois todos têm eventos históricos e aspetos culturais partilhados com o resto do mundo. Penso, por exemplo, no caso da Bossa Nova, movimento musical brasileiro que se disseminou pelo mundo no final dos anos 50 e nos anos 60 e que, embora tenha perdido o seu fulgor no Brasil, continua a ser apreciado como um símbolo do Brasil noutros lugares do mundo, sendo inclusivamente um estilo musical que pode ser cantado nas línguas maternas dos músicos, como acontece no Japão, na França ou nos Estados Unidos.

Tendo em conta tudo o que foi dito anteriormente, permito-me considerar que o quarto pilar do ensino de disciplinas ligadas à cultura lusófona deve ser a prática da tolerância. A partilha de uma língua comum num espaço geográfico tão disperso é uma forma de facilitar a visão e o conhecimento de outros povos. No entanto, ver o mundo pelos seus olhos não deve ser um obstáculo à compreensão das razões pelas quais as pessoas são como são porque, apesar de a língua ser comum na lusofonia, a atitude de cada cultura, de cada país é diferente.

Tolerar é adotar uma posição face ao mundo que recusa o maniqueísmo, a visão simplista do certo e do errado, do bom e do mau. Estudar, observar e compreender uma cultura é o momento ideal para aprender a colocar de lado os julgamentos de valor e, sobretudo, a perceber que aceitar a diferença não significa assimilá-la e nem tornar-se igual ao outro, mas tão simplesmente constatar que há diferentes visões

de mundo e de sociedade e que estas resultam de muitos processos históricos e políticos, de condicionantes várias, havendo inclusivamente posições e visões irreconciliáveis de sociedade.

Neste sentido, o papel do professor de PLE é fundamental para convidar os alunos a uma descoberta cultural na qual não entram sentimentos de superioridade. A descoberta do Outro não deve levar a um sentimento de superioridade do Eu e, para tal, o professor não deve ter medo de abordar os preconceitos que regem as diferentes sociedades e desconstruí-los com os alunos, para dar lugar a uma construção do conhecimento mais tolerante e respeitadora das diferenças. Há inúmeros materiais que podem ser utilizados para este fim: excertos de textos literários, observação de imagens, *brainstorming* com os alunos, visionamento de excertos de filmes, etc. Permito-me citar como exemplo o documentário de Carlos Fraga para a RTP, em 2013, intitulado “Nós, os chineses”, que permite observar algumas das dificuldades da vida em comum entre chineses e portugueses, em Lisboa, e partir dos preconceitos que cada cultura possui sobre a outra, para se refletir sobre essa prática da tolerância que mencionei acima.

Esta abertura de mente permite evitar estereótipos e lugares-comuns tais como os já mencionados ao longo deste texto, entre muitos outros que os professores saberão identificar e desconstruir em função do público estudantil que tiverem na sala de aula. Os exercícios de observação e análise propostos pelo professor devem procurar confrontar os alunos com os seus próprios preconceitos e imagens pré-concebidas sobre determinados países e ajudá-los a construir uma imagem mais sólida e mais fundada sobre as realidades sócio-histórico-culturais de cada um.

Finalmente, um dos pilares fundamentais das aulas de língua e cultura lusófonas assentam na evidência de que a língua portuguesa é uma língua com futuro. Muitas vezes, ao insistir no percurso histórico da construção da lusofonia corremos o risco de passar demasiado tempo a observar os elementos históricos do passado, transmitindo,

sem querer, aos alunos a imagem de um conjunto de países unidos pelas navegações e alguns traços culturais comuns: língua, religião, arquitetura, gastronomia.

Ora a vitalidade da língua portuguesa é uma constatação de fácil demonstração, nomeadamente através de dados estatísticos dos países lusófonos, mas também na simples confirmação da pujança da língua portuguesa na África lusófona. A diversidade de normas que conta a língua portuguesa: português europeu, português brasileiro e brevemente as diferentes normas angolana, moçambicana, etc., permitem mostrar que a língua portuguesa continuará a desenvolver-se e o seu futuro está no continente africano.

Já não é Portugal (União Europeia) que pode reclamar ter inventado a língua ou o Brasil que a catapultou nas últimas décadas para o cenário internacional (MERCOSUL, BRICS), nomeadamente, em termos de mercados financeiros e comércio global, mas a África lusófona, que garantirá não só a sobrevivência pelo aumento exponencial no número de falantes, mas também a expansão da língua portuguesa no século XXI e a sua difusão no continente africano e nas diferentes entidades internacionais (União Africana), que estão de acordo sobre a vitalidade e o futuro deste continente. Não é, com certeza, por acaso que o próprio governo chinês tanto tem investido nos países da África lusófona e a par do investimento financeiro faz um investimento na aprendizagem desta língua. Não é por acaso também que os países francófonos procuram captar os países lusófonos para a sua esfera de influência, veja-se o caso de São Tomé e Príncipe, país lusófono que faz atualmente parte da francofonia. Falar do futuro da língua portuguesa passará também por explorar os meandros da criação e do investimento em organizações de ordem político-económica como a CPLP ou de carácter cultural como o IILP e os frutos que estas organizações poderão potenciar no futuro.

Em jeito de conclusão, a lusofonia faz parte, efetivamente, dos encantos da língua portuguesa e um futuro falante da mesma terá muito

a ganhar quanto mais conseguir compreender e dominar as particularidades intrínsecas deste universo.

Talvez quem procure respostas definitivas à questão de como ensinar a lusofonia se sinta frustrado com este texto. O que aqui se partilha são vivências e constatações de uma professora de PLE levada a lecionar anualmente disciplinas de cultura lusófona.

O próprio questionamento da noção de lusofonia é um excelente instrumento para o desenvolvimento de um melhor conhecimento cultural dos países de língua portuguesa. Além dos académicos que muito têm debatido essa questão (LOURENÇO, 1999; MARGARIDO, 2000; MADEIRA, 2003; ALMEIDA, 2008; CRISTÓVÃO, 2008; entre muitos outros) ela pode também ser observada do ponto de vista da literatura, autores como Ondjaki em *Os vivos, o morto e o peixe frito* (2014) ou José Luís Peixoto na peça de teatro *Estrangeiras* (2016) já o fizeram e estes textos constituem excelentes pontos de partida para o ensino da cultura lusófona.

Terminamos com uma certeza: o professor de PLE tem à mão um instrumento de valorização do estudo da língua portuguesa, embora esse instrumento o obrigue a uma formação mais específica de maneira a poder responder de forma mais clara e instruída às dúvidas e necessidades dos alunos e, sobretudo, poder desconstruir preconceitos e estereótipos – os seus e os dos aprendentes –, assim como respeitar e valorizar individualmente as culturas dos diferentes países lusófonos.

Referências

AA. VV. (2009). *A língua portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ALMEIDA, Onésimo Teotónio (2008). *A propósito de lusofonia (à falta de outro termo): o que a língua não é*. Instituto de Investigação Científica Tropical. Acedido a 14 de Julho de 2017, em <http://www2.iict.pt/?idc=102&idi=13158>

- CARBALLIDO, Xurxo Fernández (2014). A presença da lusofonia nos manuais de Português Língua Estrangeira (PLE). In Moisés de Lemos Martins *et al.* (eds.). *Interfaces da Lusofonia*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, pp. 21-40.
- CHABAL, Pattrick (org.) (1996). *The Postcolonial Literature of Lusophone Africa*. Londres: Hurst.
- CHABAL, Patrick et alii (2002). *A history of postcolonial Lusophone Africa*. Bloomington : Indiana University Press.
- CHACON, Vamireh (2002). *O futuro político da lusofonia*. Lisboa: Verbo.
- CHRISTIANO, Caio (2017). *A prática do ensino do português como língua estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- CRISTÓVÃO, Fernando (2008). *Da lusitanidade à lusofonia*. 5ª ed. Coimbra: Almedina.
- LEITE, Ana Mafalda (1998). *Oralidades e Escritas nas Literaturas Africanas*. Lisboa: Edições Colibri.
- LOURENÇO, Eduardo (1999). *A nau de Ícaro seguido de Imagem e miragem da lusofonia*. Lisboa: Gradiva.
- MADEIRA, Ana Isabel (2003) *Sons, sentidos e silêncios da lusofonia: uma reflexão sobre os espaços-tempos da língua portuguesa*. Cadernos Prestige, n.º18. Lisboa: Educa.
- MÃE, Valter Hugo (2017). *O paraíso são os outros*. Porto: Porto editora. Acedido a 16 de Março de 2018, em: <https://www.youtube.com/watch?v=nndGk1Ci2Bo&t=237s>
- MARGARIDO, Alfredo (2000). *A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições lusófonas.
- ONDJAKI (2014). *Os vivos, o morto e o peixe frito*. Lisboa: Caminho.
- PEIXOTO, José Luís (2016). *Estrangeiras*. Lisboa: Rosa de Porcelana.
- PINTO, José Filipe (2008). *Estratégias da ou para a Lusofonia, o futuro da língua portuguesa*. Lisboa: Prefácio.
- RETO, Luís (coord.) (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Lisboa: Texto Editores.

“Corpo de barco e de rio”: a memória dos textos literários em PLE

Sara AUGUSTO*

“Corpo de barco e de rio” é um verso do poema “Protopoema”, de José Saramago, sobre a experiência da memória enquanto exercício individual e colectivo. Partindo desta abordagem poética da memória, e de considerações relacionadas com o funcionamento da aquisição, conservação e evocação da informação, da relação entre memória individual e colectiva, este trabalho pretende mostrar como o estudo da Literatura poder ser visto como parte da experiência global de aprendizagem e inserção na cultura da língua em aprendizagem. Nesta perspectiva, o texto literário apresenta-se sobretudo como experiência de leitura, de fruição e de conhecimento literário e cultural, de participação de um conhecimento mais amplo e partilhado entre os falantes da língua portuguesa, com vista a preencher um espaço entre a aprendizagem da língua e a percepção da sua função literária, tratando-se de um percurso expectável quando se adquire o conhecimento de uma língua.

Palavras-chave: Memória; memória colectiva; literaturas de língua portuguesa; didáctica da literatura; português como língua estrangeira.

Tengo went on, “Our memory is made up of our individual memories and our collective memories. The two are intimately linked. And history is our collective memory. If our collective memory is taken from us—is rewritten—we lose the ability to sustain our true selves”.
(MURAKAMI, 1Q84)

* Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa (CPCLP), Instituto Politécnico de Macau (IPM), Macau.

1.

“Corpo de barco e de rio” é parte de um verso do conhecido poema de José Saramago, “Protopoema”, cujo sentido metafórico me pareceu de relevante expressividade para introduzir o tema da memória e da literatura no âmbito do ensino do Português como Língua Estrangeira. O título do poema relaciona-se com a procura do texto primordial, do texto anterior a todos os outros, quase informe na sua arquitectura, feito de escuridão onde as pontas dos fios se emaranham, cegas e presas. Mas é deste embrião, frágil e esquivo, que se constrói a memória e que nasce o poema. Trata-se, assim, da descrição do processo que permite que a memória tome uma forma compreensível, passível de ser trabalhada, escrita e lida.

O poema é longo. Transcrevo apenas alguns excertos que considereei mais significativos:

Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos
nós cegos, puxo um fio que me aparece solto.

Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os
dedos.

É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos,
e tem a macieza quente do lodo vivo.

É um rio. (...)

Continuo a puxar, não já memória apenas, mas o
próprio corpo do rio.

Sobre a minha pele navegam barcos, e sou também os
barcos e o céu que os cobre e os altos choupos que
vagarosamente deslizam sobre a película luminosa
dos olhos.

Nadam-me peixes no sangue e oscilam entre duas
águas como os apelos imprecisos da memória. (...)

Ao fundo do rio e de mim, desce como um lento e
firme pulsar do coração. (...)

E quando num largo espaço o barco se detém, o meu
corpo despido brilha debaixo do sol, entre o
esplendor maior que acende a superfície das águas.
Aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas
da memória e o vulto subitamente anunciado do
futuro. (...)
Então, *corpo de barco e de rio* na dimensão do homem,
sigo adiante para o fulvo remanso que as espadas
verticais circundam. (...)

(SARAMAGO, 1985)

O poema desenha um devir quase surrealista do caos para uma possível arrumação do labirinto quando revelado, seja ele memória, seja poesia. Do *novelo emaranhado*, da *escuridão dos nós cegos*, das *lembranças confusas* surge um fio, e depois um rio, que se torna corpo, e nesse rio há barcos e, enfim, a memória torna-se *corpo de barco e de rio* quando, pela fluidez e emotividade, conflui com o *lento e firme pulsar do coração*. A fluidez da metáfora do “rio” coexiste com a materialidade do “corpo”, representando a memória no seu todo, expressão consciente e inconsciente de experiências individuais e colectivas, que em cada contexto revelam diferentes formas de estar e pensar.

A literatura, neste caso o acto poético, tanto na produção como na recepção, enquanto exercício constante de actualização de leituras e experiências, é um exercício de memória. Como forma particular da linguagem, que veicula e reflecte emoções, experiência, conhecimento e cultura, ou seja, toda uma mundividência, uma forma de ser e de estar que conjuga subjectividade com as vivências colectivas, a visão que a literatura proporciona é completa. Da mesma forma, a reflexão sobre a literatura e os seus mecanismos de leitura é fundamental para o conhecimento do si mesmo e do Outro. Como dizia Jacinto do Prado Coelho, num dos seus textos mais citados no âmbito da didáctica da literatura,

(...) não há, suponho, disciplina mais formativa que a do ‘ensino’ da literatura (...). Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isto faz apelo a obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza (COELHO, 1976: 45-46).

Assim, em boa medida, como também diz o mesmo autor, “a literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre literatura que nos ensina” (COELHO, 1976: 46). Falar do ensino de literatura implica, mais do que ensinar o texto, compreender os mecanismos de leitura de um texto. Pela sua própria natureza, todo o texto literário tende a escapar em grande percentagem a uma leitura imediata.

Contudo, o estudo da literatura deve ter em conta não só a aprendizagem de códigos de leitura específicos (REIS, 2008: 111-161), mas ainda outras considerações relacionadas com o funcionamento da aquisição, conservação e evocação da informação, ou seja, os mecanismos que dizem respeito à memória. Em ambiente de língua materna, este processo acontece de forma natural e habitual. Luís Miguel Pereira, a propósito das reflexões de Paul Ricoeur sobre a memória, reforçou o facto de a memória individual tender a resvalar para a memória colectiva, criando um sentimento de unidade, ideia recolhida já anteriormente por Maurice Halbwachs no seu estudo fundamental sobre esta matéria, *On collective memory* (HALBWACHS, 1992).

Este deslizamento acontece porque o ato de se recordar tem lugar através de uma pequena história interior que nós contamos a nós mesmos, isto é, para nos recordarmos tornamo-nos os interlocutores de nós próprios, através de uma narração, que acontece no foro interior. A este primeiro aspeto acrescenta-se um outro. Para que essa narração seja possível é preciso uma língua, habitualmente a nossa língua materna, ou então uma língua de adoção. E é assim, como podemos constatar, que o elemento social se integra numa narrativa pessoal e interior. Logo, passamos para o lado social, público ou coletivo. (PEREIRA, 2013)

Privilegiadamente, então, em língua materna, mas também numa língua aprendida, é possível imaginar um conhecimento “genérico” da literatura, chamemos-lhe assim, mais ou menos aprofundado, em cuja

preservação a memória tem um papel fundamental. Parte-se da leitura e da aquisição individual, através da educação escolar e de um aperfeiçoamento do próprio sujeito, nas suas mais diversas formas, desde a comunicação quotidiana até à fruição da arte, para a construção de uma memória que pode ser comunicada e partilhada.

Este conhecimento sobre a literatura, autores e textos, comum aos falantes de língua portuguesa, relaciona-se com a memória colectiva que referimos em parágrafo anterior. Sobre este processo de construção colectiva, diz o autor já referido, Maurice Halbwachs:

Yet it is in society that people normally acquire their memories. It is also in society that they recall, recognize, and localize their memories. If we enumerate the number of recollections during one day that we have evoked upon the occasion of our direct and indirect relations with other people, we will see that, most frequently, we appeal to our memory only in order to answer questions which others have asked us, or that we suppose they could have asked us. We note, moreover, that in order to answer them, we place ourselves in their perspective and we consider ourselves as being part of the same group or groups as they. (HALBWACHS, 1992: 38)

Este processo, que primeiramente se relaciona com nossa vivência quotidiana e comum, no campo específico da literatura diz respeito à memória a longo termo que, no seu sentido mais lato, permite a construção de arquivos, que armazenam e estruturam o conhecimento do mundo, acontecimentos, imagens, conceitos, mas que também permitem a sua consolidação. Esta memória é um arquivo vivo, que balança entre a “fluidez” e o “corpo”, como diz Saramago no poema transcrito, arquivo este que é constantemente actualizado no quotidiano, num mecanismo dinâmico de perda, aquisição e substituição. As lembranças da infância, o conhecimento adquirido na escola ao longo dos anos, a experiência conseguida no seio da família e da comunidade, a vivência emotiva e intelectual, tudo isto é arrumado, reutilizado, convocado quando o reconhecimento acontece, a maior parte das vezes de forma singela e inesperada.

2.

Tanto os diálogos que temos pessoalmente com as pessoas que nos rodeiam como as conversas que vamos lendo e em que vamos participando revelam situações que correspondem a um exercício inesperado da memória.

Por exemplo, numa determinada circunstância, aconteceu-me este diálogo com um amigo de longa data, depois de lhe enviar uma determinada informação sobre a realização de um colóquio:

Amigo: Olá, Sara. Como estás? Obrigado pela notícia do colóquio.
Vou espalhar...

Eu: Se tanto te ajudar o engenho e a arte?!

Amigo: Sim, por toda a parte! E que não me falte a vontade e o empenho!

O que permite que dois falantes de língua portuguesa tenham este diálogo aparentemente “estranho” e se entendam? Trata-se de uma memória comum, partilhada pelo conjunto de falantes de uma língua que, com alguma probabilidade, passaram por um mesmo sistema escolar. Com efeito, não se trata só da questão de dominarem no mesmo nível uma língua comum, mas também da partilha de uma mundividência, feita igualmente de referências literárias que fazem parte da memória quotidiana, como é o caso da “Proposição” d’*Os Lusíadas*, de Luís de Camões, que no final da segunda oitava diz, em dois versos decassílabos: “Cantando espalharei por toda parte, / Se a tanto me ajudar o engenho e arte”.

Este mecanismo de reconhecimento e de comunicação de memórias partilhadas pode ocorrer noutras circunstâncias, como é o caso do soneto camoniano, “Amor é fogo que arde sem se ver”. Quantos não glosaram o soneto nas conversas sobre o amor e a paixão, sobretudo este primeiro verso, tendo em conta os estados contraditórios em que o sentimento extremo do amor, tal como cantado por

Camões, coloca o sujeito? Podemos considerar ainda o tema da consciência do destino. Um dia, em que vi uma amiga um pouco mais pessimista e entristecida, perguntei-lhe “Então, que aconteceu?”. Logo veio a resposta: “Erros meus, má fortuna, amor ardente”. Ela tinha retomado nada mais, nada menos, que o *incipit* de outro conhecido soneto de Camões.

Este tipo de situações repete-se com frequência. Além de Camões, a poesia de Fernando Pessoa e dos seus heterónimos é um outro caso sério de transposição para o diálogo quotidiano, tanto em Portugal como no Brasil, resultando em respostas já esperadas, perdidos os contextos de produção literária, e adaptadas a novas circunstâncias, sempre diferentes. Vejam-se três, quase quatro, exemplos dos mais conhecidos. A expressão tão usada, “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”, que muitas vezes serve de resposta ao comentário “Não sei se vale a pena”, é um verso do poema “Mar Português”, da *Mensagem*, publicada em 1934. Tal como também é da *Mensagem* o verso “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”, quando a referência aos sonhos e às perspectivas futuras surge no meio de uma conversa. E falando de sonhos, vem muitas vezes à cabeça, e também à boca, a última estância da “Pedra Filosofal”, de António Gedeão, que faz parte do livro *Movimento Perpétuo*, de 1956: “Eles não sabem, nem sonham, / que o sonho comanda a vida, / que sempre que um homem sonha / o mundo pula e avança / como bola colorida / entre as mãos de uma criança”.

Muitos outros exemplos deste mecanismo haverá, como é o caso do poema *Autopsicografia*, ainda de Fernando Pessoa, de que todos conhecem o verso “O poeta é um fingidor”, ou “Esse comboio de corda / Que se chama coração”. Ou a repetição do verso de um dos poemas de *Poemas inconjuntos*, de Alberto Caeiro, “Um dia de chuva é tão belo como um dia de Sol”, a propósito da beleza ou da tristeza de um dia de chuva, ou ainda a expressão o Natal “é quando o homem quiser”, verso do poema “Quando um homem quiser”, de José Ary dos Santos, já quase perdida a referência original.

Torna-se interessante verificar como esta contaminação entre o discurso literário e o quotidiano atinge também as outras artes, como o cinema e a música. A expressão “chapéus há muitos” foi retirada do filme *O Pátio das Antigas*, estreado em 1942, sendo apenas um exemplo de tantos outros. Mas a música é também uma fonte abundante desta transferência: a expressão “Cá se vai andando com a cabeça entre as orelhas” é da canção *Coro das Velhas*, de Sérgio Godinho, e do tema *O primeiro dia* é o verso “Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida”. Já da canção de António Variações, *O corpo é que paga*, é a tão conhecida expressão “Quando a cabeça não tem juízo o corpo é que paga”. Nestes casos, não excluo a possibilidade de a letra das canções incorporar expressões já feitas e usadas na linguagem do dia-a-dia, o que nos mostra também o interesse e o alcance deste processo de interação.

Estes são apenas alguns exemplos desta possibilidade de comunicação em que a memória desenvolvida em ambiente partilhado, de que a literatura faz parte, tem um papel fundamental. Finalizo com a tão usada expressão sobre a língua portuguesa, “a língua é a minha pátria”, que pertence ao Fragmento 259 do *Livro do Desassossego*, de Bernardo Soares. Como o fragmento é longo, fica apenas este enquadramento, que a maior parte das pessoas, com responsabilidades sociais, culturais e políticas, que usou a expressão não conhece, nem nunca leu, nem da qual nunca procurou a origem:

(...) Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. *Minha pátria é a língua portuguesa*. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro directo que me enjoa independentemente de quem o cuspsisse. (...)
(*Arquivo Pessoa*)

3.

Este entrelaçado de memórias, que se forma e se conjuga pelos mais variados motivos e das mais diversas formas, revela-se de forma natural

na língua materna, como já foi dito neste artigo, reunindo um conjunto de falantes mediamente informados, mesmo que seja apenas com base na escolaridade obrigatória. Este conhecimento colectivo torna-se mais significativo quando a essa base se acrescenta o interesse individual pela leitura e pelas artes, enriquecendo essa memória, e as comunidades trocam informação e consolidam associações inusitadas mas reconhecidas por cada um dos falantes. As redes sociais são, no que a isto diz respeito e como se mostrou, uma ferramenta poderosa, com todas as suas virtudes de interacção, mas também todas as desvantagens da perpetuação do erro (VIEIRA, 2014).

Os dois factos a que interessa dar relevo deste processo são os seguintes: em primeiro lugar, deve ser tido em conta o factor “reconhecimento”, ou seja, a situação de esta possibilidade de entendimento para além do enunciado literal exigir uma similitude na formação dos falantes, capazes de reconhecerem enunciados retirados de outros contextos, de os integrarem no seu diálogo ou no seu discurso e de o partilharem, reproduzindo, alterando ou adaptando, mas mantendo alguma ligação com o enunciado primordial. Sem esse reconhecimento não há comunicação efectiva.

Em segundo lugar, o facto mais interessante deste processo é a forma como determinadas expressões se libertam do seu contexto original e passam a fazer parte da linguagem do quotidiano, sem que o falante se aperceba do conjunto de informação que determinada expressão traz consigo e os sentidos “outros” que comunica e configuram uma determinada mundividência cultural. Nesta utilização, o enunciado perdeu, porque o utilizador não o reconhece, uma parte fundamental do seu sentido. Mas não desapareceu de vez, uma vez que a todo o momento o sentido pode retornar com igual fulgurância se for reconhecido pelo interlocutor, revelando-se de repente, “não mais que de repente”.

Podemos eventualmente acrescentar um terceiro aspecto que tem a ver com as ligações afectivas que este conhecimento partilhado estabe-

lece entre os falantes, mas também entre o falante e os textos, por causa do jogo de cumplicidade que se desenrola entre as diversas peças deste tabuleiro que é a comunicação.

Contudo, este conhecimento comum relacionado com a literatura é garantido em grande parte pela consideração de um cânone literário, uma estrutura orientadora do sistema literário e capaz de garantir um conhecimento constante e paralelo dos falantes da língua. O cânone não é mais do que o conjunto de autores e de obras literárias que, em determinado período histórico e em determinada comunidade cultural, são considerados modelares (CEIA, s.d.). Não se trata de um conjunto estanque, mas está sujeito a alguma mutabilidade e apresenta uma dinâmica de inclusão e exclusão, sobretudo no que diz respeito a obras literárias mais recentes. O cânone literário é definido sobretudo pela academia e é aprendido formalmente, sendo depois aprofundado e aumentado pelo esforço da leitura individual.

A vantagem da existência deste cânone é visível na construção da memória colectiva e na interacção entre os falantes. É a relação de intertextualidade entre o discurso literário e o discurso oral e coloquial que se torna mais aliciante, pois permite não só uma comunicação mais afectiva e lúdica entre os falantes da própria língua, como permite ao aprendente de língua portuguesa como língua estrangeira aceder a um conjunto de informações mais vasto e partilhar de uma mundividência que é expressão privilegiada de uma cultura. Por outro lado, o contacto privilegiado com os textos literários permite ao aprendente um diálogo com os “seus” textos literários, escritos na sua língua materna, proporcionando assim um diálogo enriquecedor entre diferentes culturas (SEQUEIRA, 2003: 71).

É natural e expectável que um aprendente de língua portuguesa queira, no seu percurso, ler textos literários e apreciar o seu valor estético, sendo que, desta forma, passa a participar desse conhecimento comum. Contudo, o estudo da literatura, muitas vezes julgado e colocado em cima da mesa em termos de “utilidade”, parece levantar

sérios problemas, acabando por nunca ser uma prioridade ou a uma opção nas estratégias dos docentes.

No entanto, como a maior parte dos estudiosos sobre a matéria proclama, a literatura proporciona um contacto com a utilização da língua no seu mais alto nível. Mas não se trata só desse aspecto, como tenho vindo a demonstrar. Rosa Sequeira, na obra *O poder e o desejo*, sintetiza um conjunto de justificações para o recrudescimento do interesse na literatura, tanto do ponto de vista linguístico, como metodológico e motivacional, apesar de não as considerar todas igualmente válidas, ponto de vista que me parece justo:

(...) os textos literários criam o seu próprio contexto e por isso se tornam menos propícios ao desnivelamento interpretativo; apresentam exemplos de uma grande variação de estilos e registos, para além de diferentes graus de dificuldade, pelo que se podem adequar a diferentes objectivos e utilizações diversas; possuem várias áreas de conhecimento, contrariamente a outras áreas disciplinares mais restritas; estimulam a imaginação e a cooperação dos leitores, pois não são triviais; proporcionam uma interacção verbal genuína, uma vez que, essencialmente abertos e sujeitos a interpretações múltiplas, se adequam melhor ao ensino comunicativo e propiciam a conversa; e, por último, dispersos em práticas distintas perdem o seu efeito paralisante e aterrorizador. (SEQUEIRA, 2003: 70)

A consideração de elementos fundamentais como a construção formal do poema e a polissemia, ou a ambiguidade, permitem explorar o texto literário de uma forma simples e eficaz. Se for assegurado o conhecimento mínimo do contexto de produção e dos códigos em acção, a utilização do texto literário na sala de aula pode constituir uma vantagem do maior interesse. Com efeito, a “Literatura sempre obriga a uma experiência de leitura, a uma decifração, a uma resposta, a um acto verbal ou a um qualquer outro acto, i.e., a um gesto desautomatizado, pessoal, avesso à repetição” (MENDES, 1999: 35). Isto não significa que todos os textos devam ser igualmente usados em todos os níveis, ou mesmo sequer utilizados forçadamente. Mas a literatura portuguesa e a literatura produzida em língua portuguesa, nas diversas culturas e

latitudes em que se fala português, apresentam textos que se adequam a uma abordagem inicial e que podem constituir um acesso não só à leitura aprofundada do mesmo texto, como também de outros textos mais complexos. Por outro lado, a experiência de leitura ganha maior profundidade quando se conjugam os aspectos diacrónicos, que permitem enquadrar os textos numa linha do tempo, mostrando o movimento de jogo entre mudança e recuperação que caracteriza a periodização literária (SILVA, 1981), com os aspectos sincrónicos, que permitem interligar a sua “literariedade” com as circunstâncias, autores, grupos e estéticas literárias. Assim, a especificidade de cada texto literário, tendo em conta códigos compositivos e estilísticos, a periodização literária e o contexto de produção e de leitura, permite aceder a um conhecimento mais amplo que se relaciona com a visão do mundo num determinado momento, e sobretudo pode incentivar o gosto pela leitura da literatura escrita em língua portuguesa.

O conjunto dos aspectos até agora referidos têm a ver com um conhecimento partilhado dos textos literários e com o facto de esse conhecimento se articular com a existência e a importância de um cânone literário. No momento da criação de um *corpus* textual para utilização na sala de Língua Portuguesa como língua estrangeira, podem ser considerados critérios válidos de selecção de textos. O aprendiz de língua portuguesa pode esperar, com o conhecimento da língua, usufruir da vertente estética de um texto, conjugando os efeitos dos códigos de composição com os efeitos da polissemia na criação de novos sentidos, o que será um exercício claramente subjectivo e individual. Mas também pode participar de um conhecimento mais largo, entender e exercitar um diálogo que o torna também parte desse saber efectivo mas dificilmente quantificável.

Da mesma forma, a selecção de um texto literário pode corresponder a uma determinada relevância no panorama da literatura e ir ao encontro das intenções e das expectativas do professor. Mas, além disso, pode ser considerado pelo lugar que ocupa, seja poesia ou prosa,

na mundividência de uma comunidade, na sua memória e na sua actualização no discurso quotidiano.

Começámos o artigo com uma citação em epígrafe do conhecido romance de Haruki Murakami, *1Q84*, que teve a primeira edição em 2009 e 2010, considerando o conjunto dos três volumes. A certa altura duas personagens do romance, Tengo e Fuka-Eri, conversam sobre o romance de George Orwell, *1984*, a figura do Big Brother e a reescrita da memória. Falando sobre o problema do apagar e reescrever memórias, diz Tengo: “A nossa memória faz-se de memórias colectivas e memórias individuais. As duas estão intimamente ligadas. Se nos tiram a nossa memória colectiva, se a reescrevem, perdemos a capacidade de manter a nossa individualidade” (MURAKAMI, 2011).

Pensamos que o aprendente de língua portuguesa pode iniciar e desenvolver um processo de criação de memória literária, neste caso sem correr o risco de ver as suas memórias apagadas e reescritas, mas, sim, ampliadas pelo acto da leitura e da socialização. A literatura é efectivamente um lugar de memória.

Referências

- AUGUSTO, Sara e CHRISTIANO, Caio César (2017). *Português com textos 1*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- CEIA, Carlos (s.d.). Cânone. In E. *Dicionário de termos Literários (EDTL)*. Acedido a 28-01-2018, em: <http://www.edtl.com.pt>.
- COELHO, Jacinto do Prado (1976). *Ao contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand.
- HALBWACHS, Maurice (1992). *On collective memory*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- MENDES, Margarida Vieira (1999). Didáctica da Literatura, um espaço devido na Faculdade de Letras. In Maria Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves (orgs.), *Ensino da Literatura, reflexões e proposta a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmo, pp. 30-35.

- MURAKAMI, Haruki (2011). *1Q84*. Acedido a 31-01-2018, em: <https://www.pdf-archive.com/2015/11/30/haruki-murakami-1q84-v5-0/>
- PEREIRA, Luís Miguel (2013). No centenário do nascimento de Paul Ricoeur: a memória como espaço de experiência e horizonte de espera. *Diacrítica*, n.º 2, vol. 27: 175-192. Acedido a 31-01-2018, em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672013000200011.
- REIS, Carlos (2008). *O conhecimento da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- SARAMAGO, José (1985). *Provavelmente alegria*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SEQUEIRA, Rosa Maria (2003). *O poder e o desejo. O ensino da literatura a estrangeiros na universidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (1981). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- SOARES, Bernardo (s.d.). *Arquivo Pessoa*. Acedido a 28-01-2018, em: <http://arquivopessoa.net/textos/4520>.
- VIEIRA, Livia de Souza (2014). *Parâmetros éticos para uma política de correção de erros no jornalismo online*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado em Jornalismo.

Atenção às palavras!

Rui PEREIRA*

A análise dos manuais e gramáticas atualmente utilizados no ensino de português como língua estrangeira (PLE) permite verificar que pouco espaço é dedicado aos aspetos formais ou morfológicos das palavras, aparecendo o vocabulário quase sempre na forma de listas prontas a serem memorizadas. Todavia, a investigação linguística realizada nas últimas décadas tem revelado que a inclusão da análise morfolexical no ensino de línguas estrangeiras melhora o processo de aquisição lexical, atenua o recurso à memorização e dota o aprendente de maior agilidade no processamento lexical.

Nesse sentido, apresentam-se algumas propostas de materiais para o ensino do léxico do português que, centrando-se no ensino explícito das regras de formação de palavras, permitem melhorar não só a competência de interpretação e de tradução, mas também a produção oral e escrita dos aprendentes que têm o chinês como língua materna.

Palavras-chave: Léxico; formação de palavras; português língua estrangeira

1. Introdução

O título deste artigo pode, à primeira vista, levar a supor que nele se analisarão questões relacionadas com a etiqueta, o tabu linguístico ou os cuidados a ter na interação comunicativa, enfim, que se centrará em questões de sociolinguística ou de pragmática. Não é esse o caso. Na realidade, o objetivo deste artigo não é tanto o de alertar para o cuidado a ter na escolha correta das palavras, por questões de cortesia ou para

* CPCLP - Instituto Politécnico de Macau / CELGA-ILTEC

não ferir suscetibilidades, mas sim o de mostrar que é preciso dedicar mais atenção às palavras, estudá-las e analisá-las com mais detalhe nas aulas de português como língua estrangeira (PLE), pois o conhecimento da sua estrutura interna e dos esquemas mentais que subjazem à sua formação é fundamental no momento da interpretação e de enorme ajuda no processo de tradução.

Como se sabe, o ensino atual das línguas estrangeiras tem subjacente uma orientação comunicativa. Como se pode ler na introdução do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL),

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 29)

Nesta orientação pedagógica, a língua é concebida como um instrumento usado para atingir determinados objetivos comunicativos, pelo que o ensino das palavras, tanto das simples como das morfologicamente complexas, baseia-se fundamentalmente em aspetos semânticos, promovendo geralmente o ensino do vocabulário em função do texto ou enunciado em que é usado ou em blocos/áreas temáticas. Isto é, o que prima é “o significado e o potencial comunicativo das unidades lexicais em função dos contextos e situações comunicativas em que são utilizadas” (SALAZAR GARCÍA, 1994: 173). Assim, com exceção da flexão, pouco espaço é dedicado aos aspetos formais ou morfológicos das palavras, aparecendo o vocabulário quase sempre na forma de listas que o aprendente deve memorizar (ver, a título de exemplo, OLIVEIRA e COELHO, 2007a e 2016; FERREIRA *et al.*, 2015).

Não queremos com isso negar a importância da vertente comunicativa no ensino de PLE, mas apenas chamar a atenção para o facto de que a metodologia atualmente usada no ensino do léxico pode

e deve ser complementada com informações e atividades didáticas de caráter morfolexical, pois estas ajudarão a melhorar o processo de aquisição lexical e o desempenho do aprendente ao nível do processamento lexical, tornando-o mais apto a interpretar e a produzir enunciados.

Longe vai o tempo em que se concebia o léxico como o domínio do idiossincrático e irregular, como uma lista de unidades imprevisíveis, não explicáveis através de regras de funcionamento, ao contrário dos fenómenos da sintaxe (cf. BLOOMFIELD, 1933; CHOMSKY, 1957 e 1965). Como refere Krashen,

The view of the profession has been to restrict the vocabulary in order to focus on syntax. We were told that language is not words, but is grammar. My view is just the opposite: emphasize vocabulary in order to encourage the acquisition of syntax. (KRASHEN, 1981: 109)

Sabe-se hoje que as unidades lexicais não são necessariamente blocos rígidos inscritos e solidificados na memória do falante. As palavras são constituídas por unidades mais pequenas dotadas de significado, ainda que em muitos casos seja apenas de natureza gramatical, e a sua atualização no discurso decorre muitas vezes de um processo de computação (ou montagem *online*), que as estrutura e organiza de acordo com padrões existentes na língua. Estudos recentes no domínio da psicolinguística e da formação de palavras mostram que a aquisição lexical não se limita à soma de palavras que o falante memoriza e armazena umas após as outras; é um processo multidimensional, dinâmico e interativo, em que o aprendente tece uma complexa rede de relações – fonéticas, gráficas, semânticas, morfológicas, sintáticas ou pragmáticas – entre unidades lexicais, associando e fixando novas informações àquilo que já conhece. Este armazenamento inteligente de unidades lexicais é o que constitui a nossa competência lexical (cf. RODRIGUES, 2016a e 2016b).

2. O ensino do léxico nos manuais e gramáticas de PLE

A aquisição do léxico é fundamental na aprendizagem de uma língua, pois as palavras são as peças que sustentam a construção de enunciados e textos. De pouco vale saber todas as regras gramaticais se o falante não dominar uma quantidade razoável de palavras ou se não as souber usar em contexto.

A primeira nota que devemos reter é que a aquisição do acervo lexical de uma língua nunca estará totalmente concluída, seja porque se trata de um *corpus* aberto, suscetível a novas e constantes incorporações, seja porque constantemente atribuímos novos sentidos às palavras existentes.

Segundo, a aquisição do léxico de uma língua pode processar-se de formas muito diversas, todas úteis para o desenvolvimento da competência lexical do aprendente. A forma mais global de aquisição vocabular é pela exposição do aprendente às palavras e expressões usadas em textos autênticos orais e escritos. Neste sentido, quanto mais rico for o *input* linguístico, qualitativa e quantitativamente, maior será o potencial de aquisição do aprendente. Esta forma de aquisição é comum a falantes nativos e não nativos, pois, numa primeira fase, todos aprendemos a nossa língua materna desta forma, pelo contacto linguístico. Muitas vezes, sobretudo no caso do aprendente não nativo, isso é acompanhado da utilização recorrente do dicionário, que ele consulta de acordo com as necessidades sentidas na realização das tarefas e das atividades diárias.

No ensino explícito de língua estrangeira (LE) ou língua segunda (L2), os manuais escolares recorrem ainda a outras estratégias especificamente dirigidas ao ensino do vocabulário. Os exemplos que se apresentarão de seguida foram recolhidos no manual *Português Global 1*, da autoria de Carla Oliveira e Maria Luísa Coelho, originalmente publicado pelo Instituto Politécnico de Macau e recentemente editado pela The Commercial Press para venda em toda a China, mas que facilmente reconheceremos em muitos outros manuais de ensino de PLE.

Estratégia 1.

Uma das metodologias de ensino do léxico mais recorrentes nos manuais de PLE é a apresentação de listas de palavras, acompanhadas quer de sinónimos ou de paráfrases dos respetivos significados, quer da tradução correspondente. Na maioria dos casos, surgem como auxílio à interpretação de textos.

abraço	s. m.	拥抱	para	prep.	表示“方向, 目的”
com	prep.	表示“伴随, 陪伴”	pressa	s. f.	匆忙
convidar	v. tr.	邀请	PT (Portugal Telecom)	s. f.	葡萄牙电信公司
email	s. m.	电子邮件	SMS	s. 2 gén.	短信; 短信服务
enviar	v. tr.	寄, 送	telemóvel	s. m.	手机
fantástico	adj.	令人惊异的	ter	v. tr.	有, 拥有
jantar	v. intr.	吃晚饭	ver	v. tr.	看见
jantar	s. m.	晚饭			

Imagem 1. Lista de vocabulário usado num texto
(OLIVEIRA e COELHO, 2016: 23)

Embora sirvam para compreender os textos em causa, trata-se de listas de palavras cujo único ponto em comum é o facto de serem usadas no mesmo texto ou enunciado. Refira-se que este manual tem no final uma secção denominada “Vocabulário Geral” (pp. 249-258), onde são reunidas todas as palavras listadas nas várias unidades. Trata-se de um pequeno dicionário, onde as palavras aparecem organizadas por ordem alfabética. Em todo o caso, trata-se de itens lexicais sem qualquer relação explícita entre si e cujo único procedimento de aprendizagem possível é a memorização.

Também frequentes são as listas de palavras com significado gramatical (artigos, pronomes, advérbios, etc.).

Demonstrativos variáveis 形容词性指示代词				
	Singular 单数		Plural 复数	
Advérbios de lugar	Masculino 阳性	Feminino 阴性	Masculino 阳性	Feminino 阴性
aqui	este	esta	estes	estas
aí	esse	essa	esses	essas
ali	aquele	aquela	aqueles	aquelas

Imagem 2. Lista de palavras com significado gramatical
(OLIVEIRA e COELHO, 2016: 107)

Às palavras que constam desta lista une-as a sua função gramatical: referenciar os nomes no contexto espacial em relação à posição do locutor. Essa informação gramatical, aliada ao facto de se tratar de uma classe fechada de palavras e de terem uma elevada frequência de uso, são fatores que facilitam a sua memorização.

Estratégia 2.

Outra estratégia muito comum no ensino de PLE, ou de qualquer outra língua estrangeira, é a apresentação das palavras acompanhadas de auxiliares visuais.



**Imagem 3. Lista de palavras relativas a “roupa de mulher”
(OLIVEIRA e COELHO, 2016: 105)**

O uso da imagem torna desnecessário (ou, pelo menos, não absolutamente necessário) o recurso a sinónimos ou à tradução, uma vez que identifica visualmente os referentes das palavras em causa. Note-se, no entanto, que esta estratégia tem a sua aplicabilidade limitada às palavras com significado concreto e a alguns conceitos com representação gráfica já convencionalizada (ex. *amor* ❤️).

Estratégia 3.

Outra estratégia didática consiste em fornecer conjuntos de palavras associadas pelo seu significado a um determinado domínio conceptual. Ao fazer parte de um conjunto, cada palavra ajuda ao processamento das outras no momento da interpretação e da produção, permitindo a construção do que se pode chamar “mapas mentais”. Esta estratégia é frequente sobretudo nos níveis elementares, estando presentes em quase todos os manuais didáticos listas de palavras que têm como referência o corpo humano, a alimentação, o vestuário, os meios de transporte, os dias da semana, os meses, as estações do ano, etc. Como exemplo, veja-se a apresentação do vocabulário relativo à “casa”.

banheira	s. f.	浴缸	guardanapo	s. m.	餐巾
cadeira	s. f.	椅子	lava-louça	s. m.	水槽, 洗碗池
cama	s. f.	床	lavatório	s. m.	洗手池
candeeiro	s. m.	台灯	máquina de lavar louça	s. m.	洗碗机
colher	s. f.	勺	mesa	s. f.	桌子
computador	s. m.	电脑	papel higiénico	s. m.	卫生纸
copo	s. m.	杯	prato	s. m.	盘子
cortina	s. f.	窗帘	roupieiro	s. m.	衣柜
faca	s. f.	刀	sanita	s. f.	坐便器, 马桶
fogão	s. m.	炉灶, 炉具	sofá	s. m.	沙发
frigorífico	s. m.	冰箱, 冰柜	talher	s. m.	西餐餐具 (刀、叉、勺)
garfo	s. m.	叉	tapete	s. m.	地毯
garrafa	s. f.	瓶	toalha	s. f.	毛巾

**Imagem 4. Lista de palavras relativas ao campo lexical de “casa”
(OLIVEIRA e COELHO, 2016: 84)**

Muitas vezes, nos manuais, conjugam-se duas ou mais estratégias de ensino/aprendizagem. É o que se pode verificar no exemplo que se segue, onde se concilia a listagem de palavras de um campo nocional (palavras que se referem a partes do corpo humano) com o recurso a auxiliares visuais.

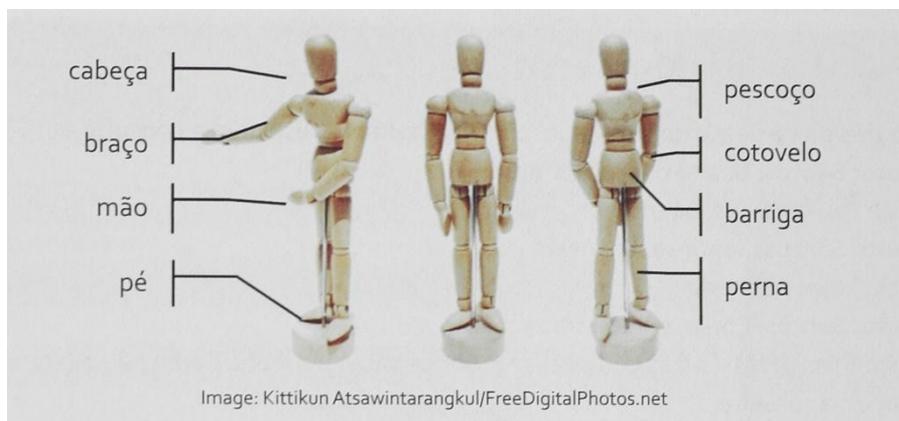


Imagem 5. Lista de palavras relativas ao campo lexical do “corpo humano” (OLIVEIRA e COELHO, 2016: 173)

Estratégia 4.

O QECRL (2011: 209) refere que a aquisição do léxico poderá ainda ser conseguida “pela explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação”, onde se insere a abordagem dos processos de derivação e de composição. Ora, os processos de formação de palavras são praticamente ignorados nos manuais de PLE (cf. OLIVEIRA e COELHO, 2007a e 2016). Noutros casos, as observações relativas a este campo ou são esparsas ou carecem de sistematicidade, tendo por isso um efeito reduzido na competência lexical dos aprendentes (cf. RODRIGUES e HUMPHREYS, 1993; COIMBRA e COIMBRA, 1995; ÁGUA-MEL, 2016).

E o que acontece nas gramáticas de PLE?

A generalidade das gramáticas de PLE sofre de um problema comum. A especificidade desta área da gramática, que envolve o conhecimento das unidades morfolexicais e das regras de formação de palavras, leva a que se tome normalmente a atitude mais fácil: transpor de forma mais ou menos integral o que é apresentado na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e L. F. Lindley Cintra, uma obra

publicada há mais de 30 anos. Isto pode ser observado em diversas gramáticas, algumas delas de grande divulgação (cf. SUOYING e YANBIN, 1996; ARRUDA, 2000; OLIVEIRA e COELHO, 2007b; COIMBRA e COIMBRA, 2011). Neste conjunto de obras inclui-se ainda o *Manual Elementar de Português Escrito e Falado*, da autoria de Cristina Água-Mel, publicado pela The Commercial Press em 2016. Embora se trate de um manual didático de enorme valor, nomeadamente no domínio do ensino da oralidade, o tratamento que é dado à formação de palavras é comum às obras gramaticais acima referidas. Quando sistematiza os processos de formação de palavras e os operadores afixais (prefixos e sufixos), limita-se a apresentar uma versão reduzida dos dados apresentados na *Nova Gramática da Língua Portuguesa*. Por exemplo, ao nível da derivação, limita-se a apresentar quadros com os prefixos e sufixos de uso comum, elencados alfabeticamente, seguidos dos significados genéricos associados a cada um. A composição resume-se a dois quadros com listas de palavras compostas e respetivos componentes internos, continuando a dividir as palavras compostas em justapostas e aglutinadas, o que há muito foi abandonado nos estudos de morfologia e na terminologia linguística.

Todas estas obras têm como aspeto positivo o facto de abordarem a estrutura morfológica das palavras, elencarem muitos constituintes morfológicos e até os diversos processos de formação, numa atitude descritiva. Todavia, da sua leitura, não só o aluno não consegue perceber a diferença entre os vários processos e afixos, como não lhe são descritos aspetos fundamentais do seu funcionamento.

Excetuam-se três campos da formação de palavras cuja aplicação pedagógica tem tido maior tradição no ensino de PLE: a formação de advérbios em *-mente* (*claro* > *claramente*; *possível* > *possivelmente*); a formação do superlativo absoluto sintético dos adjetivos (*lindo* > *lindíssimo*; *fácil* > *facílimo*, *pobre* > *paupérrimo*); a formação de avaliativos, entenda-se a construção das formas de aumentativo e de diminutivo (*casaco* > *casacão*, *casquinho*).

3. Vocabulário do Português para alunos chineses

É sabido que os alunos chineses têm uma grande aptidão para a memorização, mas será necessário memorizar todos os itens lexicais de uma língua? Não haverá maneira de facilitar e agilizar o processo de aquisição e uso do léxico do português?

A investigação linguística realizada nas últimas décadas mostra que existem regularidades observáveis ao nível da estrutura interna das palavras que, operacionalizadas de forma eficaz no ensino de uma língua a aprendentes não nativos, facilitam a aquisição e o processamento lexical e atenuam o recurso à memorização (MORIN, 2003, 2006; VARELA ORTEGA, 2004; SERRANO-DOLADER, 2005; MARTÍN GARCÍA, 2014; JORNLIN, 2015,).

Em primeiro lugar, não podemos esquecer que o léxico do português é constituído por numerosas palavras derivadas, as quais, ao contrário das palavras simples, são transparentes ou motivadas (em graus variados), ou seja, o falante consegue, em certa medida, deduzir o significado dessas palavras a partir da sua forma. Por exemplo, sabe-se que palavras sufixadas com *-dor* significam geralmente ‘agente ou profissional’ (cf. *nadador* ‘aquele que nada’, *trabalhador* ‘aquele que trabalha’) ou que palavras sufixadas com *-vel* são adjetivos de possibilidade (cf. *aplicável* ‘que se pode aplicar’/‘que pode ser aplicado’, *dirigível* ‘que se pode dirigir’/‘que pode ser dirigido’). No entender de vários linguistas, estas características das palavras derivadas fazem com que sejam mais fáceis de adquirir do que as palavras simples (MARTÍN GARCÍA e VARELA ORTEGA, 2009: 69). Por outro lado, as palavras derivadas organizam-se em famílias de palavras (cf. *sapato*, *sapateiro*, *sapataria*, *sapatada*, etc.), o que contribui para que o processamento lexical seja mais rápido.

Segundo, a construção das palavras derivadas é orientada por regras ou esquemas, algumas com uma aplicação mais automática do que outras, que nos permitem aceder mais facilmente ao significado das

palavras e ao modo como podem ou devem ser usadas nas frases (BOOIJ, 2010, 2017; RIO-TORTO *et al.*, 2016).

Terceiro, importa ainda saber que o processamento das palavras pode ser feito de dois modos: por memorização e por computação (cf. PINKER, 1999; ULLMAN 2004; BOOIJ, 2010). As palavras simples (e.g. *livro, alto, ver*) porque não motivadas e não transparentes, são processadas por memorização.¹ As palavras derivadas (e.g. *livraria, altura, prever*), sendo decomponíveis em unidades menores dotadas de forma e de sentido, podem ser processadas por computação ou então por memorização, caso tenham uma alta frequência de uso ou propriedades não previsíveis, seja ao nível da forma (*decidir* > *decisão*), seja do significado (*agradável* significa ‘que agrada’ e não ‘que pode ser agradado’; *povoação* não significa ‘ação de povoar’, mas ‘aldeia, resultado da ação de povoar’). Refira-se, no entanto, que a computação é logicamente requerida, embora não seja necessariamente o único mecanismo ativado, no caso de palavras derivadas que aparecem pela primeira vez ao falante/aprendente (e.g. *trumpização*²).

Partindo desse pressuposto, o Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, do Instituto Politécnico de Macau, em colaboração com duas universidades da China continental, a Universidade de Línguas Estrangeiras de Zhejiang Yuexiu e a Universidade Normal de Harbin, elaborou um livro de apoio para professores de português na China com materiais didáticos que incidem sobre os processos de formação de palavras e que permitirão uma aquisição mais fácil de um acervo muito maior de palavras por parte dos alunos chineses. Nele se apresentam algumas estratégias para o ensino do léxico do português que, centrando-se no ensino explícito das regras de formação de palavras, permitem melhorar não só a competência de interpretação e

¹ Referimo-nos à aquisição e processamento dos lexemas morfológicamente simples e não às formas flexionais destes lexemas, as quais podem ser alvo de algum tipo de computação.

² «O Ministro dos Negócios Estrangeiros alemão, Sigmar Gabriel, disse que a decisão de cinco Estados do Golfo em cortar relações com o Qatar é uma "trumpização" que pode afetar bastante uma zona em crise.» (<http://observador.pt>, 2017.06.06)

de tradução, mas também a produção oral e escrita dos aprendentes. A intenção que está na base da publicação deste livro é a de ajudar os professores de português em Macau e na China continental a ensinarem este conjunto específico de conteúdos e a torná-los numa ferramenta de trabalho que permita melhorar os níveis de interpretação textual e, indiretamente, a qualidade das traduções produzidas.

O *Vocabulário do Português para alunos chineses: materiais didáticos* é, como o título deixa perceber, um manual prático, ao qual o professor (ou o aprendente autónomo) pode recorrer sempre que for confrontado com determinado tipo de palavras ou em função dos interesses e dificuldades manifestados pelos alunos. Quantos de nós já não fomos confrontados com questões dos alunos sobre esta ou aquela palavra, sobre este ou aquele afixo?

Tendo em conta o público a que se destina, professores e aprendentes de português, os conteúdos selecionados procuram respeitar três princípios básicos: *ser cientificamente corretos, inteligíveis/transparentes e práticos*. Nesse sentido, neste livro, seguem-se a estrutura, as orientações teóricas, o modelo de análise e alguns quadros exemplificativos propostos na *Gramática Derivacional do Português*, reeditada em 2016 pela Imprensa da Universidade de Coimbra, uma obra estruturante e de referência nos estudos sobre o léxico e a análise morfológica das palavras do português. Todavia, a didatização dos conteúdos obrigou a que se tomassem três medidas fundamentais: (i) a simplificação das análises linguísticas e explicações apresentadas; (ii) a não abordagem do vocabulário do português em toda a sua extensão e em toda a sua profundidade, não incluindo, por exemplo, alguns processos pouco representativos ou formações com elevado grau de opacidade; (iii) o não afloramento de algumas questões teóricas (por exemplo, a distinção entre prefixação e composição), que interessam aos linguistas, mas que ficam fora do escopo de uma obra didática deste tipo.

3.1. Organização do livro

Após uma breve introdução, com a apresentação de alguns conceitos básicos atinentes sobretudo à gramática interna das palavras, o livro encontra-se organizado por fichas de trabalho, cada uma delas composta por uma breve nota informativa e por exercícios de aplicação de conhecimentos.

Embora centradas na estrutura interna das palavras, as informações que constam de cada uma das fichas de trabalho vão muito para além do tradicional domínio da morfologia, incluindo referências à ortografia, à produção fonética, ao uso sintático e, obviamente, ao(s) significado(s) das palavras. Tomemos como exemplo a produção de adjetivos de possibilidade em *-vel* (PEREIRA, 2017: 118-122).

3.1.1. Ficha informativa

A didatização dos conteúdos morfológicos deve processar-se no sentido do mais regular/mais representativo para o menos regular/ menos representativo. Por isso, em primeiro lugar, o aprendente deve tomar consciência dos esquemas de formação regular de palavras em termos de forma e de significado.

O aprendente começa por ser informado de que o sufixo *-vel* é usado para a formação de adjetivos de possibilidade. Nos dicionários, estes adjetivos apresentam geralmente o significado de ‘que se pode V’, ‘que pode ser Vdo’: *lavável*: ‘que se pode lavar’ / ‘que pode ser lavado’; *bebível*: ‘que se pode beber’ / ‘que pode ser bebido’.

Para formarmos este tipo de adjetivos, devemos juntar o sufixo *-vel* ao tema do particípio de verbos.

Verbo	Particípio Passado	Tema do Particípio + <i>vel</i> = Adjetivo	<i>Chinês</i>
lavar	lavado	lava- lavável	可以洗滌的
beber	bebido	bebi- bebível	可以飲用的
dirigir	dirigido	dirigi- dirigível	可以操縱的

Imagem 6. Processo de formação dos adjetivos em *-vel*

Em níveis mais avançados, ou quando necessário para dilucidar alguma dúvida, esta informação pode ser complementada com exemplos de casos menos regulares.

Verbo	Adjetivo em <i>-vel</i>	Significado
aceder	<i>acessível</i> 可以到達的 ; 可以得到的	que pode ser acedido/ que se pode aceder
admitir	<i>admissível</i> 可接受的	que pode ser admitido/ que se pode admitir
comer	<i>comestível</i> 可食用的	que pode ser comido/ que se pode comer
destruir	<i>destrutível</i> 可破壞的	que pode ser destruído/ que se pode destruir
dissolver	<i>dissolúvel</i> 可溶解的	que pode ser dissolvido/ que se pode dissolver
ler	<i>legível</i> 可以辨認的	que pode ser lido/ que se pode ler
ouvir	<i>audível</i> 可聽清的	que pode ser ouvido/ que se pode ouvir
perceber	<i>perceptível</i> 可感知的	que pode ser percebido/ que se pode perceber
solver	<i>solúvel</i> 可被溶解的	que pode ser solvido/ que se pode solver
transmitir	<i>transmissível</i> 可傳播的	que pode ser transmitido/ que se pode transmitir
transpor	<i>transponível</i> 可顛倒順序的	que pode ser transposto/ que se pode transpor
ver	<i>visível</i> 可見的	que pode ser visto/ que se pode ver

Imagem 7. Adjetivos em *-vel* irregulares

Os aprendentes podem ainda ser instruídos sobre outros aspetos que caracterizam os adjetivos de possibilidade em *-vel*, nomeadamente a sua acentuação. Estes adjetivos são sempre acentuados na vogal do tema do participípio. São, por isso, palavras graves, tanto no singular como no plural: *lavável*, *laváveis*; *bebível*/ *bebíveis*; *dirigível*/ *dirigíveis*.

3.1.2. Exercícios

A explicação do processo de formação dos adjetivos em causa é seguida da apresentação de um conjunto de exercícios de aplicação das unidades e regras morfológicas apresentadas. À elaboração dos exercícios presidiram os seguintes princípios: (i) serem exequíveis em função das regras e conteúdos apresentados na ficha informativa; (ii) serem variados, quer em termos das tipologias usadas, quer em grau de exigência. Em todo o caso, caberá sempre ao professor a tarefa de

determinar os exercícios que pode/deve aplicar em função da especificidade dos seus alunos.

Alguns exercícios incidem especificamente sobre o processo de formação da palavra e o significado que daí decorre.

Complete a tabela com adjetivos em *-vel* e o respetivo significado. Siga o exemplo.

Verbo	Adjetivo em <i>-vel</i>	Significado
a. <i>tratar</i> 治療	tratável 可治療的	que pode ser tratado 可治療的
b. <i>palpar</i>		
c. <i>pagar</i>		
d. <i>contar</i>		
e. <i>verificar</i>		
f. <i>temer</i>		
g. <i>conceber</i>		
h. <i>aceder</i>		
i. <i>eleger</i>		
j. <i>conduzir</i>		
k. <i>digerir</i>		
l. <i>compor</i>		
m. <i>prever</i>		

Imagem 8. Exercício 35.1. (p. 119)

Noutros casos, privilegia-se a construção da palavra em contexto.

Complete as frases com os adjetivos em *-vel* que expressam os significados indicados entre parênteses.

- Este monumento apenas é _____ aos domingos. (*que pode ser visitado*)
- Este prémio apenas é _____ a autores lusófonos. (*que pode ser atribuído*)
- O Li Ming vestiu-se bem. Hoje ele está _____. (*que se pode apresentar*)
- Trata-se de alimentos _____. (*que podem perecer* ('estragar-se'))
- Trata-se de produtos _____. (*que se podem consumir*)
- Estes acontecimentos são _____ no tempo. (*que se podem situar*)
- Esta tarefa é _____ em 20 minutos. (*que pode ser realizada*)
- As ações desta empresa estão _____. (*que apeteçam*)
- A Medicina tem tido avanços _____. (*que podem ser admirados*)
- Este é o _____ assassino de Barcelos. (*que podem se pode presumir* ('supor'))

Imagem 9. Exercício 35.2. (p. 119)

Propõem-se igualmente tarefas que incidem sobre o processo de interpretação.

Indique o significado dos adjetivos em *-vel*. Siga o exemplo.

Adjetivo em <i>-vel</i>	Significado
a. <i>incontável</i> 不可數的	que não pode ser contado 不可數的
b. <i>impagável</i>	
c. <i>insondável</i>	
d. <i>inconcebível</i>	
e. <i>irremediável</i>	
f. <i>inconsolável</i>	
g. <i>insubstituível</i>	
h. <i>irrecusável</i>	
i. <i>inesgotável</i>	

Imagem 10. Exercício 35.3. (p. 119)

Porque dirigido especificamente a aprendentes chineses, incluem-se frequentemente exercícios que apelam ao poder de tradução, seja de português para chinês, seja de chinês para português.

Passa para português. Deve usar um adjetivo em *-vel*.

CHINÊS	PORTUGUÊS
a. 這個詞是無法翻譯的。	Esta palavra é <u>intraduzível</u> .
b. 這些詞是不變化的。	Estas palavras são _____.
c. 有些人是難以忍受的。	Algumas pessoas são _____.
d. 這趟旅程是無休止的。	Esta viagem é _____.
e. 長江是可通航的。	O rio Douro é _____.
f. 中國有許多可出口的產品。	A China tem muitos produtos _____.
g. 這週末你們又可以聯繫我了。	No fim de semana passarei a estar novamente _____.
h. 颱風的影響是看得見的。	Os efeitos do tufão são bem _____.

Imagem 11. Exercício 35.6 (p. 121)

A morfologia derivacional também tem implicações na sintaxe, na medida em que pode acarretar mudanças ao nível das classes de palavras e, conseqüentemente, no modo como essas palavras podem ser usadas nas frases. Muitas vezes, as palavras derivadas são usadas para conferir maior coesão ao texto. Assim, são propostos alguns exercícios de transformação de frases com a intenção de treinar esses usos.

Transforme as frases de modo a usar adjetivos em *-vel*. Siga o exemplo.

Exemplo: *Os cientistas solucionaram o problema.* 科學家們解決了一個難題。
O problema era solucionável. 這個難題是可以解決的。

- a. O presidente **negociou** os termos do contrato.

.....

- b. Ele **confunde** um esquilo com um rato.

.....

- c. Já podemos **transitar** nesta avenida.

.....

- d. Ninguém consegue **vencer** esta equipa.

.....

- e. Os medicamentos não **curam** esta doença.

.....

- f. Não podemos **quebrar** os laços familiares.

.....

- g. Há pessoas que **comem** alguns destes insetos.

.....

- h. **Dissolva** o açúcar em água quente.

.....

Imagem 12. Exercício 35.7. (excerto, p. 122)

4. Conclusão

Neste artigo, procuramos mostrar que a estrutura interna das palavras, bem como os processos de formação que a regem, fazem parte de uma área da gramática à qual a didática do português como língua estrangeira não tem dedicado, nem na reflexão teórica nem nas aplicações práticas, a atenção que merece. Esse esquecimento não ocorre apenas no que diz respeito às atividades práticas realizadas em sala de aula, mas também nas explicações dadas sobre os processos de formação das palavras incluídos nos manuais de ensino de PLE. Quando referidos, geralmente surgem na forma de listas de afixos ou de elementos compositivos ordenados alfabeticamente, que se revelam muito pouco úteis para o aprendente de português.

Ainda que o aprendente chinês seja muito hábil no processo de memorização, o método que se emprega no ensino do léxico não deve basear-se exclusivamente nessa estratégia. É preciso aliar a essa estratégia a aprendizagem explícita de regras e recursos morfolexicais, que permitam tornar explícito para o aprendente de PLE o que, no falante nativo, é um conhecimento interno e inconsciente sobre o léxico. O trabalho de análise da estrutura interna das palavras e a aprendizagem das regras que atuam nesse domínio da língua (a gramática das palavras) ajudarão o aprendente não nativo em três aspetos fundamentais: (i) a decodificar o significado das palavras morfológicamente complexas pela perceção do significado dos seus constituintes; (ii) a formar, sempre que necessário, novas palavras, isto é, palavras que o falante desconhece ou que nunca tenha memorizado; (iii) a usar corretamente essas palavras em sintaxe, nomeadamente em termos de flexão, concordância, estrutura argumental, etc.

Em suma, os procedimentos de análise morfolexical fazem parte da competência linguística dos falantes. Uma vez que lhes permitem aceder à estrutura interna das palavras, irão dotar o aprendente de maior agilidade no processamento lexical, tornando-o mais apto a interpretar e a produzir enunciados, sobretudo os não memorizados.

Referências

- ÁGUA-MEL, C. (2016). *Manual Elementar de Português Escrito e Falado*. Pequim: The Commercial Press.
- ARRUDA, L. (2000). *Gramática de Português para Estrangeiros*. Porto: Porto Editora.
- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- BOOIJ, G. (2010). *Construction Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2017). Inheritance and motivation in Construction Morphology. In Nikolas Gisborne and Andrew Hippisley (eds.), *Defaults in Morphological Theory*. Oxford: Oxford University Press, pp. 18-39.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic structures*. Den Haag: Mouton.
- _____. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- COIMBRA, O. M. e I. COIMBRA (1995). *Português sem Fronteiras 3*. Lisboa: Lidel.
- _____. (2011). *Gramática Activa*, 2 vols., Lisboa: Lidel.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- CUNHA, C. e L. F. L. CINTRA (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- FERREIRA, T. S., M. FAVERO, S. MELO-PFEIFER e S. C. SOARES (2015). *Lado a Lado. Ensino de Português no Estrangeiro*. Nível A1 (vols. 1 e 2) e Nível A2 (vols. 1 e 2). Porto: Porto Editora.
- JORNLIN, M. (2015). The role of morphological awareness in vocabulary acquisition. *Langues et linguistique*, 35, 57-63.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- MARTÍN GARCÍA, J. (2014). La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera. *Biblioteca virtual redELE*, número especial, 74-99.

- MARTÍN GARCÍA, J. e S. VARELA ORTEGA (2009). La prefijación en E/LE: prefijos verbales, in D. Serrano-Dolader et al. (eds.), *Morfología y Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 67-89.
- MORIN, R. (2003). Derivational Morphological Analysis as a Strategy for Vocabulary Acquisition in Spanish. *Modern Language Journal*, 87, 200-221.
- _____ (2006). Building Depth of Spanish L2 Vocabulary by Building and Using Word Families. *Hispania*, 89/1, 170-182.
- OLIVEIRA, C. e L. COELHO (2007a). *Aprender Português* (Vol. 1, 2 e 3). Lisboa: Texto Editores.
- _____ (2007b). *Gramática Aplicada. Português para Estrangeiros. Níveis, A1, A2 e B1*. Lisboa: Texto Editores.
- _____ (2016). *Português Global 1*. Pequim: Instituto Politécnico de Macau / The Commercial Press.
- PEREIRA, R. (2017). *Vocabulário do Português para alunos chineses: materiais didáticos*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- PINKER, S. (1999). *Words and Rules*. New York: Basic Books.
- RIO-TORTO, G. et al. (2016), *Gramática Derivacional do Português*, 2.ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- SALAZAR GARCÍA, V. (1994): Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno. In L. Miquel e N. Sans (eds.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Fundación Artilibre, pp. 165-197.
- SERRANO-DOLADER, D. (2005). La formación de palabras y el español como lengua extranjera: reflexión y aplicación. *Frecuencia L - Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 28, 11-15.
- RODRIGUES, A. S. (2016a) Noções basilares sobre a morfologia e o léxico. In G. Rio-Torto et al., *Gramática derivacional do Português*, 2.ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp.35–133.
- RODRIGUES, A. S. (2016b). O léxico mental como uma rede ou arquitetura de redes. *Philologie im Netz, Beiheft* 11: 36-53.

- SUOYING, W. e L. YANBIN (1996). *Gramática da Língua Portuguesa*. Macau: Instituto Português do Oriente.
- ULLMAN, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition* 92: 231–70.
- ULLMAN, M. T. e J. T. LOVELETT (2016). Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. *Second Language Research*, Special Issue: 1–27.
- VARELA ORTEGA, S. (2004). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. In D. Serrano-Dolader (org.). *La Formación de Palabras en la Clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/default.htm].

Interpretação de conferência sob contexto intercultural

ZHANG Fangfang*

O artigo discute a formação de intérpretes de conferência sob contexto intercultural, partindo dos seguintes aspectos: a competência de comunicação intercultural, a influência da Teoria de Interpretação e nível de cultura literária do intérprete para procurar enfatizar a cultivação de consciência intercultural na formação de intérpretes.

Palavras-chave: interpretação de conferência, comunicação intercultural, formação de intérpretes

1. Introdução

Nos últimos anos, intérpretes nas “Duas Sessões” da China, como Zhang Lu e Sun Ning ficaram a ser conhecidos pela população. Eles se tornaram estrelas na interpretação de conferência pelo seu bom domínio de língua estrangeira e o mais importante, seu conhecimento profundo de língua e cultura chinesas. Os líderes fazem citações de poemas, provérbios e obras clássicas chinesas nas ocasiões de contacto diplomático, o que revela a abundante riqueza cultural da China, mas ao mesmo tempo, constitui um desafio para os intérpretes de conferência que precisam de ter um conhecimento profundo sobre as citações na língua de partida e encontrar imediatamente expressões correspondentes à língua de chegada. Para não causar mal-entendidos, é necessária uma compreensão de diferentes culturas. Por isso, a formação de um intérprete profissional não se deve limitar ao treinamento linguístico.

* Universidade de Comunicação da China.

Neste artigo discutimos as relações entre interpretação de conferência e comunicação intercultural, a influência da Teoria de interpretação (*The Interpretive Theory*) e o nível de cultura literária do intérprete para procurar enfatizar a cultivação de consciência intercultural na formação de intérpretes.

2. Interpretação faz parte da comunicação intercultural

De uma forma geral, a comunicação intercultural indica uma ação de interação entre pessoas provindas de diferentes contextos culturais. Quando a língua se torna um obstáculo na comunicação, a interpretação desempenha um papel de ponte nessa situação. Por meio da expressão oral, as informações recebidas e compreendidas de uma língua são transformadas em outra, ou seja, a interpretação possibilita a transmissão de informações de uma forma integral e oportuna, sendo um tipo de comunicação intercultural na sociedade moderna. Para uma melhor comunicação com pessoas que são de outras culturas, é necessário conhecermos a cultura do nosso interlocutor, bem como o contexto cultural em que vivemos.

Alguns especialistas acham que leva mais ou menos 5 anos para dominar uma língua estrangeira, enquanto entender profundamente uma cultura demora 20 anos ou até muito mais (HONG, 2015: 229). Os intérpretes devem ser cultos e assumir a responsabilidade de divulgar culturas e promover o intercâmbio intercultural.

Para realizar uma comunicação intercultural eficiente, é preciso conhecer as diferenças entre as culturas. As diferenças culturais podem distanciar as pessoas. Um bom comunicador intercultural consegue apreciar as semelhanças e ao mesmo tempo aceitar as divergências culturais. Além disso, nunca se sente superior a outras nações. A obtenção de um resultado positivo na comunicação cultural é baseada na igualdade. Por fim, deve manter o interesse em se comunicar com pessoas de diferentes culturas. Como disse Edward Twitchell Hall Jr., a melhor razão por conhecer uma cultura estrangeira reside no ânimo e

consciência, ou seja, no interesse pela vida surgido quando sentimos grandes contrastes e diferenças.

A consciência intercultural de um intérprete decide, em determinado sentido, a qualidade de interpretação. Para evitar a transformação mecânica da língua, o intérprete deve se familiarizar com o modo de pensar e de expressar do orador. O uso de provérbios e a citação de poemas são considerados uma parte difícil na interpretação. A maioria das expressões populares, que evoluem ao longo do desenvolvimento cultural, são próprias da oralidade e pouco vistas na escrita. O intérprete tem menos possibilidade de encontrar essas expressões durante seu estudo. Por isso, é preciso prestar atenção e acumular conhecimentos no dia-a-dia.

3. Influência da Teoria da Interpretação

A teoria da interpretação foi proposta por Danica Seleskovitch e Marianne Lederer, da Escola Superior de Interpretação e Tradução (ESIT) de Paris, e é uma das principais teorias no estudo sobre interpretação, desempenhando um papel de orientação no ensino da interpretação. A teoria define o processo de interpretação em três etapas: compreensão, deverbalização e reformulação, e distingue o significado linguístico (“linguistic meaning”) do sentido não-verbal (“non-verbal sense”). O que o intérprete ou tradutor transmite não é o significado linguístico mas sim o sentido não-verbal. Complemento cognitivo (“cognitive complements”), um conceito-chave nesta teoria, significa o processo de combinação entre bagagem cognitiva (“cognitive baggage”), o conhecimento sobre o mundo real além da linguagem, e conhecimento linguístico. Antes da combinação com a bagagem cognitiva, a fala é somente um sinal sem significado de comunicação. Em qualquer situação, a compreensão de um discurso não depende só da língua, mas também da combinação do conhecimento linguístico e além do linguístico. A soma de palavras não equivale ao sentido do discurso. O sentido depende da participação da bagagem cognitiva do

intérprete. O conceito de complemento cognitivo revela que o objetivo do intérprete é comunicar o orador com o ouvinte, possibilitando o diálogo entre eles. Portanto, a tarefa principal do intérprete é compreender a fala do orador e passá-la de uma forma acessível para o ouvinte, interpretando o sentido em vez da forma da língua. Isso exige que o intérprete amplie sua bagagem cognitiva e domine as características e regras de comunicação intercultural. O que o intérprete trata são as palavras, mas o que ele enfrenta são duas culturas.

Para representar esta atividade, o Prof. Xu Yongying propôs o “processo V: duas línguas e um pensamento”. A interpretação é como o processo de entrar e sair da letra V. O fundo representa o pensamento ou a ideia do orador, enquanto os dois pontos de cima representam duas línguas. Se o intérprete apenas fica nos pontos de cima e não passa pelo fundo, vai cair no formalismo (HONG, 2015: 229).

4. Nível de cultura literária do intérprete

Geralmente, os estudantes dos cursos de línguas estrangeiras se dedicam à aprendizagem de línguas estrangeiras, negligenciando o estudo profundo sobre a língua materna. De acordo com Lin Yutang (2009: 491), tradução/interpretação é uma arte que depende de três elementos: a compreensão do tradutor/intérprete sobre o texto ou discurso original; o domínio e uso da língua materna; a técnica de tradução/interpretação. O intérprete deve ser responsável pelo autor/orador, leitor/ouvinte e arte. Por isso, é preciso o intérprete elevar seu nível de cultura literária, na qual a consciência cultural ocupa um lugar de peso.

Como afirma o famoso sociólogo chinês Fei Xiaotong (1998), a consciência cultural significa que as pessoas que vivem em uma cultura determinada conhecem a origem, a evolução, as características e a tendência de desenvolvimento dessa cultura. Na era de globalização, o que significa ser um chinês? O que é cultura chinesa? Sendo um homem culto ou um estudante universitário, deve aumentar sua consciência

cultural. O espírito cultural pode orientar os jovens na sua opção por valores. Para os alunos que estudam línguas estrangeiras, é importante manter contato com o mundo ocidental, saber lidar com diferentes culturas e divulgar para o mundo os bons aspectos da cultura chinesa.

5. Conclusão

A interpretação, como um meio de comunicação intercultural, tem como critério “rapidez, exatidão e coerência”, exigindo que o intérprete cumpra a compreensão, reformulação e transmissão de informações da língua de partida para a língua de chegada. O desempenho dos intérpretes Zhang Lu e Sun Ning revela sua autoconfiança cultural e alta consciência de comunicação intercultural. Desde que o intérprete reconheça a divergência, relatividade e coexistência das culturas, poderá desempenhar um papel eficiente na comunicação.

Referências

- HONG, Li (2015). *Interpretação e intercultural*. Pequim: Universidade de Comunicação da China.
- FEI, Xiaotong (1998). Cultura chinesa e sociologia no novo século. *Jornal da Universidade de Pequim*, volume 6, pp. 99-101.
- LIN, Yutang (2009). *Tradução*. Cidade Beijing: Shangwuyinshu.

Aplicação de CAT no ensino de tradução Português-Chinês

ZHANG Weiqi*

A nosso ver, a tradução assistida por computador (CAT) seria uma forma de tradução amplamente usada na área de tradução, perante todas as conveniências que vêm fornecendo aos tradutores. Sendo um processo criativo, a tradução pode ser auxiliada ou melhorada por ferramentas informáticas; porém, a dependência humana contribui para a exatidão e a qualidade deste trabalho. Baseando-nos neste facto, analisaremos, nesta comunicação, as possíveis aplicações de CAT no ensino de tradução português-chinês, assim como as diferenças entre a tradução assistida por computador e a tradução à máquina.

Palavras-chave: *CAT; ensino de tradução português-chinês; tradução à máquina*

1. Introdução

Com o desenvolvimento tecnológico de informação, acreditamos que a CAT (em inglês *computer-assisted translation* ou *computer-aided translation*), ou seja, tradução assistida por computador, será uma forma de tradução amplamente usada no futuro, perante todas as conveniências que vêm fornecendo aos tradutores. Tendo como base este facto, analisaremos, nesta comunicação, as possíveis aplicações de CAT no ensino de tradução português-chinês.

Sendo um processo criativo, a tradução pode ser auxiliada ou melhorada por ferramentas informáticas; porém, a dependência

* Professor de Português da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai.

humana contribui para a exatidão e a qualidade deste trabalho. Assim, para os tradutores e os que tenham interesse em trabalhar neste ramo, saber como lidar com a CAT torna-se uma competência cada vez mais essencial, especialmente no caso de prestar um serviço de tradução de extrema urgência e de grande quantidade. A nosso ver, uma boa opção seria recorrer à tradução assistida por computador para que o trabalho seja mais produtivo e, ao mesmo tempo, de qualidade satisfatória. Claro que as aplicações de CAT não se limitam a este aspeto e já estão amplamente usadas nas práticas de tradução. Por isso, merece menção especial a tradução assistida por computador durante o processo do ensino de tradução português-chinês.

2. Contradição entre a qualidade e a quantidade

A tradução é considerada uma das formas mais importantes da comunicação entre as pessoas, especialmente entre pessoas de diferentes línguas maternas. Tradicionalmente, trata-se de um trabalho criativo; porém, exige muito tempo e energia, porque o tradutor passava horas e horas a consultar dicionários ou enciclopédias, a pensar e repensar o texto traduzido, entre outros. Perante o grande desenvolvimento dos laços comerciais entre a China e o mundo lusófono, os serviços de tradução tornam-se cada vez mais essenciais para garantir um bom sucesso desse intercâmbio. Já é uma exigência comum para os tradutores profissionais lidarem com uma grande quantidade de materiais em línguas estrangeiras com maior rapidez. Com efeito, hoje em dia, os trabalhos da grande maioria dos graduados do curso de Língua e Cultura Portuguesas estão intimamente ligados à tradução. Baseando-nos neste facto, a formação dos nossos alunos precisa de atender à demanda do mercado de trabalho para que sejam preparados e adquiram as devidas qualificações. Além de dominarem fluentemente as línguas em que irão trabalhar, seria melhor conhecerem a parte informática, isto é, programas ou software que ajudam a realização dos trabalhos deles.

Durante a prática de tradução, existe sempre a contradição entre a quantidade e a qualidade, o que dificulta o trabalho dos tradutores. Então, podemos encontrar uma solução para este par de contradição? Na Grécia Antiga, já havia o sonho de realizar a tradução com máquinas para acelerar o processo de tradução e esse sonho antigo só começou a tornar-se realidade na década de 40 do século passado, com o aparecimento de computadores. No entanto, a qualidade da tradução feita pela máquina tem sido amplamente criticada pelos utentes que costumam ler uma tradução fiel e expressiva¹. Assim, justifica-se fazer um estudo com muito cuidado e procurar uma solução com o objetivo de elevar a quantidade de tradução e, ao mesmo tempo, manter estável a fidelidade e a expressividade do conteúdo traduzido.

De acordo com o uso potencial da CAT nas práticas de tradução, analisaremos, nesta comunicação, as razões de escolha desta ferramenta, assim como as possíveis aplicações de CAT no ensino de tradução português-chinês.

3. Escolha entre MT e CAT

3.1. Tradução à máquina

Para discutir este tema, é de importância primordial esclarecer a diferença entre a CAT e a MT (tradução à máquina, em inglês *machine translation*). Quanto à MT, como foi referido acima, desde o aparecimento do computador, os técnicos informáticos já começaram a dedicar-se a este tipo de aplicação e percebe-se que o progresso é enorme em comparação com a década de 40 do século passado. Atualmente, os grandes sítios em linha já fornecem serviço gratuito de MT para os internautas, como a Google, a Baidu, entre outros. *Presentemente, a tradução feita através de uma máquina enquadra-se dentro da área*

¹ Para comentar um texto traduzido, a fidelidade e a expressividade são dois critérios amplamente aceites pelos profissionais que atuam nesta área. Originalmente propostos por Yan Fu, os três princípios de tradução, ou seja, a fidelidade, a expressividade e a elegância, são também usados como critérios.

da linguística computacional, que pode ser definida como uma subárea da inteligência artificial combinada com a aplicação da linguística formal, em especial a gramática generativa de Chomsky (GONÇALVES, 2007, *apud* PEREIRA, 2013: 3). Porém, está longe de satisfazer a expectativa dos utentes, que desejam a MT totalmente automática e de alta qualidade.

Para ter uma ideia da MT, vejamos de seguida um exemplo de tradução português-chinês que tirei de especificações sobre o uso das cápsulas de própolis, um produto alimentício para manter a saúde. Para ter uma ideia geral sobre a qualidade, um consumidor chinês pode ficar totalmente perdido ao ler a tradução das especificações em Chinês. Caso não consiga passar corretamente o que se diz no original, afetará, sem dúvida nenhuma, a venda deste tipo de produtos aos consumidores chineses. Ao mesmo tempo, um consumidor chinês deve ter uma boa capacidade de compreensão para que esteja ciente da quantidade de cápsulas que deverá tomar diariamente. Com a comparação entre a língua de partida e a língua de chegada, notamos que, em vez de nos transmitir a ideia original, a MT utiliza a tradução literal, sem tomar em consideração o contexto. Por exemplo, a palavra “livre” está traduzida para “自由 (adjetivo da liberdade)”, sem prestar nenhuma atenção à expressão “livre de”, que será, neste caso, “isento de”. Mais do que isso, a ordem sintática do texto traduzido também contribui para complicar a compreensão da frase traduzida. Acredita-se que esta versão perde tanto a fidelidade como a expressividade. No entanto, não é justo negar tudo desta maneira de tradução porque o trabalho pode ser feito em muito pouco tempo. Merece destacar um aspecto positivo desta tradução, que é a exatidão dos termos específicos no que diz respeito às doenças e aos ingredientes químicos. Por isso, a tradução à máquina é utilizada para os casos com poucas exigências de exatidão.

Original em Português:	Tradução em Chinês:
<p align="center">Própolis em Cápsula Extrato Seco 35%</p>	<p align="center">蜂胶胶囊 35%的干提取物</p>
<p>Apresentação: Caixa com 6 frascos 88 cápsulas 420mg / 95 cápsulas 400mg.</p> <p>Propriedade: Antimicrobianas e Antioxidantes.</p> <p>Melhor uso: Adultos 3 cápsulas ao dia e crianças após 5 anos 1 cápsula. Seu uso contínuo age profundamente no organismo, mantendo-o livre de inflamações, infecções e ulcerações. Excelente complemento alimentar, fortalece o sistema imunológico, dando ao organismo condições para lutar contra gripes e resfriados, rouquidão, rinite, faringite e outros...</p>	<p>介绍: 箱 6 瓶 88 粒 420 毫克 / 95 粒 400 毫克</p> <p>性质: 抗菌和抗氧化剂</p> <p>最佳使用: 每日 3 粒, 5 年后的成人和儿童 1 胶囊</p> <p>您继续使用在身体深处的行为, 保持自由炎症, 感染和溃疡。</p> <p>优秀的辅食, 加强免疫系统, 从而使战斗的身体状况感冒和流感, 声音嘶哑, 鼻炎, 咽喉炎, 以及其他...</p>

Quadro 1 - Exemplo de tradução Português-Chinês feita à máquina

3.2. Tradução assistida por computador

O próprio nome da tradução assistida por computador já nos sugere a dependência humana durante a realização do trabalho de tradução. Ao contrário de deixar todo o trabalho de tradução para a máquina, os programas de CAT são projetados para serem assistentes de tradutores durante o trabalho. O programa divide o texto em frases, cria áreas de trabalho para os tradutores, memoriza as frases traduzidas. Na hora de aparecer uma frase semelhante a qualquer uma traduzida, ele preenche automaticamente a área de trabalho e indica a taxa de semelhança para que o tradutor verifique se basta modificar algumas palavrinhas, evitando a necessidade de traduzir várias vezes frases semelhantes ou iguais e elevando, assim, a eficiência do trabalho. Entendemos que, quanto mais os textos traduzidos forem memorizados, maior será a oportunidade de encontrar frases semelhantes na memória do programa.

As estatísticas da SDL, fornecedor do programa de CAT denominado Trados, revelam-nos que pode atingir 30% da taxa de repetição dos documentos comuns a traduzir numa empresa em determinada área profissional. Quanto aos documentos da União Europeia, a taxa de repetição passa a ser bem maior. A tecnologia do Trados significa que “não é necessário traduzir a mesma frase pela segunda vez” (ZHU e WANG, 2014: 129), elevando assim a eficiência do trabalho.

De várias teorias existentes relacionadas à tradução, entendemos que esta atividade é considerada uma ciência, uma arte que enfatiza a participação da inteligência humana. Como afirma Mary Snell-Hornby (2001: 66), “*now there is no longer any doubt that the product of technology, however sophisticated, cannot compete with the creative power of the human mind.*” Assim, podemos verificar facilmente a diferença entre a tradução à máquina e a tradução assistida por computador. Sendo um processo dependente da inteligência humana, a tradução pode ser auxiliada pelas ferramentas informáticas. Porém, é esta característica que contribui para a exatidão e a qualidade do resultado final deste trabalho. Por isso, precisamos de ter sempre em mente: quem desempenha o papel principal neste processo é o tradutor e a máquina só auxilia.

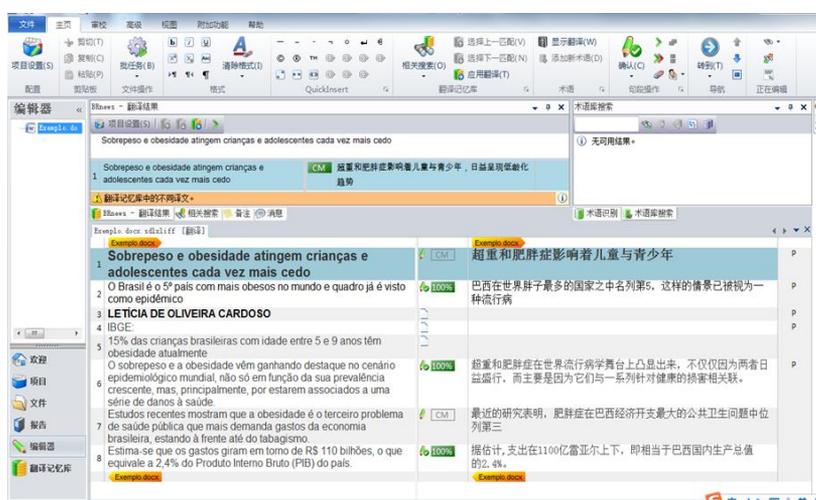


Imagem 1: Prática de tradução feita num programa de CAT

4. CAT: razões de recomendação

Com a assistência da CAT, sabemos que o tradutor pode concentrar-se na transposição de uma língua para a outra, sem gastar tempo em outros aspetos que têm pouco ou nada a ver com o núcleo do trabalho. A diversificação das exigências quanto ao formato do documento traduzido pode originar trabalho extra dos tradutores e tais exigências podem ser superadas quando são adotados programas de CAT. Os tradutores têm toda a liberdade de escolher, usando a opção “exportar como...” e, em poucos segundos, aparece a tradução, correspondendo exatamente ao formato do texto original. Neste caso, chegamos à primeira vantagem desta ferramenta informática, que serve para poupar tempo e tornar o trabalho mais eficiente.

A segunda vantagem prende-se com a divisão do texto completo de acordo com unidades sémicas mínimas, ou seja, a frase. Isso torna o trabalho visualmente bem estruturado, o que permite a concentração total dos tradutores no trabalho que irá começar. Como podemos encontrar na imagem acima, a área de trabalho de um programa de CAT é dividida essencialmente em duas colunas, a língua de partida fica na coluna à esquerda, enquanto que a língua de chegada fica na coluna à direita.

Terceira vantagem: uma base de dados pessoal é criada no decurso da tradução, formando, desta maneira silenciosa, memórias de cada uma das frases traduzidas. O tradutor pode, ao mesmo tempo, criar memórias de siglas, nomes próprios, glossários ou termos específicos bilíngues a propósito de materiais traduzidos. Estes dois tipos de memórias podem ser muito úteis para manter a uniformidade do texto traduzido, especialmente no caso de textos extremamente compridos. Além disso, o programa torna possível a cooperação entre vários tradutores através da partilha de base de dados, mantendo assim a uniformidade do texto traduzido, sem necessidade de recorrer a um revisor responsável.

Em quarto lugar, como já referimos acima, o programa analisa a

semelhança entre cada uma das frases que irá traduzir e as frases já traduzidas e memorizadas, e apresenta automaticamente aos tradutores a taxa de semelhança para que o tradutor possa aproveitar integral ou parcialmente o trabalho já realizado.

Por último, os programas de CAT, por exemplo, o Trados, o Déjà Vu, o Passolo, entre outros, já são amplamente utilizados nas empresas que fornecem serviço de tradução e, com o uso frequente, estão pouco a pouco enriquecidas as bases de dados, incluindo a memória de frases traduzidas e a de termos específicos. Para os tradutores, a partilha destas bases de dados durante o trabalho é uma boa forma de cooperação e torna-o uma tendência nos trabalhos futuros.

5. Utilização de CAT no ensino de tradução

Como referimos acima, os programas de CAT já se tornam ferramentas de amplo uso no mercado de trabalho. No entanto, ao contrário deste facto, lamentamos que raramente se fale deste tipo de ferramenta nas aulas de tradução e que a grande maioria dos alunos não saibam como trabalhar com os programas de CAT. Há várias explicações para este paradoxo e, a nosso ver, o preconceito para com a Tradução à Máquina e a falta de esclarecimento entre a tradução à máquina e a tradução assistida por computador contribuem bastante neste caso.

No entanto, prevemos vários benefícios antes de se adotar efetivamente este tipo de ferramenta nas aulas de tradução, porque conseguimos não só simular a realidade de trabalhos futuros ao convidar todos os alunos para participarem nas práticas, como também criar glossários e termos específicos português-chinês em determinada área, além de produzir os textos traduzidos.

6. Conclusão

Sendo uma das mais antigas profissões do planeta, a tradução tem sido e continuará a ser um trabalho indispensável da participação humana.

Com todas as análises feitas nesta comunicação, esclarecemos as diferenças entre a tradução assistida por computador e a tradução à máquina, e destacamos as vantagens da CAT nas práticas de tradução; entendemos que é uma ferramenta capaz de auxiliar e aperfeiçoar a realização de traduções. Hoje em dia, a tecnologia avança muito rapidamente e precisamos de ficar cientes das mudanças, especialmente das modificações que afetam diretamente o modo de trabalho. Por isso, a introdução e a ampla utilização desta ferramenta nas aulas de tradução terão boas perspectivas num futuro próximo.

Referências

- GONÇALVES, Rodrigo (2007). T. Chomsky e o Aspecto Criativo da Linguagem. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, Revel 5 (8) Março.
- PEREIRA, Liliana Nogueira (2013). *Da Tradução Automática à Tradução Manual*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Dissertação de mestrado. Acedido a 20 de fevereiro de 2016, em http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/2138/1/DM_LilianaPereira_2013.pdf
- SNELL-HORNBY, Mary (2001). *Translation Studies: An Integrated Approach*, Revised Edition. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- ZHU, Kejuan e WANG, Guilian (2014). Como a CAT consegue elevar a eficiência da tradução. *Literatura Anbui* 8: 129 - 130.

Aquisição de segmentos em Coda em PE: proposta de atividades articulatórias e perceptivas

Sandra CHAPOUTO*

Vários estudos evidenciaram já que o ensino explícito da pronúncia promove o desenvolvimento de competências (ao nível da produção e da perceção dos sons da língua-alvo), possibilitando ao aprendente um melhor desempenho na transmissão e receção de mensagens orais. Tendo em consideração que os aprendentes chineses de português europeu (PE) como língua estrangeira apresentam algumas dificuldades na articulação de sons em Coda, pretende-se, com este trabalho, contribuir com estratégias que (i) promovam o desenvolvimento da consciência fonética e fonológica, (ii) permitam ao aprendente melhorar o seu desempenho ao nível da perceção auditiva e da articulação destes sons e (iii) facilitem a estabilização dos segmentos neste constituinte silábico. Para fomentar o desenvolvimento da consciência fonética e fonológica, propõem-se atividades de aprendizagem e reconhecimento dos padrões fonotáticos do PE e de identificação e manipulação de unidades fonológicas (sílabas, constituintes silábicos e segmentos); para melhorar o desempenho ao nível da perceção e da articulação, apresentam-se atividades de treino articulatório e perceptivo dos sons; para fomentar a estabilização dos segmentos em Coda, sugerem-se exercícios de produção, de reconhecimento e de manipulação de unidades fonémicas associadas a este constituinte silábico.

Palavras-chave: Aquisição de português como língua estrangeira; consciência fonológica; sílaba; coda; treino articulatório e perceptivo

* Assistente Convidada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

1. Introdução

A análise de produções orais de alunos chineses permitiu observar algumas dificuldades na articulação de sons em Coda. Com o objetivo de facilitar a aprendizagem e possibilitar um melhor desempenho ao nível da produção e da perceção destes sons, apresenta-se, neste trabalho, uma proposta de atividades articulatórias e percetivas que promovem o desenvolvimento da consciência fonética e fonológica e a estabilização dos segmentos neste constituinte silábico.

Partindo de uma pequena amostra de produções orais de falantes chineses que ilustra alguns fenómenos que ocorrem na interlíngua e que não estão em conformidade com o alvo, serão debatidas as possíveis motivações para os desvios encontrados e apresentar-se-ão estratégias para que o aprendente possa superar essas dificuldades.

2. Enquadramento

2.1. Amostra de produções orais de aprendentes chineses

Os dados que se apresentam resultam da observação de produções orais de aprendentes chineses em contexto de sala de aula, em cursos de Português Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Relativamente à realização dos segmentos em Coda, nos casos em que as produções não estão em conformidade com o alvo, observou-se que os aprendentes recorrem a estratégias como (i) a omissão de segmentos, nomeadamente do segmento vibrante e do fricativo; (ii) a semivocalização do segmento lateral; (iii) a substituição do segmento vibrante por um fricativo e, mais frequentemente, pelo segmento lateral; (iv) a inserção vocálica de [ɨ] à direita do segmento, o que leva à ressilabificação da palavra: o segmento em Coda passa a associar-se ao Ataque da sílaba cujo Núcleo é preenchido por [ɨ], criando sílabas com a estrutura CV; e (v) a metátese: o segmento em Coda passa a integrar o

Ataque da sílaba. Apresentam-se, no quadro 1, alguns exemplos que ilustram estes fenómenos.

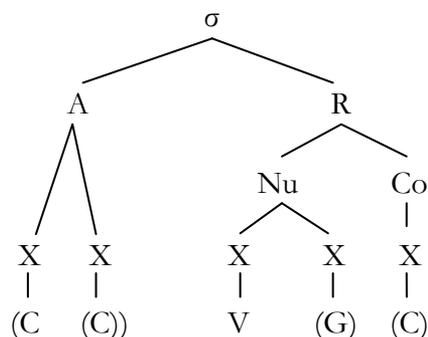
omissão	portugues <u>e</u> s	po[ø]tuguese[ø]
semivocalização	al <u>t</u> ura agradá <u>v</u> el	a[w]tura agradáve[w]
substituição	ve <u>r</u> de acostumar <u>r</u> - se	ve[ʒ]de acostuma[l]-se
inserção vocalica	es <u>t</u> ão caracol <u>i</u>	[ʃ]tão caracol[ʃ]
metátese	esquer <u>d</u> a	esq[r]eda

Quadro 1. Amostra de produções divergentes do alvo

2.2. Estrutura silábica da língua-alvo

A estrutura silábica do português europeu (PE) será descrita de acordo com o modelo de Ataque-Rima, que se enquadra no modelo teórico da Fonologia Autossegmental. De acordo com este modelo, o nó de sílaba domina o nível em que se encontram o Ataque e a Rima e, por seu lado, a Rima domina o nível em que se encontram o Núcleo e a Coda. Os constituintes terminais (Ataque, Núcleo e Coda) podem ramificar ou não e estão associados a posições no nível do esqueleto. Estas posições podem ser preenchidas por um segmento ou podem estar segmentalmente vazias (MATEUS *et al.*, 2005).

Apresenta-se a representação em árvore dos constituintes silábicos com as respetivas posições no esqueleto preenchidas pelos segmentos admitidos por cada constituinte em PE (MATEUS & ANDRADE, 2000; MATEUS *et al.*, 2005):



Relativamente à Coda, é reduzido o número de segmentos que, em PE, se associam a este constituinte. De acordo com Mateus *et al.* (2005), no nível fonológico, apenas os segmentos /s/, /r/ e /l/ podem associar-se a este constituinte silábico. No plano de superfície, o segmento vibrante realiza-se sempre como [r], ao segmento lateral corresponde sempre a realização fonética [ɫ] e o segmento fricativo pode realizar-se como [ʃ] ou [ʒ] em sílaba interior, sendo a realização fonética determinada pela especificação do traço [vozeado] do segmento adjacente à direita, e, em sílaba final seguida de pausa, realiza-se sempre como [ʃ].

2.3. Possíveis motivações para as produções divergentes do alvo

2.3.1. Variação no *input*

Apesar dos padrões fonotáticos apresentados, há casos de variação fonética que podem causar ambiguidade na interpretação do *input* a que o aprendente está exposto.

No caso do PE, o segmento /s/, além das realizações fonéticas mais comuns e expectáveis [ʃ] e [ʒ], pode também realizar-se como [s] ou [z]. A realização fonética [z] resulta de um processo de ressilabificação em Ataque da sílaba inicial da palavra seguinte em contexto de sândi:

$$\begin{array}{ccc}
 & \sigma & \sigma \\
 & | & | \\
 & \text{Co} & \text{A} \\
 & | & | \\
 \text{dois amigos} & /dojs.a.mi.gus/ & \Rightarrow & [doj.za.mi.guʃ]
 \end{array}$$

A realização fonética [s] é produto da redução do vocalismo átono (*chama-se* ['ʃɛmɐsø]; *chamasse* ['ʃɛ'masø]; *conseguir* [kõsøgir]) – em estrutura de base, o segmento fricativo /s/ associa-se ao Ataque de sílaba, mas, devido ao processo de redução que afeta os segmentos vocálicos em posição átona, na estrutura fonética, sofre ressilabificação: desassocia-se do Ataque e associa-se à Coda da sílaba anterior. A ocorrência de [s] e [z] associados à Coda no plano fonético constituem, assim, casos de ambiguidade no *input*.

Atendendo a que o português do Brasil é também, e frequentemente, uma fonte de *input* para estes alunos, apresentam-se os segmentos que podem ocorrer em Coda nos níveis fonético e fonológico. De acordo com Hora (2006 *apud* VILELA, 2010), no nível fonológico associam-se a este constituinte os segmentos /s/, /r/ e /l/. O segmento fricativo pode realizar-se, no plano fonético, como [s], [z], [ʃ], [ʒ], [h] e [ø], segundo as pertenças geográficas dos falantes; no entanto, segundo Pedrosa e Hora (2007), as realizações alveolares são as mais frequentes e a glotal é pouco produtiva. O segmento vibrante apresenta um comportamento ainda mais variável, com diversas realizações fonéticas possíveis [r], [r̥], [h], [x], [ɹ], [ø], [j] e [w]; já o segmento lateral é comumente realizado como [w], [l] ou [ø], podendo também ocorrer as realizações [ɹ] ou [h] (HORA, 2006 *apud* VILELA, 2010).

2.3.2. Algumas características do mandarim

Além dos casos de variação na língua-alvo, algumas características da língua materna (LM) do aprendente podem também exercer influência nas produções divergentes do alvo. Destaca-se o facto de, no mandarim,

(i) o inventário segmental que pode associar-se à Coda apresentar apenas dois segmentos [n] e [ŋ]; (ii) as palavras serem monossilábicas, o que pode acarretar dificuldades no processamento de palavras polissilábicas, frequentes em português; e (iii) a inexistência de [r] no sistema da LM (SHU, 2014).

2.4. Vantagens do ensino explícito

Dado que, ao iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), o aprendente possui já conhecimentos linguísticos da LM e, em muitos casos, de outras línguas também, a aprendizagem de uma LE está, de certa forma, condicionada pelos conhecimentos prévios que o aprendente possui de outras línguas e que são transferíveis para a língua-alvo (AQUINO, 2013). Torna-se, então, importante que o aluno conheça as diferenças entre os sistemas das línguas que domina e o sistema da LE para poder adaptar os conhecimentos que possui à nova língua que está a aprender (ALVES, 2009). Segundo Aquino (2013), é fundamental que haja instrução explícita para auxiliar o aprendente a identificar e perceber as diferenças entre os sistemas linguísticos e a adequar os conhecimentos que já possui à língua-alvo. Alves e Zimmer (2006) definem ensino explícito como o procedimento pedagógico que, além do trabalho de sistematização, visa também evidenciar os aspetos da língua-alvo passíveis de não serem detetados pelo aprendente. Segundo Aquino (2013), a instrução explícita evita transferências negativas de padrões das línguas que o falante domina para a língua-alvo, diminui os casos de fossilização de particularidades próprias de fases de interlíngua e facilita o processamento do *input*. Cabe, então, ao professor de LE promover atividades que estimulem o desenvolvimento das habilidades de consciência linguística (ALVES 2009).

2.5. Consciência fonológica

Freitas *et al.* (2007) definem conhecimento fonológico como a “capaci-

dade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” em três dimensões: a dimensão silábica, a intrassilábica e a fonémica/segmental. A consciência silábica consiste na capacidade de reconhecimento e manipulação dos padrões fonotáticos da língua, segmentação e contagem de sílabas (ALVES, 2009); a consciência intrassilábica supõe a capacidade de identificar e manipular os constituintes silábicos (FREITAS *et al.*, 2007); a consciência fonémica/segmental assenta na capacidade de isolar e manipular os sons da fala (FREITAS *et al.* 2007).

Na LM, desde cedo, a criança adquire estas habilidades e quando, em fase posterior, inicia a aprendizagem de uma LE, possui já conhecimento linguístico da LM. De acordo com Aquino (2013), a consciência fonológica em LE supõem as mesmas habilidades que a consciência fonológica em LM; porém, torna-se necessário que o aprendente reorganize e adeque o conhecimento que já possui à língua-alvo.

3. Proposta de atividades para a estabilização dos segmentos em Coda em PE

Para promover a consciência fonética e fonológica, melhorar a percepção auditiva e desenvolver a capacidade articulatória, apresenta-se uma proposta de atividades que envolvem o ensino explícito dos padrões fonotáticos da língua, o treino articulatório e perceptivo e a aplicação de conhecimentos sobre a língua-alvo.

3.1. Conhecimento explícito e consciência fonológica: atividades

A primeira atividade que se propõe pressupõe a explicitação das estruturas silábicas possíveis em PE e dos segmentos que podem ocorrer em Coda. Este exercício tem como objetivo, além de dar a conhecer os padrões fonotáticos da língua-alvo, promover o reconhecimento das alterações de significado que advêm da alteração de realização (substituição e/ou omissão) de um segmento em Coda.

➤ Ouça as seguintes palavras.

- | | |
|---------------|----------------|
| a. [Rɛʃpár] | e. [diʒgófɫu] |
| b. [pírsigír] | f. [purɥétu] |
| c. [Riʃpɛjtu] | g. [diʒgɛftár] |
| d. [kaɫvárju] | h. [saɫpikár] |

➤ Subtraia a sílaba inicial de cada uma.

➤ Pronuncie a palavra que resulta dessa subtração.

Atividade 3: Identificação e subtração de sílabas

As atividades que se seguem têm como objetivo promover a capacidade de segmentar palavras (no formato fonético) em sílabas, aferir a capacidade de identificar a posição relativa das sílabas na palavra e contribuir para o desenvolvimento da capacidade de discriminação auditiva e de manipulação de sílabas.

➤ Pronuncie as palavras.

- mares (resma)
- tartes (testar)
- garras (rasga)
- mapas (pasma)

➤ Inverta a posição das sílabas

➤ Pronuncie as novas palavras

➤ O som de <s> mantém-se depois da inversão das sílabas? Justifique.

Atividade 4: Identificação e troca de sílabas

3.2. Treino perceptivo: atividades

As atividade de treino perceptivo que se apresentam têm como objetivo fomentar a capacidade de percepção, aferir a capacidade de reconhecer os segmentos fonéticos que podem ocorrer em Coda, avaliar o

conhecimento metafonológico, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a língua-alvo e promover a aplicação do conhecimento dos padrões fonotáticos do PE.

- Coloque as palavras na coluna adequada de acordo com o som das letras sublinhadas.

pasta / responder / mesmo / esvaziar / agradávelel / comer / carta / falta
 castanho / escova / mes / esquecer / resma árvore / altivo / selvagem / arte

[ʒ]

[ɲ]

[r]

[ʔ]

[ø]

Atividade 5: Treino perceptivo

- O som de <s> é igual nos seguintes pares de palavras? Justifique.
- gasto / rasgo
 - poste / goste
 - desde / deste
 - asma / resgate
- Em que palavra o som de <s> é diferente? Justifique.
- pratos / mesmo / esgoto
 - gostar / esperar / masmorra

Atividade 6: Reconhecimento de variantes alofónicas

- Para cada palavra, assinale o formato fonético que considera correto.
- | | | |
|-------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| a. estar | <input type="checkbox"/> [stár] | <input type="checkbox"/> [ftár] |
| b. desde | <input type="checkbox"/> [déʒdi] | <input type="checkbox"/> [dézd̃i] |
| c. desgosto | <input type="checkbox"/> [diʒgóstu] | <input type="checkbox"/> [dizgóstu] |
| d. alunos | <input type="checkbox"/> [ɐlúnus] | <input type="checkbox"/> [ɐlúnɨ] |
| e. cultura | <input type="checkbox"/> [kultúɾɐ] | <input type="checkbox"/> [kurtúɾɐ] |
| f. Portugal | <input type="checkbox"/> [purtugáw] | <input type="checkbox"/> [purtugáf] |
| g. mal | <input type="checkbox"/> [már] | <input type="checkbox"/> [máw] |
| h. perto | <input type="checkbox"/> [pɛrtu] | <input type="checkbox"/> [pétu] |
| i. mar | <input type="checkbox"/> [már] | <input type="checkbox"/> [máf] |
| j. partilha | <input type="checkbox"/> [pɛrtíʎɐ] | <input type="checkbox"/> [pɛrtíʎa] |

➤ Ouça e confirme a sua resposta.

Atividade 7: Reconhecimento da realização fonética dos segmentos em Coda

- Ouça as palavras e diga se poderiam pertencer ao PE.
- [díɐs]
 - [méʃ]
 - [mézmu]
 - [kuʃtúm̃i]
 - [nɔɾmáf]

Atividade 8: Reconhecimento da realização fonética dos segmentos em Coda

- Leia as palavras do início para o final e vice-versa.
- somar (ramos)
 - sair (rias)
 - selam (males)
 - salta (atlas)
 - sapo (opas)
- As letras sublinhadas têm o mesmo som nas duas leituras? Justifique.

Atividade 9: Reconhecimento da realização fonética dos segmentos em Coda

3.3. Treino articulatorio: atividades

Com estas atividades de treino articulatorio, pretende-se promover o desenvolvimento da capacidade de produzir sons em conformidade com o alvo e de estabelecer relações entre som e grafia.

➤ Ouça e pronuncie as seguintes palavras.

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| a. má / mal / mar | f. pote / porte |
| b. mata / marta / malta | g. falta / farta |
| c. mel / meu | h. caução / calção |
| d. cá / cal | i. Ceuta / celta |
| e. dá / dar | j. par / pau |

Atividade 10: Produção de sons

➤ Ouça e leia as seguintes frases.

- Carmesim é a cor da carteira da Marta.
- A Carla quer ler a carta.
- O Marco vai abrir a porta para entrar no carro.
- As escolas têm muitos alunos.
- Os estudantes respondem às questões.
- Os pescadores pescaram muitos peixes.
- O mel tem um sabor agradável.
- O sal faz mal à saúde.
- O Albino vai conseguir acalmar o animal selvagem.

Atividade 11: Treino articulatorio

- Que palavra rima com [pár]?
- a. má b. mar c. mal
- Que palavra rima com [mát]?
- a. pá b. sal c. dar
- Apresente uma palavra que rime com [kaʃikót].
- Apresente uma palavra que rime com [muélér].

Atividade 12: Identificação de rimas

- Identifique a palavra que ouve.

a. falta /farta	g. pá /par
b. malta / marta	h. cá /cal
c. mau / mal	i. chamas /chama-se
d. caução / calção	j. chama-se / chamasse
e. Ceuta / celta	k. desde / deste
f. dá / dar	l. rasga / raspa
- Ouça e repita os pares de palavras.

Atividade 13: Treino articulatório e perceptivo

3.4. Padrões fonotáticos: atividades

- Invente uma palavra que termine com [ʃ].
- Invente uma palavra que termine com [l].
- Invente uma palavra que termine com [r].
- Invente uma palavra, com duas ou mais sílabas, que apresente na Coda da primeira sílaba o som [ʒ].

Atividade 14: Reconhecimento de padrões fonotáticos em PE

Esta atividade tem como objetivo promover a aplicação do conhecimento dos padrões fonotáticos do PE e contribuir para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a língua-alvo.

4. Considerações finais

Tendo em consideração que o ensino explícito da pronúncia promove conhecimento explícito, consciente, verbalizável e recuperável, pretendeu-se, com este trabalho, contribuir para a criação de estratégias que permitam ao aprendiz desenvolver a competência fonológica e ganhar autonomia no uso da língua-alvo.

Referências

- ALVES, U. K & ZIMMER, M. (2006). Perceber, notar e aprender: uma visão conexionalista da consciência do aprendiz na aquisição fonológica da L2. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem—Revel* 3(5): 1-23. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_perceber_notar_e_aprender.pdf.
- ALVES, U. K. (2009). Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2. In Lamprecht, R. R. *et al.*, *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 201-231.
- AQUINO, C. (2013). Consciência fonológica na aquisição do inglês como língua estrangeira. *BELT Journal* 4(1): 4-19. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/12037>
- FREITAS, M. J., ALVES, D. & COSTA T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência Fonológica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.
- MATEUS, M. H. M., & ANDRADE, E. d'. (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.
- MATEUS, M. H. M., FALÉ, I., & FREITAS, M. J. (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PEDROSA, J. L. R. & HORA, D. (2007). Análise do /S/ em Coda silábica: uma proposta de hierarquização dos candidatos gerados. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Edição especial n. 1: 1-16. Disponível em http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_1_analise_do_s_em_coda_silabica.pdf
- SHU, Y. (2014). *Perceção das consoantes oclusivas de Português L2 sob a influência de Mandarim L1*. Dissertação de Mestrado em Português Língua não Materna (PLNM): Português Língua Estrangeira (PLE) e Português Língua Segunda (PLS) apresentada ao Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho.

VILELA, A. S. D. (2010). *Processos de ressilabificação do francês por falantes nativos do português brasileiro: uma análise sob a ótica da Teoria da Otimidade*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências sociais e Humanas, Letras e Artes.

Experiência(s) no ensino da pronúncia a aprendentes chineses*

Adelina CASTELO**

Yixing XU**

Yantong DU**

Hanyu FU**

Jianing HU**

Ye LIN**

Xianru MA**

Liliana SOARES**

Apesar de nem sempre ter sido suficientemente valorizada no ensino de uma língua não materna (e.g. GRANT, 2014), é importante ensinar a pronúncia a aprendentes de língua estrangeira (e.g. SAITO, 2007) e vários trabalhos incluem propostas sobre a concretização desse ensino (e.g. GRANT, 2014). Por outro lado, sabe-se das dificuldades dos alunos chineses na aprendizagem de uma língua como o português (e.g. NUNES, 2015). Embora existam já alguns trabalhos com informações sobre estas dificuldades e as estratégias para as ultrapassar, quer com base na experiência docente (cf. WANG, 1991; XU, 2012), quer com base em dados empíricos (e.g. YANG *et al.*, 2015; CASTELO &

* O presente trabalho surge no âmbito de um projecto de investigação intitulado *Fonética na iniciação – construção e validação de materiais didácticos* (2017), cujos principais objectivos consistem em: aprofundar o conhecimento sobre o perfil fonético-fonológico do aprendente chinês de português; disponibilizar aos professores um livro de materiais didácticos validados para ensinarem a fonética do Português Europeu nos níveis iniciais de aprendizagem. A equipa é constituída por Adelina Castelo (coordenadora do projecto, Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, CPCLP) e por todas as co-autoras deste trabalho.

** Adelina Castelo – CPCLP, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; Yixing Xu – Departamento de Português, Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SHISU); Yantong Du – Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao (HQFLI); Hanyu Fu – SHISU; Jianing Hu – SHISU; Ye Lin – HQFLI; Xianru Ma – HQFLI; Liliana Soares – Universidade Normal de Pequim.

SANTOS, 2016), seria conveniente completar estes dados com informações oriundas de diferentes experiências docentes, que mostrassem um panorama global do perfil fonético-fonológico dos aprendentes chineses (em termos de dificuldades específicas e de estratégias didáticas mais adequadas para ensinar a pronúncia, através do treino da produção e do da compreensão ou percepção). Tendo em consideração tal contexto, esta comunicação identifica as linhas gerais desse perfil a partir da reflexão de docentes com experiência no ensino de português a aprendentes chineses. Assim, são analisadas as respostas de dez docentes a tópicos de reflexão sobre o tema em causa. As conclusões são apresentadas em termos de (i) dificuldades mais importantes entre os alunos chineses, (ii) estratégias mais úteis para o ensino da pronúncia, (iii) estratégias mais adequadas para o ensino da compreensão oral. Com base nestas dez experiências lectivas, contribui-se para a sistematização do perfil fonético-fonológico dos aprendentes chineses de Português como Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de pronúncia; Português como Língua Estrangeira; aprendentes chineses.

1. Introdução

A pronúncia nem sempre tem sido suficientemente valorizada no ensino de uma língua não materna e o próprio conceito de pronúncia tem sofrido alterações (cf. revisão de GRANT, 2014). Por exemplo, as definições de pronúncia mais tradicionais incluíam apenas o nível segmental, i.e. relativo aos sons da fala (e.g. GRANT, 2014). No entanto, actualmente, é possível considerar, com GRANT (2014), que o conceito de pronúncia integra a produção da fala observada do ponto de vista não só das suas propriedades fonológicas (segmentais e supras-segmentais), como também paralinguísticas e extralinguísticas (e.g. GRANT, 2014). Várias são as razões que levam a defender a importância do ensino da pronúncia a aprendentes de língua estrangeira (e.g. SAITO, 2007). Por um lado, é fundamental aumentar a inteligibilidade e a compreensibilidade, componentes da pronúncia (cf.

DERWING & MUNRO, 2005), para que haja maior facilidade de comunicação e, conseqüentemente, mais interacção em situações comunicativas reais e mais *input* e *output*, fundamentais na aquisição de uma língua estrangeira (e.g. ELLIS, 2005). Por outro lado, o facto de os falantes nativos avaliarem o grau de sotaque estrangeiro sobretudo com base na pronúncia, e não na sintaxe ou no léxico (MOYER, 2014) mostra que esta componente constitui um importante indicador de proficiência linguística na avaliação que os nativos fazem relativamente aos aprendentes e essa avaliação terá certamente implicações sociais muito relevantes.

Diversos trabalhos incluem propostas específicas para a concretização desse ensino (e.g. DERWING & MUNRO, 2014; GRANT, 2014). Por exemplo, recomenda-se que o objectivo deste ensino seja alcançar uma pronúncia de qualidade e não uma pronúncia como a dos falantes nativos (e.g. WEI, 2006), que se ensinem as propriedades segmentais e as suprasegmentais (e.g. WEI, 2006), que se fomente a motivação e a autonomia (HIŞMANOĞLU, 2006), que se adopte uma abordagem integrativa (com estratégias intuitivas-imitativas e também analíticas-linguísticas) e materiais autênticos (HASHEMIAN & FADAEI, 2011) e que se comece por um foco na correcção que vai sendo substituído progressivamente pelo foco na fluência e na situação de comunicação (CELCE-MURCIA *et al.*, 2010; ALVES, 2015). GRANT (2014) sublinha ainda a importância de recorrer a quatro níveis como meios de desenvolvimento da pronúncia: o nível motor ou físico; o perceptivo (ligado, portanto, ao treino da discriminação, da compreensão oral, de diferenças significativas na língua); o cognitivo; o psicossocial.

Simultaneamente, são conhecidas as dificuldades dos alunos chineses na aprendizagem de uma língua como o português (e.g. NUNES, 2015), língua indo-europeia e tão diferente da língua chinesa, pertencente à família linguística sino-tibetana. Acerca destas dificuldades e de estratégias para as ultrapassar existem já alguns trabalhos, quer com base na experiência docente (cf. WANG, 1991; XU, 2012),

quer com base em dados empíricos sobre aspectos específicos da produção e compreensão orais dos alunos chineses (cf. NUNES, 2015; YANG *et al.*, 2015; CASTELO & SANTOS, 2016).

De acordo com esses trabalhos, os aprendentes chineses de Português como Língua Estrangeira (PLE) revelam dificuldades sobretudo no domínio de:

- altura de vogal (e.g. WANG, 1991, com base na sua experiência lectiva; CASTELO & SANTOS, 2016, trabalho realizado a partir de dados da produção oral e escrita);

- ressonância de vogal (e.g. WANG, 1991, com base na sua experiência de professora);

- vozeamento de consoantes (e.g. NUNES, 2015, em trabalho realizado a partir de dados de produção escrita de oclusivas vozeadas e não vozeadas; YANG *et al.*, 2015, identificando problemas sobretudo de vozeamento num estudo sobre a percepção de oclusivas);

- consoantes específicas como [ɲ], [ʎ] e/ou [r] (e.g. WANG, 1991, salienta as dificuldades com [ɲ] e [ʎ] entre falantes nativos de alguns dialectos do chinês; XU, 2012, com base na sua experiência lectiva, sublinha os problemas com [r]; ZHOU, 2017, observa dados de produção de consoantes líquidas, identificando problemas sobretudo com [r] e [ʎ]).

Por vezes, os mesmos trabalhos que identificam dificuldades específicas dos aprendentes chineses propõem também algumas estratégias para ultrapassar essas dificuldades. Por exemplo, com base na sua experiência lectiva, XU (2012) sugere algumas estratégias específicas para o ensino da pronúncia: explicitação, leitura em voz alta, trava-línguas. Além disso, num breve inquérito sobre as estratégias mais úteis para aprender / ensinar PLE a chineses, foram mencionadas a audição de textos ou diálogos e a leitura em voz alta entre as dez estratégias globais mais referidas (e.g. CASTELO *et al.*, 2016).

Esta breve síntese mostra-nos o recurso a meios variados para compreender o perfil fonético-fonológico do aluno chinês: dados de

produção, dados de percepção, experiência de docente e de aprendente (quer geral, quer específica relativamente à aprendizagem da pronúncia). No entanto, as fontes estão dispersas e seria conveniente completar estes dados com informações oriundas de diferentes experiências docentes, que mostrassem um panorama global do perfil fonético-fonológico dos aprendentes chineses (em termos de dificuldades específicas e de estratégias didácticas mais adequadas).

De facto, tal constitui precisamente o objectivo deste trabalho: identificar os traços gerais do perfil fonético-fonológico dos aprendentes chineses de PLE, bem como estratégias adequadas a este público-alvo para o ensino da pronúncia (incluindo estratégias relativas à produção e estratégias relacionadas com a compreensão oral, enquanto meio para promover uma melhor pronúncia). Para isso, pretende-se recorrer à experiência e reflexão de professores de PLE que estejam ligados ao ensino no interior da China, obtendo dados mais recentes e que mostram uma visão panorâmica do perfil destes alunos.

2. Metodologia

Para realizar este trabalho, recorreu-se a um inquérito (cf. Quadro 1), aplicado aos participantes em suporte papel ou via correio electrónico.

1. Há quantos anos ensina português a aprendentes chineses?			
2. Que aspectos fonéticos levantam dificuldades em cada etapa de aprendizagem? (...) (0 = não é difícil; 1 = um pouco difícil; 2 = difícil; 3 = muito difícil)	1.º sem.	2.º sem.	avanç. (3.º, 4.º anos)
(várias opções)			
3. Que estratégias considera mais úteis para treinar a <u>pronúncia</u> ? (...) (0 = não é útil; 1 = um pouco útil; 2 = útil; 3 = muito útil)	1.º sem.	2.º sem.	avanç. (3.º, 4.º anos)
(várias opções)			

4. Que estratégias considera mais úteis para treinar a <u>compreensão oral</u> ? (...) (0 = não é útil; 1 = um pouco útil; 2 = útil; 3 = muito útil)	1.º sem.	2.º sem.	avanç. (3.º, 4.º anos)
(várias opções)			

Quadro 1: Inquérito sobre dificuldades e estratégias no ensino da pronúncia a aprendentes chineses de português (versão simplificada¹)

Como se pode ver no Quadro 1, esse inquérito incluía apenas quatro questões: uma sobre o número de anos de ensino de português a aprendentes chineses para conhecer a experiência profissional do professor, e três sobre os tópicos essenciais escolhidos para alcançar o objectivo deste trabalho – dificuldades na pronúncia, estratégias para o ensino da pronúncia/produção oral, estratégias para treinar a discriminação/compreensão oral. De facto, através destes tópicos procurou-se identificar o perfil fonético-fonológico dos aprendentes chineses (cf. dificuldades deste grupo de alunos) e as estratégias para o ensino da pronúncia (cf. selecção de estratégias específicas para treinar a produção e para treinar a compreensão oral).

Para cada questão, foram fornecidas várias opções de resposta e a possibilidade de dar outras respostas. Cada opção de resposta devia ser classificada numa escala de 0 a 3. No caso da pergunta sobre as dificuldades dos alunos (questão 2), a avaliação de cada opção podia consistir em 0 (se se considerasse ser um tópico não difícil), 1 (para aspectos um pouco difíceis), 2 (para tópicos difíceis) ou 3 (para aspectos muito difíceis). No caso das perguntas sobre estratégias, as respostas podiam corresponder a 0 (se a estratégia não fosse útil), 1 (um pouco útil), 2 (útil) ou 3 (muito útil).

A recolha das respostas teve lugar em Maio e Junho de 2017 e os participantes foram dez professores de Português, com diferentes anos de experiência no ensino a aprendentes chineses de PLE. No Quadro 2

1 A versão completa do inquérito é apresentada no Anexo deste trabalho.

apresenta-se uma síntese sobre esses anos de experiência com aprendentes chineses.

Mín.	Máx.	Média	Desvio-Padrão
1	27	9.70	9.60

Quadro 2: Anos de experiência dos inquiridos no ensino de Português a aprendentes chineses

3. Resultados

Os resultados obtidos através dos inquéritos são apresentados em função de três tópicos: (i) dificuldades dos alunos; (ii) estratégias para ensino da pronúncia; (iii) estratégias para treinar a compreensão oral.

A avaliação das dificuldades dos alunos pelos inquiridos – ou seja, os resultados na resposta à pergunta “Que aspectos fonéticos levantam dificuldades em cada etapa de aprendizagem?” – é apresentada no Gráfico 1.

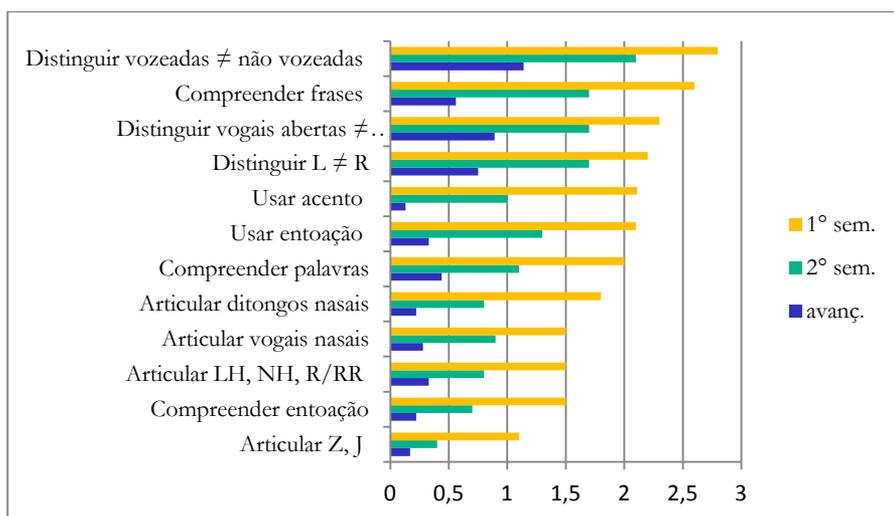


Gráfico 1: Avaliação das dificuldades dos alunos pelos inquiridos (no 1.º semestre, no 2.º semestre e nos níveis mais avançados)

Os dados no gráfico estão organizados em função das dificuldades no primeiro semestre, desde a opção que representa maiores dificuldades até à opção que é considerada menos difícil nesse semestre. O valor 0 indica que o aspecto fonético “não é difícil”, 1 corresponde a “um pouco difícil”, 2 a “difícil” e 3 equivale a “muito difícil”.

Podemos observar que “distinguir consoantes vozeadas e não vozeadas”, “compreender frases”, “distinguir vogais abertas e semiabertas”, “distinguir o som L e R”, “usar acento” e “usar entoação” são as opções que se encontram entre o nível “difícil” e “muito difícil”. Quer isto dizer que, de acordo com os inquiridos, são aquelas que representam maior dificuldade para os aprendentes de português como língua estrangeira na China durante o primeiro semestre de aprendizagem. Em geral, essas dificuldades são reduzidas no segundo semestre e ainda mais nos níveis avançados de aprendizagem. No entanto, é de salientar que algumas dessas dificuldades parecem não desaparecer totalmente mesmo nos níveis avançados, pois são, muitas vezes, integradas no patamar “um pouco difícil”. Tal é, por exemplo, o caso da oposição de vozeamento (consoantes surdas vs. sonoras), da distinção de altura de vogal (vogais abertas vs. semiabertas) e da distinção das consoantes líquidas, nomeadamente L e R; continuam a ser consideradas propriedades “um pouco difíceis”, mesmo nos níveis avançados de aprendizagem de PLE.

No que diz respeito a “compreender palavras”, “articular ditongos nasais”, “articular vogais nasais”, “articular LH, NH, R/RR”, “compreender entoação”, e “articular Z, J”, os inquiridos consideram que estas opções apresentam um nível “um pouco difícil” ou no limite “difícil” no primeiro semestre. Verifica-se que esse mesmo grau de dificuldade é reduzido com o avanço no estudo da língua, sendo que, nos anos seguintes, esse mesmo grau se situa muito perto de “não é difícil”.

Os resultados na resposta à pergunta “Que estratégias considera mais úteis para treinar a pronúncia?” aparecem registados no Gráfico 2.

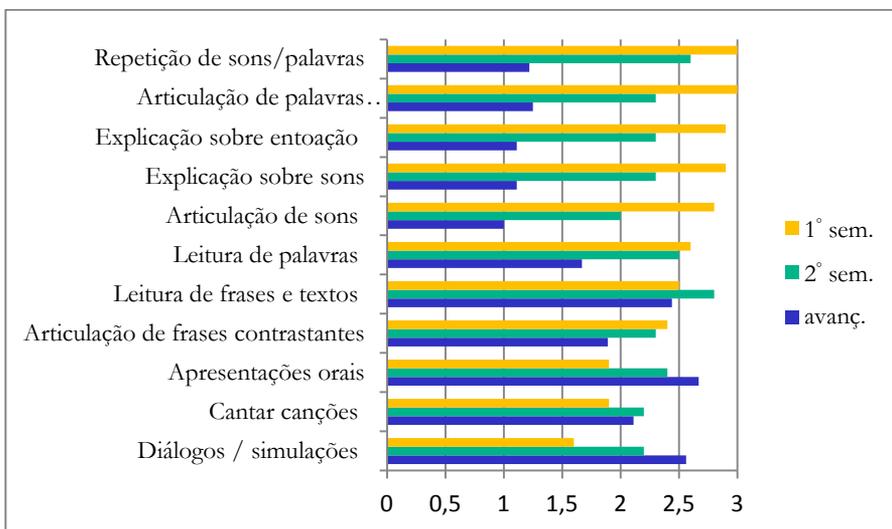


Gráfico 2: Estratégias para o ensino da pronúncia mais identificadas pelos inquiridos (no 1.º semestre, no 2.º semestre e nos níveis mais avançados)

Como se pode ver numa leitura do gráfico de cima para baixo, avança-se das estratégias consideradas mais úteis no primeiro semestre até às estratégias menos úteis ou não úteis nessa mesma fase. Nesta questão, 0 equivale a “não é útil”, 1 corresponde a “um pouco útil”, 2 a “útil” e 3 a “muito útil”.

No primeiro semestre, quase todas as estratégias propostas no inquérito foram consideradas úteis ou muito úteis, embora as estratégias “apresentações orais”, “cantar canções” ou “diálogos entre colegas e simulações de situações reais” sejam ligeiramente menos valorizadas. No segundo semestre, todas as estratégias alcançam, pelo menos, o patamar “útil”. Nos níveis avançados, são consideradas de maior utilidade as estratégias “apresentações orais” (1.º lugar), “diálogos entre colegas e simulações de situações reais” (2.º lugar), “leitura de frases e textos” (3.º), “cantar canções” (4.º), “articulação de frases contrastantes” (5.º). Pelo contrário, a “articulação de sons isolados”, a “explicação sobre as diferenças na entoação das diferentes frases”, a “explicação sobre a articulação dos sons”, a “repetição de palavras e sons” e a

“articulação de palavras contrastantes” não são muito valorizadas, pois situam-se no patamar “um pouco útil”. Tais resultados mostram, pois, que as estratégias relacionadas com as unidades mais vastas (frases e textos) e com o uso linguístico (e.g. diálogos, apresentações orais) podem ser úteis nas três etapas consideradas, enquanto as estratégias que focalizam a atenção nas unidades menores (e.g. articulação de sons isolados, articulação de palavras contrastantes) ou na explicitação do modo de funcionamento dos aspectos fonético-fonológicos do português são valorizadas apenas nos níveis iniciais.

O Gráfico 3 mostra os resultados para a pergunta “Que estratégias considera mais úteis para treinar a compreensão oral?”.

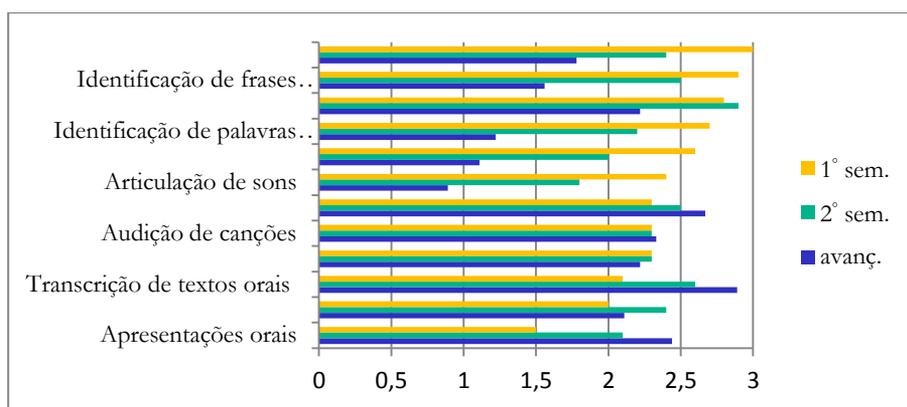


Gráfico 3: Estratégias para o ensino da compreensão oral mais identificadas pelos inquiridos (no 1.º semestre, no 2.º semestre e nos níveis mais avançados)

Os resultados surgem, mais uma vez, organizados desde as estratégias consideradas mais úteis no primeiro semestre até às estratégias tidas por menos úteis. Novamente se considera 0 como equivalente a “não é útil”, 1 equivalente a “um pouco útil”, 2 correspondente a “útil” e 3 a “muito útil”.

Mais uma vez se verifica que, no primeiro semestre, quase todas as estratégias propostas no inquérito são tidas como úteis ou muito úteis, registando-se apenas a exceção de “apresentações orais”, que se

encontra entre os patamares “um pouco útil” e “útil”. É ainda de salientar o facto de todos os professores identificarem a “repetição de palavras e sons” como uma estratégia muito útil para o treino da compreensão oral. No segundo semestre, apenas a estratégia “articulação de sons” não alcança o patamar “útil”. Já nos níveis avançados, são mais valorizadas as estratégias “transcrição de texto orais” (1.º lugar), “audição de textos orais e resposta a questões” (2.º), “apresentações orais” (3.º), “audição de canções” (4.º), “audição de textos e preenchimento de espaços” (5.º), enquanto as actividades relacionadas com as unidades do som e da palavra são consideradas menos adequadas para o desenvolvimento da compreensão oral dos aprendentes.

4. Perfil fonético-fonológico do aprendente chinês

É possível delinear o perfil fonético-fonológico do aprendente chinês de PLE e salientar as estratégias mais recomendadas pelos inquiridos para o ensino aos alunos de língua materna chinesa, a partir de uma síntese dos resultados já apresentados (cf. Quadro 3).

1.º semestre		
	Estratégias para	
Dificuldades	produção	compreensão
1.º vozeamento	repetição de sons/palavras	repetição de sons/palavras
2.º compreensão de frases	articulação de palavras	identificação de frases...
3.º altura de vogal	explicação s/ entoação	audição e preenchimento de espaços
4.º distinção de líquidas (L/R)	explicação s/ sons	identificação de palavras...
5.º acento	articulação de sons	articulação de palavras...
6.º entoação	leitura de palavras	articulação de sons

2.º semestre		
"perfil intermédio"		
Níveis avançados		
	Estratégias para	
Dificuldades	produção	compreensão
1.º vozeamento	apresentações orais	transcrição de textos orais
2.º altura de vogal	diálogos / simulações	audição e resposta a
3.º distinção de líquidas (L/R)	leitura de frases e textos	questões
4.º compreensão de frases	cantar canções	apresentações orais
5.º compreensão de palavras	articulação de frases...	audição de canções
		audição e preenchimento de espaços

Quadro 3: Síntese do perfil fonético-fonológico dos aprendentes chineses de PLE e das estratégias mais recomendadas pelos inquiridos

Como se pode verificar, no primeiro semestre, o aprendente chinês mostra dificuldades sobretudo no vozeamento das consoantes, na compreensão de frases, na altura de vogal, na distinção de líquidas, no acento e na entoação. Para ultrapassar essas dificuldades, os inquiridos recomendam actividades de produção como a repetição de sons/palavras, a articulação e a explicação, bem como actividades de compreensão oral como a repetição de sons/palavras, a articulação, a identificação de frases e a audição e preenchimento de espaços.

No segundo semestre, é visível um perfil “intermédio”, isto é, com características situadas entre as do primeiro semestre e as dos níveis avançados, pelo que não é detalhado.

Nos níveis avançados, é de destacar que ainda se registam dificuldades no vozeamento, na altura de vogal, na distinção de líquidas e também, em menor grau, na compreensão de frases e de palavras. As estratégias de produção recomendadas, com valor de “útil” ou “muito útil”, destacam as apresentações orais, os diálogos e simulações, a leitura de frases e textos, bem como o canto. Quanto às estratégias de

compreensão, valoriza-se sobretudo a transcrição de textos orais, a audição e resposta a questões, as apresentações orais, a audição de canções e a audição e preenchimento de espaços.

Em termos de dificuldades, estes resultados concordam com o que é mencionado na literatura quanto a aspectos segmentais: problemas mais severos e persistentes (mantendo-se até aos níveis avançados) no vozeamento, na altura de vogal e na distinção de líquidas (e.g. WANG, 1991; XU, 2012; NUNES, 2015; CASTELO & SANTOS, 2016; ZHOU, 2017). Além disso, complementam as informações da literatura, apontando dificuldades em aspectos menos referidos como o acento, a entoação e a compreensão de frases e palavras.

Também em termos de estratégias, os resultados obtidos vão ao encontro do defendido na literatura sobre ensino de PLE a aprendentes chineses (e.g. XU, 2012), nomeadamente a leitura em voz alta, a explicitação do funcionamento fonético-fonológico e a audição de textos.

5. Implicações didáticas dos resultados

Tendo em conta o que foi visto, podemos considerar que os resultados apresentam várias implicações didáticas. Por um lado, é fundamental abordar as dificuldades específicas do perfil do aprendente chinês, sobretudo o vozeamento, a distinção das consoantes líquidas e a altura de vogal. Estes tópicos devem ser explorados não só no início, mas também em níveis avançados, pois as dificuldades mantêm-se nestes níveis de estudo, o que contrasta com a tendência para omitir trabalho focalizado na pronúncia após as fases iniciais de aprendizagem, levando à fossilização de erros que podem dificultar a comunicação.

Por outro lado, os resultados mostram que também é importante trabalhar os aspectos suprasegmentais (como o acento e a entoação), já que estes se incluem entre as maiores dificuldades dos aprendentes chineses no início da aprendizagem, sobretudo no 1.º semestre.

Finalmente, os resultados do inquérito realizado permitem identificar estratégias adequadas para trabalhar a pronúncia, ao nível da

produção e da percepção, em cada nível de ensino aos aprendentes chineses. Correspondo as respostas às opiniões de vários professores com experiência no ensino de PLE a aprendentes chineses, espera-se que elas reflectam as práticas mais eficazes e também as mais familiares (por serem, tendencialmente, aquelas que se usam com mais frequência) para este grupo de aprendentes. Além disso, os resultados permitem também perceber a utilidade das diversas estratégias nos diferentes níveis de proficiência, para que se façam as escolhas acertadas em função da etapa de aprendizagem.

6. Considerações finais

Com este trabalho, sublinha-se a necessidade da escolha adequada de estratégias e de tópicos no âmbito do ensino da pronúncia a aprendentes chineses e procura-se dar informação que facilite essa escolha. Assim, durante o ensino da pronúncia para aprendentes chineses, os professores podem escolher os tópicos a abordar e optar pelas estratégias mais úteis e adequadas em cada etapa com base na descrição do perfil fonético-fonológico apresentado neste trabalho, nas dificuldades encontradas nas diferentes fases de aprendizagem.

No entanto, o facto de o professor ter o cuidado de escolher os tópicos e as estratégias adequadas não resolve tudo: é fundamental a participação activa e a motivação dos alunos. Praticar mais é sempre um meio necessário para aperfeiçoar a produção e a compreensão orais, portanto, os aprendentes têm de tomar iniciativa na participação nas aulas e os professores devem procurar criar uma atmosfera favorável, interessante e amigável, bem como organizar uma grande variedade de actividades para motivar os aprendentes.

Como referimos, a principal contribuição do nosso estudo é oferecer, com base em dados empíricos, um panorama do perfil fonético-fonológico dos aprendentes chineses de PLE e uma lista de estratégias adequadas em diferentes etapas. No entanto, reconhecemos que as principais limitações deste trabalho dizem respeito à escassa

quantidade de dados e decorrem das restrições do seu desenho de investigação. Por isso, no futuro convém alargar a recolha de respostas ao inquérito (para garantir uma boa representatividade, i.e. que os dados mostram mesmo a realidade geral e não apenas alguns casos, e para realizar uma análise mais detalhada do perfil fonético-fonológico dos aprendentes chineses) e realizar estudos de treino para testar e otimizar as estratégias sugeridas (i.e. estudos em que se compara o nível de sucesso das várias estratégias quando se testam com alunos ou em que se confrontam as reflexões dos professores com os resultados em termos de aprendizagens). Existem, pois, bastantes tarefas a realizar para melhorar o ensino da pronúncia de PLE a aprendentes chineses.

Referências

- ALVES, Ubiratã K. (2015). Ensino de pronúncia na sala de aula de língua estrangeira: questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. *Revista Versalete*, n.º 3, 5.º vol.: 392-413.
- CASTELO, Adelina, & SANTOS, Rita (2016, Abril). *Perfil do aprendente chinês de PLE: Algumas propriedades fonéticas*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional: Ensino e Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira, Universidade de Macau, China.
- CASTELO, Adelina, MORELO, Bruna, & SOUZA, José Coelho (2016, Novembro). *Pontes entre os aprendentes chineses e o ensino de PLE*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional Pontes Europa – China, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
- CELCE-MURCIA, Marianne, BRINTON, Donna M., GOODWIN, Janet M. & GRINER, Barry (2010). *Teaching Pronunciation: a course book and reference guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DERWING, Tracey M. & MUNRO, Murray J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, n.º 39, 3.º vol.: 379-397.

- DERWING, Tracey M. & MUNRO, Murray J. (2014). Myth 1: Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation. In Linda Grant, Donna M. Brinton, Tracey Derwing, Murray J. Munro, John Field, Judy Gilbert, John Murphy, Ron Tomson, Beth Zielinski & Lynda Yates, *Pronunciation myths. Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press, pp. 34-55.
- ELLIS, Rod (2005). Principles of instructed language learning. *System*, n.º 33, 2.º vol.: 209-224.
- GRANT, Linda (2014). Prologue to the myths: What teachers need to know. In Linda Grant, Donna M. Brinton, Tracey Derwing, Murray J. Munro, John Field, Judy Gilbert, John Murphy, Ron Tomson, Beth Zielinski & Lynda Yates, *Pronunciation myths. Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press, pp. 1-33.
- HASHEMIAN, Mahmood & FADAEI, Batool (2011). A Comparative Study of Intuitive-imitative and Analytic-linguistic Approaches towards Teaching English Vowels to L2 Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, n.º 2, 5.º vol.: 969-976.
- HIŞMANOĞLU, Murat (2006). Current Perspectives on Pronunciation, Learning and Teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, n.º 2, 1.º vol.: 101-110.
- MOYER, Alene (2014). How does experience in the second language shape accent? *Contact*, n.º 40, 4.º vol.: 15-20.
- NUNES, Ana (2015). European Portuguese phonetics: Difficulties for Chinese speakers – Considerations. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, n.º 192: 92-100.
- SAITO, Kazuya (2007). The influence of explicit phonetic instruction on pronunciation teaching in EFL settings: The case of English vowels and Japanese learners of English. *The Linguistics Journal*, n.º 3, 3.º vol.: 17-41.
- WANG, Suo Ying (1991). *O português para um chinês. Abordagem simultânea sobre os métodos de ensinar português aos chineses*. (n.p.): Instituto Rainha D. Leonor.

- WEI, Michael (2006). *A literature review on strategies for teaching pronunciation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 491566).
- XU, Yixing (2012). Elaboração dum material de fonética de português destinado aos aprendentes chineses. In *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, Fundação Macau e Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, pp. 243-250.
- YANG, Shu, RATO, Anabela, & FLORES, Cristina (2015). Perceção das consoantes oclusivas de Português L2 sob a influência de Mandarim L1. *Diacrítica*, n.º 29, 1.º vol.: 61-94.
- ZHOU, Chao (2017). *Contributo para o estudo da aquisição das consoantes líquidas do português europeu por aprendentes chineses*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Dissertação de mestrado em Linguística.

Anexo

Inquérito sobre dificuldades e estratégias no ensino da pronúncia a aprendentes chineses de PLE

Tópicos de reflexão sobre o perfil fonético-fonológico dos aprendentes chineses de PLE

Preencha as tabelas e escreva as suas reflexões sobre os tópicos, de acordo com a sua experiência de ensino a aprendentes chineses.

1. Há quantos anos ensina português a aprendentes chineses? _____ anos

2.

Que aspectos fonéticos levantam dificuldades em cada etapa de aprendizagem? Atribua um número a cada aspecto. (0 = não é difícil; 1 = um pouco difícil; 2 = difícil; 3 = muito difícil)	1.º sem.	2.º sem.	níveis avançados (e.g. 3.º e 4.º anos)
Compreender as palavras			
Compreender a entoação (por exemplo: perceber se ouviu uma frase interrogativa ou declarativa)			
Compreender as frases			
Usar o acento de palavra correctamente (dizer as palavras com a sílaba tónica correcta)			
Usar a entoação correctamente (por exemplo: distinguir frases interrogativas de frases declarativas)			
Distinguir (na compreensão e na articulação) consoantes vozeadas (e.g. B, D, G) ≠ não vozeadas (e.g. P, T, C)			
Distinguir (na compreensão e na articulação) L (e.g. <i>cala</i>) ≠ R (e.g. <i>cara</i>)			
Articular LH (e.g. <i>velho</i>), NH (e.g. <i>manhã</i>), R/RR (e.g. <i>rato, carro</i>)			
Articular Z (e.g. <i>cozinha</i>), J (e.g. <i>jardim</i>)			
Distinguir (na compreensão e na articulação) vogais abertas (e.g. <i>sede da empresa, bola de futebol</i>) ≠ semiabertas (e.g. <i>sede de beber água, bola de bacalhau</i>)			
Articular vogais nasais (e.g. Ã /AN /AM, EN /EM...; <i>campo, gente</i> ...)			
Articular ditongos nasais (e.g. ÃO, ÆE, ÕE ; <i>mão, mãe, põe</i> ...)			
Outras dificuldades. Quais?			

Outras observações / reflexões sobre este tópico

3.

Que estratégias considera mais úteis para treinar a <u>pronúncia</u>? Atribua um número a cada estratégia. (0 = não é útil; 1 = um pouco útil; 2 = útil; 3 = muito útil)	1.º semestre	2.º semestre	níveis avançados (e.g. 3.º e 4.º anos)
Articulação de sons isolados			
Articulação de palavras isoladas com sons em contraste			
Articulação de frases com sons em contraste			
Repetição de sons ou palavras ouvidos			
Explicação sobre como se articulam os sons			
Explicação sobre as diferenças na entoação de diferentes frases			
Leitura em voz alta de palavras			
Leitura em voz alta de frases e textos			
Apresentações orais			
Cantar canções			
Diálogos entre colegas / simulações de situações reais			
Outras estratégias. Quais?			

Outras observações / reflexões sobre este tópico

4.

Que estratégias considera mais úteis para treinar a <u>compreensão oral</u>? Atribua um número a cada estratégia. (0 = não é útil; 1 = um pouco útil; 2 = útil; 3 = muito útil)	1.º semestre	2.º semestre	níveis avançados (e.g. 3.º e 4.º anos)
Articulação de sons isolados			
Articulação de palavras isoladas com sons em contraste			
Articulação de frases com sons em contraste			
Repetição de sons ou palavras ouvidos			
Identificação de palavras isoladas com sons em contraste (e.g. <i>bar</i> / <i>par</i>)			
Identificação de frases com sons em contraste (e.g. <i>Como se escreve “bar”?</i> / <i>Como se escreve “par”?</i>)			
Audição de textos orais e resposta a questões			
Audição de textos orais e preenchimento de espaços			
Transcrição de textos orais			
Audição de canções em português			
Apresentações orais			
Diálogos entre colegas / simulações de situações reais			
Outras estratégias. Quais?			

Outras observações / reflexões sobre este tópico

A comparação do ensino do Português como Língua Estrangeira na universidade e na escola primária

XU Jiawen*

A maior parte deste trabalho focaliza-se na análise dos três elementos fundamentais do ensino (o aluno, o método e o professor), comparando o ensino de Português ao nível universitário com o que feito na escola primária e secundária.

O presente trabalho também discute a elaboração dos exercícios, visto que os exercícios são grandes ajudantes não só para os alunos mas também para os professores. Partindo de exemplos, a terceira parte do trabalho oferece algumas sugestões.

Palavras-chave: pedagogia; língua portuguesa; ensino-aprendizagem.

1. Introdução

Na China, o ensino do português no ensino superior começou na década de 60 do século XX, altura em que só havia duas universidades em Pequim que tinham o curso de português. Atualmente, em comparação com a situação inicial, existem muito mais universidades onde se ensina a língua portuguesa. Constata-se que não só o ensino universitário do português se desenvolve, mas o ensino do português no ensino básico e médio também avança com novos projetos.

A pedagogia do português vai-se tornando uma área indispensável nos estudos relacionados com o português. No entanto, o que discutimos mais é sobre o ensino do português para os alunos universitários. Com o

* Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

desenvolvimento evidente do ensino do português, precisamos de prestar mais atenção ao ensino de alunos com idade menor.

2. Breve apresentação da situação atual do ensino-aprendizagem do português na China

Com o desenvolvimento acelerado da globalização, a função das línguas torna-se cada dia mais crucial. Tendo 250 milhões de falantes no mundo inteiro, a língua portuguesa ocupa o sexto lugar entre todas as línguas mundiais. Além de Macau, Região Administrativa Especial da China que tem o português como a língua oficial, existem 9 países cujo povo tem o português como a língua materna ou língua oficial. À medida em que se aprofundam os intercâmbios comerciais e culturais entre a China e a CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), cresce a procura dos chineses que sabem falar português e aumenta o número de universidades e de escolas que criam a cadeira de português. Hoje em dia, há 34 universidades na China onde se ensina português quer como curso formal quer como disciplina opcional. Além disso, o Ministério da Educação lançou o projeto de ensinar línguas estrangeiras nas escolas primárias e secundárias em Xangai via aulas de interesse ou atividades de clubes.

Quanto às universidades, o ensino de português nos cursos de licenciatura concentra-se principalmente no domínio da língua e no conhecimento da cultura portuguesa, portanto lecionam-se disciplinas como compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, gramática, literatura, história e cultura portuguesa e brasileira. A fim de adaptar melhor os alunos à sociedade, algumas universidades também oferecem disciplinas de interpretação, de leitura do jornal, de vocabulários de economia e de política, entre outras. Considerando o modo de aprendizagem díspar dos alunos chineses, a maior parte das universidades usam manuais escritos por professores chineses; por exemplo, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim utiliza o livro *Português para Ensino Universitário*; a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai utiliza

a série de livros *Curso de Português para Chineses*. No que diz respeito aos professores, algumas universidades não só possuem professores chineses mas também leitores vindos de Portugal e do Brasil, inserindo o método direto no ensino progressivo da língua portuguesa.

Falando da escola primária e secundária, o projeto em Xangai foi lançado há 2 anos, por isso ainda não está muito maduro. Na China, além do chinês, os alunos têm de aprender o inglês desde pequeninos. O chinês e o inglês são bases da aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Como os alunos da escola primária e secundária ainda não dominam bem o inglês, o ensino de português só existe agora por via das aulas de interesse ou das atividades de clubes a fim de dar o conhecimento básico aos alunos e estimular o interesse deles. Normalmente, os professores vindos da universidade ou os alunos de mestrado dão uma aula por semana nas escolas.

Nestes anos, com o grande apoio do Conselho de Administração para Distribuição de Bolsas de Estudo da China e das universidades estrangeiras, os alunos de português têm muitas oportunidades de fazer intercâmbio em Portugal, no Brasil ou em Macau. Para os professores de português, também existem vários fóruns, cursos de formação e palestras. O Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa em Macau realiza cursos de formação diversificados para os professores do ensino de português a falantes chineses.

Comparado com a situação da década 60, quando o ensino de português na China se iniciou, o ensino-aprendizagem atual de português já está cada dia mais profissional e rigoroso. No futuro, os docentes têm de esforçar-se mais na investigação sobre a língua e cultura portuguesas porque agora esta parte ainda está extremamente fraca na China.

3. A Comparação dos três elementos fundamentais entre o ensino na universidade e na escola

3.1. O aluno

O aluno é o elemento essencial e fundamental, porque é o que os professores não podem mudar e têm de tê-lo em conta quando estão a preparar e a dar aulas. Mas não devemos ter demasiadas ilusões: “tudo o que podemos fazer – e já é bastante –, é facilitar-lhe o processo natural da aprendizagem” (GÍRARD, 1997: 19). O professor pode motivar os alunos e estimular o interesse deles, mas não é o único elemento que decide o resultado da aprendizagem; o aluno é o elemento-chave.

Em primeiro lugar, os professores têm de saber as características comuns dos alunos chineses. Eles, em geral, preferem que os professores lhes digam diretamente o que é correto e o que é errado quando estão a adquirir algum conhecimento novo. Não gostam de pensar por si perante coisas desconhecidas, incertas e ambíguas. Isso não é por falta de motivação profunda, mas resulta da cultura antiga e do pensamento chinês. Muitos especialistas acham que os alunos chineses têm falta de sentido de inovação, mas com o progresso da sociedade essa já não é uma característica geral dos alunos chineses. Se o professor conhecer bem os alunos e usar os métodos apropriados, os alunos também podem ter reações criativas. Além disso, os alunos chineses consideram sempre exames como alvo da aprendizagem dos conhecimentos, portanto estudam de maneira a fazer bem nos exames, o que é evidentemente incorreto. Os exames podem ser um meio de fazê-los estudar e rever as lições, mas não podem tornar-se o alvo final.

As características acima referidas são comuns aos alunos chineses tanto da universidade como da escola primária e secundária. Para ensinar bem o português, é necessário fazer a comparação entre essas classes de alunos.

3.1.1. Capacidades desenvolvidas

Os alunos da universidade e da escola primária possuem capacidades diferentemente desenvolvidas. Antes de entrarem na universidade, os alunos estudam as cadeiras fundamentais: o chinês, a matemática, o inglês, a física, a história, entre outras. Estudam para ter conhecimentos comuns, para ter boas notas no exame de admissão à universidade e para estabelecer base para o futuro estudo. Por isso, ainda não têm os conhecimentos completos e nem uma metodologia própria de estudo. No entanto, os alunos universitários aprendem certas cadeiras via curso formal. Cada aluno já tem a sua própria visão do valor e do mundo e o próprio método de tratar dos assuntos, inclusive do estudo. Deste modo, os alunos universitários normalmente recebem os novos conhecimentos e as ideias avançadas mais facilmente do que os da escola primária e secundária.

3.1.2. Metas de estudo

As metas a atingir com o estudo do português são diferentes, resultando no interesse mais ou menos estimulado dos alunos. Para os alunos da escola primária e secundária, estudar português é só uma opção. O português não é uma cadeira obrigatória e não constitui uma parte do exame de admissão na universidade. Por isso, os alunos optam pelo português talvez por interesse ou por curiosidade, até por gosto de Cristiano Ronaldo. Por consequência, estudam português sem pressão. Porém, para os alunos universitários, os futuros trabalhos são muito provavelmente relacionados com o português. Alguns entrarão em organizações governamentais como intérpretes ou como diplomatas, alguns vão ser enviados para outros países cuja língua oficial é o português e outros vão continuar a estudar português a fim de serem professores no futuro. Por isso, é mais difícil para os alunos da escola primária e secundária ter motivação profunda, o que é uma das principais dificuldades que enfrenta quem ensina uma língua estrangeira.

3.1.3. Interferência da língua materna

Os alunos universitários têm maior problema em termos de interferência da língua materna do que os estudantes mais novos. Segundo o *Language Acquisition Device* de Chomsky, as crianças com mais de 6 anos de idade encontram-se na fase de diminuição da faculdade de assimilação da língua. Por causa do pensamento mais maduro e da influência da língua materna mais forte, os adultos não vão aceitar e assimilar tudo o que aprendem apesar de receberem as mensagens mais rápido do que as crianças. Quando aprendem uma língua estrangeira, os alunos universitários têm facilmente medo e a sensação de nervosismo. Sentem inconscientemente esses efeitos psicológicos dado que o hábito formado do uso da língua materna vai ter impacto na língua estrangeira. Consequentemente, os alunos universitários dedicam sempre mais tempo e prestam mais atenção quando estão a aprender uma língua.

3.1.4. Boa memória

A outra vantagem evidente resultante da menor idade é uma melhor memória, o que facilita o processo de memorização. Na aprendizagem da língua, memorizar é indispensável: o vocabulário, a conjugação, as regras da gramática, etc.

Os professores não podem ignorar as diferenças e semelhanças entre os alunos das duas faixas etárias. Aproveitando as vantagens e evitando as desvantagens, dividindo os alunos segundo diferentes níveis, o ensino do português vai ser muito mais facilitado.

3.2. O método

Entre os três elementos fundamentais do ensino, a metodologia é o fator preponderante. Algumas vezes encontramos situações um pouco estranhas: o professor com um ótimo domínio da língua ensina pior do que o professor com um domínio mais fraco; a aula do professor mais novo mostra mais eficácia do que a aula do professor mais velho e

experiente. Através desses exemplos, pode-se dizer que se o professor aplicar os métodos apropriados e diversificados, vai compensar os aspetos em que é inferior. Quanto ao ensino de português na universidade e na escola primária e secundária, segundo os objetivos diversificados e as características tão distintas dos alunos, deve-se usar métodos diferentes.

Na universidade, o estudo de português é um processo progressivo e contínuo. Nos primeiro e segundo anos, o método de tradução ou retroversão, em que a língua materna desempenha o papel de intermediário, é o mais usado. Como os alunos dos primeiros dois anos ainda estão no nível mais elementar e na fase de conhecer os pontos mais básicos da língua estrangeira e de acumular vocabulário, usar a língua materna na aula é mais familiar para os alunos, para além de ser a forma mais clara para explicar alguma coisa, evitando a confusão causada pela má compreensão da língua estrangeira. No entanto, o método direto é bem aplicado nos terceiro e quarto anos. Pode resumir-se muito simplesmente como “um ensino dado diretamente na língua estrangeira sem intermédio da língua materna dos alunos” (GÍRARD, 1997: 45). Quando os alunos terminam o estudo dos pontos básicos, os alunos entram na fase de conhecer os aspetos sociais e humanos relacionados com os países e com os povos e também ficam, pouco a pouco, habituados a usar livremente a língua estrangeira. Apesar disso, a metodologia é flexível. Por exemplo, na aula de conversação dada normalmente nos primeiros anos, é melhor usar o método direto para dar aos alunos mais oportunidades de praticar a sua compreensão oral; na aula de interpretação, dada sempre no último ano, o método de tradução e retroversão parece mais útil.

Vamos, a seguir, analisar um exemplo de aula de leitura dada aos alunos do 2.º ano e do 3.º ano para apresentar mais pormenores.

Quanto à aula de leitura para os alunos de segundo ano, o objetivo da aula ainda é o de melhorar o domínio da língua, por isso os materiais não são tão difíceis de compreender uma vez que o professor explica

claramente os usos das palavras-chave e das expressões mais usadas. É importante ensinar aos alunos como usar a língua através da leitura, por isso o professor muitas vezes precisa de explicar frase por frase ou deixar os alunos traduzir o texto para chinês por via oral. Depois de lerem o texto juntos, o professor pode pedir aos alunos para fazerem o sumário do vocabulário e das locuções estudados.

Em comparação com a aula do segundo ano, a do terceiro ano tem uma meta bem diferente. O professor tenta procurar textos com mais dificuldades de compreensão por causa do desconhecimento de determinada área, do estilo raro ou simplesmente das frases complexas presentes no texto. O texto pode ser mais longo dos que nos materiais didáticos dos alunos de nível mais baixo para ensinar os alunos a fazer resumos e depois entender a ideia central do texto. A importância da capacidade de ler e compreender é destacada nesta fase de estudo da língua, portanto o professor tem de dizer aos alunos que, em vez de só se concentrarem nos sentidos das palavras difíceis, que se usam raramente, eles devem dar mais atenção a todo o texto e lê-lo como um todo.

Na escola primária e secundária, o português é só um interesse, uma opção para a grande parte dos alunos. Tendo em conta este facto, o ensino de português é menos integral. Normalmente, os alunos têm uma aula por semana que dura uma hora ou duas, pelo que a tarefa do professor reside essencialmente em motivar os alunos para ter mais conhecimentos do português em vez de dominar perfeitamente a língua. Neste caso, destaca-se o valor do método audiovisual.

O termo “audiovisual” é um daqueles neologismos que uma publicidade bem orquestrada consegue impor aos utentes da língua, com o prestígio de tudo o que tem uma conotação técnica, num mundo onde as técnicas têm um papel cada vez mais preponderante. (GÍRARD, 1997: 43)

Há uma definição mais aceitável do ensino audiovisual: “uma gama completa de técnicas utilizadas de modo mais ou menos intensivo no quadro normal da aula de línguas” (GÍRARD, 1997: 44).

O professor pode substituir o escrito na lousa pelo uso constante de powerpoint e aproveitar ocasionalmente outros meios de comunicação, como vídeo, música e caricatura, para tornar a aula mais animada.

Tudo, incluindo o método audiovisual, tem os seus prós e contras. Tal como a vantagem, a fraqueza dele também é bastante óbvia. Quando o professor usa a comunicação audiovisual na aula, os alunos, especialmente os da escola primária, tendem a dar menos atenção às informações que o professor pretende transmitir. A fim de evitá-lo e concentrar os alunos nos pontos corretos, o professor precisa de aplicar técnicas especiais para saber a reação dos alunos, entre as quais as mais usadas são os exercícios e as perguntas.

3.3. O professor

No que diz respeito a este elemento, o professor, diz-se que quanto mais alto for o nível académico do professor, melhor será o professor, o que não é totalmente verdade porque o bom professor tem de possuir outras boas qualidades, além do nível académico. “Poder-se-iam retomar as três qualidades fundamentais que o professor Twadell, da Brown University, requer da parte do professor de línguas vivas: ser um bom modelo, um bom juiz e um bom animador” (GÍRARD, 1997:159). O primeiro requerimento é sobre o domínio excelente da língua ensinada e o conhecimento perfeito da literatura e da civilização estrangeira, o segundo está relacionado com o bom conhecimento teórico-linguístico da língua ensinada e da sua língua materna, e o terceiro tem a ver com o estudo da pedagogia, da psicologia e da sociologia. Como a língua e a sociedade estão a desenvolver-se sem parar, o professor deve seguir essa evolução e ter formação permanente.

Esses requerimentos são essenciais, no entanto, perante diferentes grupos de alunos, há outros requerimentos combinados.

Para os professores de universidade, a exigência académica é indubitavelmente mais alta. Na China, ainda faltam muitos professores de português, que além de dominarem a língua, têm de ter conheci-

mentos básicos, exatos e completos de história, arte e literatura portuguesa. Não é preciso estudar todas as áreas com extrema profundidade, mas o que é essencial é que os conhecimentos do professor cubram todas as áreas quando ele faz estudos profundos de um ramo do português. Por exemplo, o professor que tem o doutoramento de linguística consegue dar aulas de literatura e o professor que estuda a tradução consegue ensinar a leitura. Por outro lado, como nem todos os alunos têm o total interesse pelo português por algumas razões, o professor tem de saber usar as maneiras eficazes para levá-los a todos a tornar-se mais qualificados. Isso não significa usar o vídeo ou o ppt, porque a motivação neste sentido é um processo que dura quatro anos. Na universidade, o professor desempenha vários papéis, não só como docente, mas também como amigo ou tutor que consegue iluminar os alunos.

O outro aspeto igualmente importante, a par do ensino, é a capacidade de fazer investigação. O professor da universidade tem de participar no processo de investigação científica e publicar os seus resultados. O ensino e a investigação fazem parte integrante da carreira universitária, que ainda é pouco desenvolvida agora na China.

Para os professores da escola primária e secundária, o pensamento, ou seja, é difícil dominar a psicologia das crianças e dos adolescentes porque existe um grande fosso entre alunos universitários e alunos da escola primária e secundária. Para estreitá-lo, o professor precisa de estudar a psicologia primeiro e tentar ver os assuntos da forma deles. Depois, tem de aperfeiçoar certas capacidades, por exemplo, a de pintar, a habilidade manual, entre outras, as quais vão certamente estreitar a relação entre o professor e os alunos.

4. Como elaborar os exercícios?

4.1. Exercícios para alunos universitários

Como o ensino-aprendizagem de português na universidade é um processo completo e contínuo, os exercícios são uma grande ajuda quer

para os alunos quer para o professor desde que os alunos preparem melhor e consolidem os conhecimentos que acabam de aprender através da prática da língua com exercícios. Ao mesmo tempo, para o professor, os exercícios antes das aulas facilitam o ensino e os trabalhos de casa deixam-no saber em concreto a situação de aprendizagem dos alunos e mostram os erros a que o professor deve prestar mais atenção e explicar com mais detalhe da próxima vez nas aulas, ou seja, os exercícios ajudam o professor no processo da análise de erros.

Antes de elaborar os exercícios, o mais importante é sempre pensar a que nível de alunos se destinam os exercícios. Nem os exercícios com determinado grau de dificuldade nem os bastante fáceis vão ajudar. O que tem mais valor são os exercícios um pouco difíceis. A seguir, dão-se como exemplo dois exercícios do mesmo poema para dois níveis:

Amor é fogo que arde sem se ver

Amor é o fogo que arde;

É ferida que dói;

É um contentamento;

É dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;

É solitário andar;

É nunca contentar-se de contente;

É cuidar que se ganha;

É querer estar preso;

É servir a quem vence;

É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor

Nos corações humanos amizade,

Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Expressões

1. por vontade
2. o vencedor
3. e não se sente
4. por entre a gente
5. em se perder
6. descontente
7. sem se ver

Para alunos do 1.º ano	Para alunos do 2.º ano
<p><i>Compreensão oral</i></p> <p>O texto que se segue é um famoso poema de Camões, ao qual foram retiradas algumas partes. Ouça o poema por uma vez e complete-o com as expressões indicadas no quadro ao lado do poema.</p>	<p><i>Compreensão de leitura</i></p> <p>O texto que se segue é um famoso poema de Camões, ao qual foram retiradas algumas partes.</p> <p>Complete o poema com as expressões indicadas no quadro, sabendo que em cada verso existe um par de expressões de ideias contrárias. Não pode repetir expressões.</p>

Mas isso não significa que os exercícios simples não sirvam para nada. Para os alunos de nível mais baixo, os exercícios de repetição, de substituição e de transformação são extremamente úteis para levar os alunos a memorizar e consolidar. Por exemplo, quando o professor elaborar uma série de exercícios de conjugação, pode seguir a forma seguinte:

I. Escreva a forma correta de conjugação de cada verbo.

1. (eu) fumar 2. (nós) cantar 3. (o senhor) almoçar 4. (eles) terminar

II. Preencha o espaço com a forma do verbo conjugado.

1. Sempre tenho sono depois do almoço porque _____ às 6h00 todos os dias de manhã. (*levantar-se*)
2. Nestes dias, o Pedro _____ o português com muita aplicação. (*estudar*)
- ...

III. Traduza as frase para português com os verbos aprendidos.

1. 我需要一杯水，因为我现在很渴。
2. 我每天晚上回家和我家人一起吃晚餐。
- ...

O primeiro exercício é o mais simples e mecânico, mas serve bem para a consolidação da gramática, neste caso da conjugação verbal; o terceiro exercício é o mais útil porque os alunos estudam a conjugação, a fim de usar bem os verbos, e combina a conjugação de verbos já aprendidos, podendo os alunos também rever o uso desses verbos em contexto. Esta sequência de exercícios, desde o primeiro até ao terceiro, apresenta-nos um processo gradualmente desenvolvido. O propósito dos exercícios sempre tem de ser esclarecido.

4.2. Exercícios para alunos de escola primária e secundária

Os exercícios elaborados para os alunos universitários muitas vezes não têm necessariamente o mesmo efeito em alunos com idade menor e até os aborrecem algumas vezes. Por consequência, o professor necessita de usar diversificados elementos ou meios para manter o interesse dos alunos ou até os atrair.

Pode-se usar, primeiro, imagens. Em comparação com um papel cheio de palavras ou espaços, que coloca mais pressão nos alunos, as imagens aliviam o nervosismo. Em vez de ser uma parte dos exercícios, as imagens podem só constituir uma decoração que parece inútil mas, de facto, desempenham um papel psicologicamente importante. Por outro lado, nos exercícios de vocabulário, especialmente os de certas áreas, como os nomes das plantas ou os verbos de desporto, as imagens são mais claras e ajudam a memorizá-lo.

Segundo, não se pode limitar aos exercícios em papel. Podem-se aplicar formas distintas: as apresentações, os exercícios orais de expressão de opiniões próprias, os trabalhos em grupo, os exercícios por meio de jogos, etc. Por exemplo, depois de ensinar as frases fundamentais, o professor pode pedir aos alunos para prepararem a sua autoapresentação de forma oral e a apresentarem perante toda a turma. Ou, quando o professor termina o ensino das palavras das partes do corpo humano, pode combinar o exercício com a linguagem corporal. No entanto, apesar de os novos meios serem mais atraentes, o objetivo

dos exercícios é ajudar a aprendizagem do português, pelo que o conteúdo dos exercícios é sempre mais importante do que os meios.

4. Conclusão

Em consequência dos aspetos distintos que o afetam, como o objetivo, o horários de ensino, a idade dos alunos, entre outros, o ensino de português como língua estrangeira nas universidades e nas escolas tem de ser estudado separadamente.

A maior parte deste trabalho focaliza-se na análise e comparação dos três elementos fundamentais do ensino. Quanto aos alunos, os alunos universitários possuem capacidades mais bem desenvolvidas enquanto que os alunos de escola primária e secundária têm menos interferência da língua materna e melhor memória. As razões que levam os dois grupos dos alunos a aprender português também divergem muito. No que diz respeito à metodologia, combinam-se o método de tradução ou retroversão (mais) e o método direto (menos) na universidade. Na escola, a função do método audiovisual destaca-se obviamente. Sobre o terceiro elemento, apesar de algumas exigências comuns, como a formação permanente, o professor universitário e o professor de escola primária e secundária têm focos diferentes: o requerimento académico mais alto e a capacidade de fazer investigação são sublinhados para o primeiro, enquanto que o segundo precisa de dar mais atenção e conhecer melhor o pensamento e a psicologia dos alunos.

O presente trabalho também discute a elaboração dos exercícios, visto que os exercícios são uma grande ajuda não só para os alunos mas também para os professores. Com base em exemplos, a terceira parte do trabalho oferece algumas sugestões.

Para concluir, com este trabalho, desejamos contribuir para o desenvolvimento do ensino de português na China, ou pelo menos, dar alguma inspiração àqueles que trabalham ou venham a trabalhar na pedagogia e didática do português. Esperamos, ao mesmo tempo, por

um melhor futuro do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira na China.

Referências

GIRARD, Denis (1997). *Linguística Aplicada e Didática das Línguas*. Lisboa: Editorial Estampa.

FOTOGRAFIAS



Discurso do Prof. Doutor Hu Zhengrong,
Reitor da Universidade de Comunicação da China



Discurso do Prof. Doutor Carlos André,
Coordenador do CPCLP, Instituto Politécnico de Macau



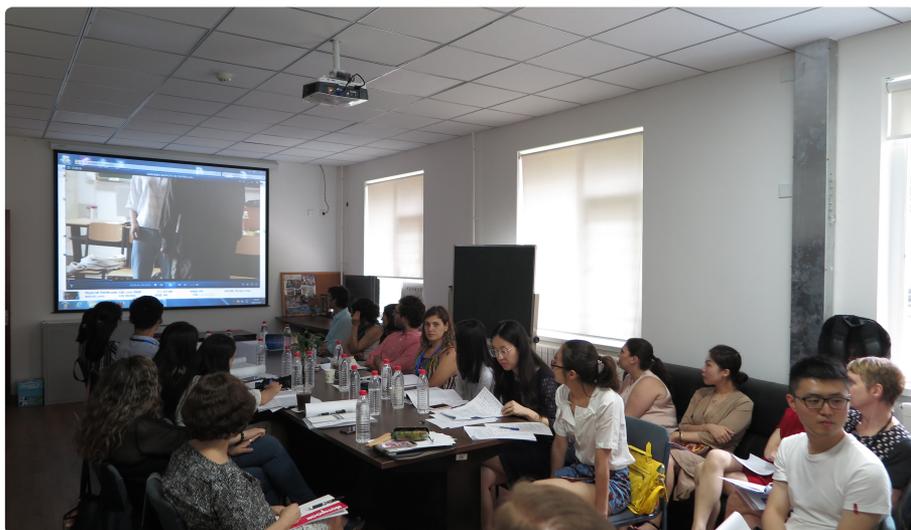
Sessão de abertura



Sessão de abertura



Sessão de trabalho



Sessão de trabalho



Sessão de trabalho



Sessão de trabalho

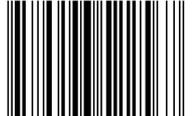


ACTAS
4.
FÓRUM
INTERNACIONAL
do ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA
NA CHINA



澳門理工學院
Instituto Politécnico de Macau

ISBN 978-99965-2-256-7



9 789996 522567 >