

ACTAS
5.^o
FÓRUM INTERNACIONAL
do ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA CHINA

Direcção Lei Ngan Lin, Vivian

Coordenação Zhang Yunfeng
Caio César Christiano



ACTAS
5.^o
FÓRUM INTERNACIONAL
do ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA CHINA

Direcção Lei Ngan Lin, Vivian

Coordenação Zhang Yunfeng
Caio César Christiano

Instituto Politécnico de Macau
Novembro de 2021





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

第五屆中國葡萄牙語教學國際論壇論文集 (Actas do 5.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China)

主編 Direcção

李雁蓮 Lei Ngan Lin, Vivian

策劃 Coordenação

張云峰 Zhang Yunfeng, Caio César Christiano

封面設計 Capa

澳門理工學院 - 葡語教學及研究中心

Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa - IPM

電子版第一版 **1.ª edição digital**

2021年11月 (Novembro de 2021)

ISBN 978-99965-2-262-8 (pdf)



Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong

República Popular da China

5-6 de Julho de 2019

Apresentação.....	iii
CONFERÊNCIAS PLENÁRIAS	
Curriculo e material didático no ensino de línguas estrangeiras: reflexões e apresentação de uma proposta <i>Rogério TILJO</i>	3
O Projecto Res Sinicae. Repertório de fontes latinas e portuguesas sobre a China Ming e Qing <i>Cristina Costa GOMES & Isabel Murta PINA</i>	17
COMUNICAÇÕES	
Papel da LM no uso desviante do adjetivo em PLE por aprendentes chineses <i>SUN Ye</i>	29
A importância do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural a partir da análise das tarefas no exame Celpo-Bras <i>Jingran GAO</i>	43
“Engenho e arte”: experiências de Literatura em PLE <i>Sara AUGUSTO</i>	59
Reflexões sobre dificuldades culturais dos alunos chineses na aprendizagem do Português <i>WEI Ming</i>	67
Jidi Majia e José Luís Peixoto: encontros poéticos intermediados pela tradução <i>Vânia REGO</i>	75
As Relações Sino-angolanas na Era da Iniciativa Faixa e Rota <i>Luís Filipe PESTANA</i>	87
Tópicos de fonética e fonologia do PE e o seu domínio entre os professores de PLE na China <i>Adelina CASTELO, SUN Ye, Liliana SOARES, LU Chunhui, LI Qinxue, ZHANG Chenlin & WANG Xiaoyue</i>	97
Sala de Aula Invertida: Uma Experiência no Ensino e Aprendizagem de PLE <i>LI Qinxue</i>	109
Ensino de português sob o estilo académico: tradição e ajustes: uma aula de português dada aos estudantes do segundo ano de licenciatura <i>ZHAN Luobeng</i>	113
O motivo dos versos - A escolha de Poemas em PLE <i>Caio César Christiano & ZHANG Yunfeng</i>	129

Apresentação

ZHANG Yunfeng

Instituto Politécnico de Macau

Caio César CHRISTIANO

Instituto Politécnico de Macau

No mês de Julho de 2019, ninguém podia antever as enormes mudanças pelas quais passaria o mundo nos meses que estavam por vir. Ainda não havia a pandemia de Covid-19 e as suas imprevisíveis e devastadoras consequências ainda não se tinham feito sentir.

Foi neste momento, mais precisamente entre os dias 5 e 6 de Julho, que se realizou o 5º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China na Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong. A presença do IPM, em associação com prestigiosas instituições de ensino da China, tem vindo a garantir, ao longo da última década, a continuidade da realização deste encontro e ajudou a assegurar a qualidade das comunicações apresentadas.

No ano de 2011, por iniciativa do Instituto Politécnico de Macau e da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, realizou-se nas instalações desta última, o 1º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China. A ideia por trás do evento era a de criar um espaço propício à interação, ao encontro e ao debate entre os profissionais que actuam na área da língua portuguesa em todo o território chinês. Na época, o ensino da língua portuguesa estava no início de sua expansão através das universidades chinesas e o Fórum cumpriu o importantíssimo papel de servir de ponto de encontro entre profissionais de cursos que acabavam de nascer e cursos historicamente estabelecidos no cenário da língua portuguesa na China. Por esse motivo, decidiu-se que o evento passaria a ser bienal e que circularia através das universidades chinesas, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento do ensino do português em todos os lugares por onde passa.

O 2º Fórum ocorreu em 2013 nas instalações do Instituto Politécnico de Macau. Esta edição foi a primeira organizada pelo Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do IPM, que também passou a assegurar a publicação das actas do evento.

As próximas edições foram sempre organizadas numa parceria entre o CPCLP e a universidade anfitriã. O Fórum de 2015 aconteceu na Universidade de Xangai. O ano de 2017 marcou a volta do evento a Pequim, desta vez na Universidade de Comunicação da China.

Em 2019, o evento ocorreu na Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong. Pela segunda vez, o Fórum realizou-se na região da Grande Baía. (depois de ter passado por Macau em 2013). Nesta região em que anualmente se realiza a maior feira de negócios do mundo, tivemos o orgulho de presenciar o maior fórum do Português até então realizado: o evento contou com duas dezenas de instituições chinesas e internacionais representadas. Para além da

língua e da literatura, esta edição do Fórum contemplou também o crescente número de estudos de outras áreas do mundo lusófono que são realizadas pelos centros de pesquisa da China.

O IPM pôde, assim, ser testemunha da maneira como cresceu, se desenvolveu e consolidou o ensino da língua portuguesa na China ao longo de uma década de muito sucesso. E se há cada vez mais alunos, e se há cada vez mais universidades a ensinar o Português e se há cada vez mais investigação científica, devemos agradecer aos principais responsáveis: os professores das universidades chinesas que participam activamente deste processo. O Fórum é um momento de celebração para todos aqueles que se dedicam a ensinar a língua portuguesa na China. Uma língua que todos sentimos ser um pouquinho nossa, mesmo que não seja necessariamente a nossa língua.

Apesar dos imprevistos, o CPCLP, como o tem feito desde o 2.º Fórum, finalmente traz a público as Actas deste fórum, pela primeira vez no formato digital. Os artigos seleccionados para fazerem parte desta obra são o resultado do trabalho de quase duas dezenas de investigadores oriundos de três continentes e proporcionam uma oportunidade de deixar registadas as ideias que circularam durante as sessões do Fórum. Com a publicação deste volume, o CPCLP cumpre uma das suas principais tarefas que é a de fomentar a investigação de qualidade sobre a língua portuguesa na China.

O 6.º Fórum deveria ter ocorrido neste ano de 2021. A situação pandémica, no entanto, obrigou-nos a uma pausa na realização do evento, além de também provocar certo atraso na publicação das presentes actas. No entanto, confiantes que estamos no incansável trabalho de médicos e cientistas na China e por todo o mundo, temos por certo que o Fórum seguinte virá no tempo certo e garantirá a continuidade de um evento que já se tornou uma tradição no cenário dos estudos lusófonos na China e que possibilitará à geração de novos professores e investigadores da área dos estudos lusófonos que ingressaram na vida académica desde 2019 uma oportunidade de partilha dos seus resultados e reflexões. Tem sido esta uma das tónicas deste fórum: ser um ponto de encontro entre os que já trabalham há mais tempo com o Português e os que estão a iniciar as suas caminhadas. Desta troca de experiências, deve nascer algo que nos fará ainda mais fortes e possibilitará que haja no futuro tantos outros fóruns como este.

O português é a 5.^a língua mais falada do mundo, mas não é uma das mais ensinadas na China, o que significa que quem escolheu ser professor desta língua decidiu optar por aceitar um desafio. O poeta chinês François Cheng (程抱) disse “Não há nada que obrigue o universo a ser belo, mas, mesmo assim, ele é belo”. Parafraseando o poeta, poderíamos dizer que “não há nada que nos obrigue a amar esta língua, mas todos nós, que estamos envolvidos com os estudos lusófonos na China, amamos o português mesmo assim”.

Macau, Novembro de 2021

CONFERÊNCIAS PLENÁRIAS

Currículo e material didático no ensino de línguas estrangeiras: reflexões e apresentação de uma proposta

Rogério TILIO

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Currículo: ponto de partida para um programa de ensino de línguas estrangeiras. Livros e outros materiais didáticos: elementos articuladores do currículo nas práticas pedagógicas. Muitas vezes o material didático, especialmente o livro didático, acaba exercendo o papel de currículo. Contudo, o material didático é apenas parte do currículo, que precisa ser concebido com base no primeiro. Em outras palavras, o material didático deve estar a serviço do currículo, e não o contrário. Com o intuito de se chegar a uma proposta curricular de ensino de língua estrangeira, parte-se da definição de currículo apresentada por Jobrack (2011), de princípios básicos para a elaboração de um currículo (TYLER, 1949) e da discussão de teorias do currículo (TADEU DA SILVA, 2000). Considerando-se que o currículo implica uma linha teórico-metodológica, é apresentada uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2017, 2018, 2019) para o ensino de língua estrangeira e, em seguida, uma proposta de macrocritérios para a elaboração de currículos e/ou materiais didáticos (TILIO, 2016).

Palavras-chave: *currículo; ensino de línguas estrangeiras; material didático; abordagem sociointeracional.*

Introdução

Uma questão que sempre me chamou a atenção enquanto professor de língua estrangeira é o papel atribuído ao livro didático no ensino. Idealizado, a princípio, para ser mais um elemento à disposição do professor, esse livro didático tem, em diversos contextos, regulado o seu trabalho. Ao invés de auxiliar o professor no cumprimento de um programa pedagógico, o livro didático de ensino de língua estrangeira vem, muitas vezes, tomando o lugar do próprio currículo e passando a ser a voz dominante durante o processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto professor, pude perceber que diversas instituições não se preocupam com a elaboração de um currículo, mas com a adoção de um livro didático. No início de cada período letivo, não recebia um currículo a ser cumprido, mas um livro a ser seguido. O conteúdo programático era determinado

pelo livro adotado. Quando a instituição mudava o livro, o “currículo” do nível mudava também. Gosto de me referir a tal comportamento como “a ditadura do livro didático” (TILIO, 2006).

Partindo do pressuposto de que o currículo é o ponto de partida para um programa de ensino de línguas estrangeiras, livros e outros materiais didáticos são elementos articuladores do currículo nas práticas pedagógicas. Muitas vezes, entretanto, o material didático, especialmente o livro didático, acaba exercendo o papel de currículo. Contudo, o material didático é apenas parte do currículo, que precisa ser concebido com base no primeiro. Em outras palavras, o material didático deve estar a serviço do currículo, e não o contrário. Com o objetivo de apresentar uma proposta de elaboração de currículo para o ensino de língua estrangeira, este texto parte da definição de currículo

apresentada por Joubrack (2011), de princípios básicos para a elaboração de um currículo (TYLER, 1949) e da discussão de teorias do currículo (TADEU DA SILVA, 2000). Considerando-se que o currículo implica uma linha teórico-metodológica, é apresentada uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2017, 2018, 2019) para o ensino de língua estrangeira e, em seguida, uma proposta de macrocritérios para a elaboração de currículos, que também serve à elaboração de materiais didáticos (TILIO, 2016).

1. Currículo e material didático

Muitas são as definições de currículo. Tradicionalmente, pode ser conceituado como “lista de matérias a estudar sob orientação do professor, experiências de aprendizagem para desenvolver habilidades que preparem para a vida; seriação de estudos realizados na escola” (SOARES, 1993:68). A partir da década de 1930, sob a influência do trabalho de John Dewey, passou a ser associado às experiências dos alunos, reconhecendo a necessidade de considerar suas diversas dimensões. Nesse sentido, Tyler (1949), considerado um clássico nos estudos do currículo, propõe quatro etapas para o planejamento curricular:

1. Objetivos: que objetivos educacionais devem ser atingidos?
2. Seleção de conteúdos e experiências: que conteúdos e experiências educacionais podem ser oferecidas para possibilitar a consecução dos objetivos planejados?
3. Organização de conteúdos e experiências: como os conteúdos e experiências educacionais podem ser organizadas de modo eficiente?
4. Avaliação: como mensurar se os objetivos estão sendo alcançados?

Tal concepção alia o lado técnico às experiências dos alunos, mas ainda concebe o currículo como “uma prática neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e controle do planejamento” (CAMPOS; SILVA. 2017:32). Isso ocorre porque está ligada a uma teoria tradicional de

currículo. Diferentes teorias do currículo priorizam a presença de diferentes elementos na elaboração do currículo.

Teorias tradicionais de currículo tendem a se ater apenas aos elementos técnicos do processo e ensino e aprendizagem, compreendidos supostamente de forma neutra: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Sem desconsiderar tais elementos, até porque alguns deles articulam-se diretamente com os princípios de elaboração supramencionados, teorias críticas de currículo incorporam preocupações que extrapolam o nível exclusivamente pedagógico e passam a incorporar o ambiente sociocultural: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Por sua vez, as teorias pós-críticas de currículo, sem desmerecer as preocupações das teorias críticas, abrem espaço para a conscientização crítica por meio do engajamento com as diferenças e da problematização: identidade, alteridade e diferença, subjetividade, significação e discurso, relação saber-poder, representação, cultura, questões de gênero, raça, etnia e sexualidade, e multiculturalismo (TADEU DA SILVA, 2000).

O currículo de língua estrangeira, entretanto, não parece ter ainda incorporado teorias críticas e pós-críticas do currículo. Isso talvez possa ser explicado pelo caráter aparentemente meramente instrumental atribuído ao ensino de língua estrangeira: o de aprender a língua para usá-la em interações com falantes nativos. Nesse contexto, não causa estranheza uma definição de currículo como a proposta por Joubrack (2011): atividades de ensino, aprendizagem e avaliação e materiais organizados e disponibilizados para o ensino de determinada disciplina. O currículo é entendido como a substância daquilo que é ensinado; envolve materiais

educacionais e instrucionais, sejam eles impressos ou digitais: livros didáticos, livros-texto, livros de atividades, experiências e atividades práticas – materiais que professores utilizam para prover conteúdos em suas aulas diárias, para quaisquer disciplinas e em quaisquer níveis (JOBRACK, 2011).

Essa última definição é bem interessante por incorporar os materiais didáticos ao currículo, mas também por superestimá-lo. O material didático, sobretudo o livro didático, ocupa lugar de destaque no cenário educacional, especialmente no ensino de línguas [deve ser seguido (CORACINI, 1999); dita grande parte do comportamento do professor em aula (DIAS; CRISTÓVÃO, 2009); a principal fonte de informação no contexto pedagógico (JOHNS, 1997); a principal arma no arsenal do professor (GRANT, 1987), a fonte mais utilizada no ensino, uma fonte de “saber institucionalizado” (CARMAGNANI, 1999); o depositário de um saber estável a ser decifrado, descoberto e transmitido ao aluno (SOUZA, 1995a); tradicionalmente, o principal mediador no ensino, a principal fonte utilizada por professores (SOUZA, 1999b)]. Nesse contexto de ensino de línguas, é uma prática recorrente tomar um livro didático como currículo. No entanto, é preciso destacar que o livro didático não é o currículo – apesar do papel fundamental que o primeiro pode vir a desempenhar no segundo.

O livro didático pode ser definido como um conjunto de recursos a serem pedagogicamente utilizados com o intuito de mediar a aprendizagem. Conceituar o livro didático como um conjunto de recursos significa considerá-lo simultaneamente um gênero discursivo e um hipergênero. Ele é um gênero porque possui características próprias de conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 1952-1953), com um propósito específico, e circula em determinada esfera social; ao mesmo tempo, é um hipergênero porque uma de suas características é justamente reunir diversos outros gêneros, escritos e orais, de diferentes esferas

de circulação, com um propósito específico na esfera pedagógica. Apesar de ser um hipergênero e formar um todo coerente, seu uso não é necessariamente engessado. Esse conjunto de recursos que forma o hipergênero funciona como um banco de materiais, do qual o professor pode selecionar itens que satisfaçam as necessidades do seu currículo e do seu planejamento. Dessa forma, o livro didático é entendido como um instrumento, jamais como o currículo; em vez de adotar um livro didático, espera-se que o professor o adapte, modificando, retirando e incluindo o que for preciso conforme suas necessidades pedagógicas e seu currículo.

É preciso salientar que duas dimensões podem ser dadas ao currículo: uma dimensão institucional, ou até mesmo governamental, e uma dimensão local, mais situada. No primeiro caso, o currículo vem de cima, é imposto, elaborado por instituições de ensino e/ou órgão governamentais; no segundo caso, ele é elaborado pelo docente. Contudo, vale ressaltar que o primeiro não anula o segundo; em outras palavras, mesmo com um currículo impositivo, espera-se que o professor operacionalize esse currículo em seu próprio currículo, muitas vezes chamado de programa. Isso porque, pode-se dizer, o currículo elaborado por instituições é mais impessoal, pensado para um grupo bastante generalizado e heterogêneo, enquanto o currículo elaborado por docentes para seus aprendizes é mais direcionado e localizado. Nesse sentido, o currículo do professor reflete sua leitura do currículo institucional, ao transpô-lo para a dimensão local.

Antes de discutir efetivamente uma proposta de elaboração de currículo, faz-se necessário discutir as premissas para o ensino de língua estrangeira que fundamentam e permeiam tal proposta.

2. O ensino de língua estrangeira

Na sociedade atual, globalizada, densamente semiotizada e marcada por desigualdades profundas, uma língua estrangeira pode ser

tida como capital cultural (BOURDIEU, 1977), um bem simbólico valorizado (MOITA LOPES, 2005) que possibilita a seus usuários mais acesso ao mundo contemporâneo globalizado, dado o seu caráter de língua franca (SEIDLHOFER, 2011). Dito de outra forma, pode contribuir para a construção do capital social (WARSCHAUER, 2003), entendido aqui como a capacidade que os indivíduos têm de gerar benefícios para si e para suas comunidades por meio de interações sociais. Desse modo, ele pode assumir um papel fundamental na transformação social e, para tanto, é essencial que seu ensino seja orientado por uma perspectiva crítica (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997), com vistas à construção de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e à participação ativa do indivíduo na contemporaneidade (ROJO; MOITA LOPES, 2004). Tal proposta pedagógica é aqui chamada de letramento sociointeracional crítico (TILIO, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

O compromisso com a construção da cidadania, de forma ética e protagonista (ROJO; MOITA LOPES, 2004), por meio da aprendizagem de uma língua estrangeira acarreta o desafio de transcender visões estruturalistas e comunicativas que têm prevalecido no currículo e na produção de materiais didáticos, visando imprimir nesse contexto características sócio-historicamente orientadas que permitam tratar, de modo situado, questões ideológicas, culturais e identitárias que permeiam toda prática linguística. Aprender uma língua significa mais que se tornar capaz de se comunicar nela; significa aprender conhecimentos a ela relacionados e saber utilizá-los.

A linguagem e a aprendizagem, portanto, são entendidas dentro de uma perspectiva sociointeracional, ou seja, situadas socialmente e construídas em interações, tornando os aprendizes aptos a agir no mundo globalizado, integrando-o e transformando-o. Essa

teoria, também referida como teoria socio-cultural (VYGOTSKY, 1998 [1978], 1999 [1939]) ou sociointeracionista, tem como objetivo caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento por meio do levantamento de hipóteses de como essas características se formaram no curso da história humana e de como elas se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. Ela sugere, ainda, que o desenvolvimento humano é fruto da interação dialética do ser humano com o meio externo — social e cultural —, tendo em vista que ele é agente e produtor de cultura, transformador e transformado constantemente pelo meio no qual vive.

Em uma abordagem sociointeracional, portanto, aprender uma língua estrangeira significa orientar e sensibilizar os/as estudantes em relação ao mundo multilíngue e multicultural em que vivem, conscientizando-os acerca de diferenças culturais e levando-os a respeitar mais o outro e conhecer melhor a si mesmos (MOITA LOPES, 2003), uma vez que é por meio do olhar do outro que se aprende a se conhecer melhor. Além disso, o conhecimento dos discursos em língua estrangeira pode permitir acesso aos mais diferentes tipos de conhecimento no mundo globalizado contemporâneo. O acesso à língua estrangeira, portanto, pode permitir maior inclusão social no mundo globalizado.

Para isso, a aprendizagem de uma língua, segundo a abordagem sociointeracional, envolve a construção de três tipos de conhecimento: conhecimento do sistema linguístico (conhecimento sistêmico), conhecimento da organização dos discursos na língua (conhecimento de organização textual) e conhecimento de mundo. É na projeção e na interseção desses três tipos de conhecimento que significados são negociados e o conhecimento da/sobre a língua é construído (BRASIL, 1998).

Mais do que tornar o indivíduo apto a se comunicar numa língua, o acesso a discursos

em uma língua adicional também pode servir para empoderá-lo, uma vez que ele passa a ter acesso a algo que antes desconhecia. De posse desse conhecimento, o indivíduo passa a ter a escolha de tornar-se parte desses novos discursos, construindo e exercitando sua cidadania no mundo globalizado e tendo condições de atuar tanto global quanto localmente.

Em contrapartida, esses mesmos discursos globalizados, que não são únicos, mas que muitas vezes se pretendem absolutos, podem difundir uma ideologia hegemônica que alcança e influencia rapidamente grande parte da população em escala global, beneficiando aqueles a quem tal discurso interessa (MOITA LOPES, 2003). O conhecimento desses discursos pode capacitar seus conhecedores à resistência, construindo, então, uma “outra globalização” (SANTOS, 2000), que, em vez de globalizar a hegemonia, abarca a pluralidade e a diversidade, problematizando as diferenças.

Nesse sentido, três aspectos do ensino de línguas estrangeiras que reforçam o uso do inglês na vida contemporânea para construir novos discursos anti-hegemônicos merecem ser destacados (MOITA LOPES, 2003):

- a elaboração de uma base discursiva em que os/as estudantes se envolvam na construção do significado, de forma que aprender uma língua seja entendido como aprender a se engajar criticamente nos significados produzidos nela, reconhecendo posicionamentos discursivos e sabendo que é possível construir novos significados para alterar esses posicionamentos, que às vezes podem ser de exclusão;
- o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem, pois seu uso envolve escolhas de possibilidades de significados por meio dos quais se age no mundo e se colabora para constituí-lo;
- o foco na transversalidade, ou seja, em questões que permeiam a vida social contemporânea (saúde, gênero e sexualidade, vida familiar e social, direitos das crianças e dos adolescentes, preservação do meio ambiente, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, condição e direitos dos idosos, educação para o trânsito, tecnologias da informação e comunicação – cf. BRASIL, 2013), já que, ao usar a linguagem, as

pessoas constroem significados acerca desses temas transversais, construindo a si mesmas e o mundo social à sua volta.

O ensino de língua estrangeira mostra como os temas transversais são abordados nos discursos nessa língua, permitindo, a partir daí, reflexões críticas e transposições problematizadoras para o espaço social dos/as estudantes. É importante ressaltar que não se trata de julgar, ou mesmo de comparar, mas de pensar criticamente as diferenças, propondo uma reflexão com base em diferentes contextos. O ensino de línguas, em geral, é um espaço privilegiado para a discussão de tais questões, pois trata do ensino de linguagem por meio do seu próprio uso.

A língua estrangeira assume, assim, um papel educacional e pragmático para a construção da cidadania, servindo de instrumento de libertação e inclusão social (BRASIL, 1998). Seu ensino, portanto, envolve uma série de questões que extrapolam sua organização sistêmica (lexical e gramatical), devendo abarcar também escolhas temáticas responsáveis pela situacionalidade social, histórica e cultural do ensino e pelas escolhas de organização textual — gêneros discursivos que articulam, de um lado, o conteúdo temático e, de outro, a estrutura composicional e o estilo da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), dando conta não apenas da estrutura textual e de mecanismos de coesão e coerência, mas também de questões como variação linguística e pluralidade cultural.

Nesse sentido, a teoria sociointeracional de ensino e aprendizagem não só corrobora a ideia de abordagem informada (BROWN, 2007), na qual o/a professor/a precisa tomar decisões informadas, conscientes e que melhor se adequem a seu contexto e aos/as estudantes, mas ainda a extrapola, propondo também uma abordagem conscientizadora, que salienta a função educacional do ensino de língua estrangeira, preparando os/as

aprendizes para pertencer ao mundo globalizado e nele agir. É essa função conscientizadora, de cunho crítico, que distingue a abordagem sociointeracional da abordagem comunicativa (TILIO, 2014).

A linguagem e a aprendizagem são construídas nas interações sociais. Assim, as formas de linguagem, sejam elas padrão ou não, são categorizadas desse modo segundo convenções sociais estabelecidas para determinadas interações. A linguagem serve às interações sociais, pois não se interage sem linguagem. Da mesma forma que não há interação sem linguagem nem linguagem sem interação, não há aprendizagem sem a necessidade de os/as aprendizes interagirem socialmente.

A linguagem é compreendida de forma plural (abarcando as diversas semioses consideradas na teoria dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012; THE NEW LONDON GROUP, 1996), sendo a língua uma dessas semioses), dinâmica e (re)construída socialmente, em diálogo com seus contextos de circulação e seus usuários, e aberta (sempre sujeita a modificações). Dentro da perspectiva dos multiletramentos, a linguagem é multimodal — expressa por modos de significação múltiplos e diversos (escritos, orais, visuais, sinestésicos etc.) — e multicultural — variando de acordo com diferentes contextos culturais. O conhecimento de uma língua extrapola as habilidades, muitas vezes mecanicistas, de ler, escrever, falar e escutar. O conhecimento da língua envolve capacidades de letramentos, entendidos como modos culturais de construir significados: ver, descrever, explicar, entender e pensar (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Dentre esses letramentos pode-se destacar o linguístico, o visual, o sonoro, o não verbal, o digital, o multimodal, o multicultural e o crítico. Tais letramentos não são isolados e não possuem fronteiras claras, passando uns aos outros no discurso. Uma abordagem sociointeracional de ensino de língua estrangeira não só

deve procurar dar conta dos multiletramentos como também assegurar a onipresença do letramento crítico durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Compatível com uma teoria sociosemiótica de linguagem e sociointeracional de aprendizagem, na medida em que trata o ensino como uma prática sociocultural, por meio da oportunização de situações de interação com o outro e com o meio (VYGOTSKY, 1998 [1978]), o letramento crítico possibilita o questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas. Em um trabalho “que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006:116).

O enfoque no letramento crítico não despreza outros trabalhos, com habilidades linguísticas e léxico-gramaticais, por exemplo, mas o estende à interpretação e à transposição social, tornando a experiência de aprendizagem realmente uma prática social. O trabalho dentro de uma perspectiva de letramento crítico “representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos” (BRASIL, 2006:116).

Uma teoria de letramento crítico procura conscientizar os/as estudantes a assumir uma postura crítica perante a aprendizagem, entendendo que o conhecimento é ideológico, jamais natural ou neutro, e que a realidade e o significado não são dados de forma definitiva e única: são múltiplos, (re)construídos e (re)negociados com base em regras discursivas e práticas sociais imersas em relações de poder (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Esse trabalho de letramento crítico pode ser viabilizado pelo uso de gêneros discursivos, os quais, segundo Bakhtin (2003 [1952]),

são tipos relativamente estáveis de enunciação, concretos e únicos, que circulam em esferas diferenciadas de utilização da língua. Eles refletem as condições específicas de cada esfera, com suas necessidades temáticas, seus participantes e a intenção do locutor. A escolha do gênero segue certos parâmetros, como finalidade, destinatários e conteúdo, ou seja, “há a elaboração de uma base de orientação para a ação discursiva” (SCHNEUWLY, 1994 [2010:23]). Os gêneros caracterizam-se por três elementos constitutivos (BAKHTIN, 2003, p. 261 [1952]): conteúdo temático (já discutido anteriormente), construção composicional (conjunto de elementos organizacionais do texto que marcam as possibilidades de compreensão de determinado gênero em contextos socioculturais específicos) e estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua).

Gêneros discursivos são, portanto, manifestações sociais da linguagem, materializadas em elementos verbais e/ou não verbais, e intencionalmente selecionados e organizados com um objetivo sociointeracional, dentro de uma esfera social, de modo a permitir aos interlocutores a construção de significados e sua ação nessa esfera, em decorrência da ativação de conhecimentos prévios de práticas socioculturais de uso. Os gêneros do discurso configuram-se, portanto, como ferramenta do letramento crítico na medida em que consideram não apenas o produto linguístico, mas também suas condições processuais de produção, circulação e distribuição (FAIRCLOUGH, 1992) — quando, onde, como, por quê, para quem, por quem —, viabilizando questionamentos e ressignificações na vida social. Como gêneros discursivos (ou textuais, cf. MARCUSCHI, 2008) são ocorrências relativamente estáveis de formas de linguagem na vida social, ao trabalhar com material autêntico, esta coleção inevitavelmente — e propositadamente — recupera diferentes gêneros discursivos.

Considerando-se os pressupostos sociointeracionais, o ensino só faz sentido com a utilização de textos e atividades autênticos, como apontado anteriormente, capazes de despertar nos aprendizes a autenticidade das interações sociais com e por meio do uso da linguagem ensinada. É importante diferenciar, dessa forma, autenticidade de genuinidade (WIDDOWSON, 1978). Enquanto um material genuíno é algo retirado *ipsis litteris* de algum contexto real de uso da língua, o material autêntico é aquele capaz de provocar no interlocutor uma reação autêntica, ou seja, uma reação esperada para aquele tipo de material. Se a responsividade ao material que serviu de insumo para a aprendizagem é autêntica, isto é, similar a uma reação esperada para determinada interação social, não importa se esse material não for genuíno — até porque a genuinidade por si só não é capaz de garantir uma responsividade autêntica, uma vez que, conforme mencionado nos “Aspectos gerais da obra”, ao ser transposto para o livro didático e trazido para a sala de aula, o texto sai do seu contexto original de circulação e passa a ter fins didáticos.

Dessa forma, é importante entender a organização do currículo e/ou do material didático com base em uma contextualização temática, a partir da qual os conteúdos são trabalhados de forma consciente, sistemática e analítica, sempre com foco nos significados produzidos e potenciais. Adota-se uma postura crítica em relação ao conhecimento, que é apropriado e ressignificado em novos contextos — reais e relevantes — de uso.

3. MacrocrITÉrios para a elaboração de currículo e de material didático

Ao construir um currículo e/ou materiais didáticos para operacionalizá-lo, alguns critérios mínimos precisam ser considerados. Várias listas com critérios detalhados para a análise de livros didáticos de línguas (e que poderiam, também, subsidiar a produção de materiais didáticos e de currículos) já foram

propostas (BYRD, 2001; CUNNINGSWORTH, 1995; DIAS, 2009). Muitas dessas listas possuem dezenas de itens (podendo até haver mais de uma centena), que tornam o trabalho praticamente inviável, pois pulverizam a atenção para diversas direções, sem ponderar a relevância de cada item (que certamente não é a mesma em todos os contextos). Ao propor macrocritérios, sem um nível de detalhamento mais profundo, o objetivo é flexibilizar e customizar a produção de acordo com as especificidades de cada contexto, uma vez que trabalhar com critérios muito específicos, que não necessariamente atendem a todos os contextos, pode acabar falseando as necessidades de certos contextos.

Ao trabalhar com macrocritérios, cada contexto propõe sua própria leitura desses macrocritérios, customizando-os (e expandindo-os, se necessário). Critérios muito específicos devem ser levantados por cada contexto. Critérios muito óbvios já estão inerentes a algum macrocritério (faixa etária e nível de proficiência, por exemplo, podem ser facilmente contemplados dentro do macrocritério “tema”). Essa simplificação de critérios em macrocritérios visa, portanto, não apenas a objetivar o trabalho de quem vai elaborar o currículo e/ou os materiais, mas também a possibilitar customização local, ao focar apenas em critérios mais macros

que, esses sim, não podem ser esquecidos, mas que muitas vezes acabam passando despercebidos em meio a uma profusão de critérios bem específicos e muitas vezes não tão relevantes. Assim, o currículo e/ou o material didático deve atender a macrocritérios mínimos, e, de acordo com cada contexto, o professor busca outros critérios (até mesmo seus próprios critérios, frutos de sua prática docente em determinado contexto) para aprofundar a análise de determinados pontos que sejam particularmente importante para a sua realidade.

O Quadro 1 sistematiza e define esses macrocritérios. É importante ressaltar que, idealmente, os critérios se entrecruzam e perpassam o itinerário de aprendizagem, não devendo ser propostos como momentos estanques. Isso também significa que não há uma linearidade para abordá-los, embora o TEMA seja talvez o primeiro a ser considerado, por dar conta da criação de todo o contexto em que a aprendizagem se desenvolverá. Mesmo que, por demanda institucional ou governamental, por exemplo, haja aspectos obrigatórios a serem considerados, como é o caso relativamente frequente com conteúdos sistêmicos, é preciso definir a contextualização temática que servirá como ponto de partida para esses aspectos.

Macrocritério	Definição
Temas	• temas como ponto de partida para a aprendizagem • relevância e familiaridade (presente ou projetada)
Transculturalidade	• atravessamento e transposição de culturas • tratamento das diferenças • desterritorialização e reterritorialização • fenômenos culturais: culturas com “C” e com “c”
Gêneros discursivos	• tema + organização formal + materialidade linguística • diversidade de gêneros socialmente relevantes • textos autênticos

Multiletramentos (críticos)	• multiletramentos: multiplicidade de modos de significação (multimodalidade) e multiplicidade cultural (os modos de significação são culturais) • variedade de multiletramentos: letramento linguístico, letramento visual, letramento sonoro, letramento gestual, letramento espacial, letramento digital etc. • multiletramentos críticos: entendimento dos processos de (re)produção e circulação de discursos; reflexão e entendimento sobre a construção de significados
Autonomia	• autonomia individual: autoaprendizagem • autonomia sociocultural: capacidade de agir no mundo social por meio dos conhecimentos aprendidos
Atividades	• diversidade de atividades • preferência por tarefas em lugar de exercícios • predominância de atividades que envolvam operações cognitivas mais complexas • tarefas autênticas
Conteúdo (sistêmico)	• importante na estruturação da linguagem e da língua em uso • unidades linguísticas descontextualizadas discursivamente são desprovidas de significado • não é um fim em si; ao invés, serve como um meio para a estruturação de gêneros e seus propósitos • perspectiva analítica: tornar o aprendiz consciente das possibilidades de significados socioculturais advindos de escolhas lexicogramaticais
Letramento crítico	• atravessamento do currículo • engajamento com as diferenças; prática problematizadora • espaço para que o aprendiz assuma postura crítica

Quadro 1: Macrocritérios para a elaboração de currículo e/ou análise e produção de material didático

É preciso, então, definir os temas a serem abordados considerando sua relevância e/ou familiaridade para o público-alvo. Vale destacar que não se trata de considerar apenas aquilo que os aprendizes considerem relevante ou tenham familiaridade, mas também aquilo que possa ser projetado como relevante para a sua aprendizagem. No caso da relevância ser apenas projetada, é preciso tomar cuidado para a abordagem não parecer muito distante do mundo do aprendiz, o que pode contribuir para a rejeição do que está sendo ensinado; ao contrário, o ideal é tentar fazer uma aproximação do estranho com contextos familiares, de forma que a alegada relevância possa ser, de fato, percebida.

Diretamente ligado ao tema a ser escolhido está o critério da

TRANSCULTURALIDADE. A ideia de transculturalidade está ligada ao atravessamento de culturas, a transposição de culturas, e é particularmente relevante no contexto do ensino de línguas. Mais do que ensinar sobre as culturas do outro e problematizar as diferenças, a ideia de transculturalidade traduz as ideias de desterritorialização de culturas e sua reterritorialização: “a perda da relação 'natural' da cultura com os territórios geográficos e sociais, e, ao mesmo tempo, certas relocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas” (CANCLINI, 2012, p. 281). É importante ressaltar que o conceito de cultura aqui exposto é inerentemente plural e contempla tanto o conceito de culturas com “C” grande/maiúsculo quanto o conceito de “c”

pequeno/minúsculo (BROOKS, 1964). Enquanto o primeiro se refere às artes, aos costumes etc., o segundo pode ser associado a práticas cotidianas da vida em sociedade. Sendo assim, qualquer fenômeno cultural/Cultural “envolve formas ou estruturas tangíveis (produtos) que membros individuais da cultura (pessoas) usam em várias interações (práticas) em circunstâncias sociais específicas e grupos (comunidades) de maneiras que refletem seus valores, atitudes e crenças (perspectivas)” (MORAN, 2001: 25-26).

No ensino de línguas, trabalhar com a transculturalidade significa discutir temas que possibilitam problematizar fenômenos culturais, pensando seus atravessamentos e sua desterritorialização e reterritorialização.

Também atrelada à escolha do tema é a seleção dos GÊNEROS DISCURSIVOS que servirão de insumo linguístico para a contextualização da aprendizagem e seu desenvolvimento. Como a linguagem sempre circula por meio de algum gênero, qualquer ensino ou análise de língua em uso só faz sentido quando esta é devidamente gendrificada. Unidades linguísticas não circulam socialmente isoladas; a linguagem que circula socialmente, com propósitos e interlocutores específicos, possui tema, organização formal e materialidade linguística – os elementos dos gêneros do discurso, segundo Bakhtin (1952-1953). Unidades linguísticas são apenas a materialidade linguística da linguagem; fundamentais, mas apenas um dos três elementos que fazem funcionar a língua(gem) em uso.

Ao fazer a seleção de gêneros que compõem o currículo e/ou o material didático, é importante atentar para a diversidade de gêneros discursivos socialmente relevantes para os alunos projetados. Igualmente relevante é que tais gêneros sejam entextualizados em textos autênticos, condizentes com os contextos desses alunos e considerando-se, mais

uma vez, relevância e familiaridade. A autenticidade é fundamental para que familiaridade e relevância façam-se notar.

Aqui cabe uma breve digressão para discutir o conceito de autenticidade e distingui-lo do de genuinidade (WIDDOWSON, 1978). Genuinidade é uma propriedade absoluta da linguagem, refere-se a materialidade linguística produzida para circular em outros contextos, que não o escolar, e transposta, sem modificações de qualquer natureza, para a sala de aula. Autenticidade, por outro lado, refere-se a autenticidade de uso, a linguagem que desperta no usuário atitudes responsivas pertinentes e condizentes com as práticas sociais que emulam. Genuinidade, portanto, não necessariamente garante a autenticidade de uso, caso o discurso, apesar de genuíno, não pertença às práticas sociais dos alunos, pois pode não despertar neles atitudes responsivas pertinentes. Por outro lado, a autenticidade não precisa ser necessariamente genuína, pois o que importa é a responsividade, e não a origem do discurso. Em uma situação ideal, genuinidade e autenticidade de uso caminham juntas, mas a segunda é preponderante, com a primeira servindo primordialmente para corroborar a segunda.

O próximo macrocritério a ser considerado na elaboração do currículo e/ou do material didático é a presença de MULTILETRAMENTOS. A partir dos temas definidos, é preciso pensar na variedade de multiletramentos críticos a serem incorporados. A linguagem não se resume apenas à modalidade verbal, expressa por meio das quatro habilidades linguísticas – compreensão oral e escrita, produção oral e escrita. A sociedade contemporânea, hipersemiotizada, percebe a linguagem pelo viés dos multiletramentos. As chamadas quatro habilidades linguísticas não se resumem apenas a habilidades; são letramentos: letramento de leitura, letramento de escrita, letramento de oralidade, letramento de áudio. Mais do que habilidades, são modos culturais de pensar e de construir e

expressar significados. Por estarem diretamente relacionados à linguagem verbal, são formas de letramento linguístico. A eles associam-se outros letramentos: letramento visual, letramento sonoro, letramento gestual, letramento espacial, letramento digital etc. Daí decorrem os dois significados do prefixo multi- do termo multiletramentos: multiplicidade de modos de significação (multimodalidade) e multiplicidade cultural (os modos de significação são culturais).

Todos esses letramentos, contudo, não são meramente instrumentais, com o intuito de instrumentalizar o aluno a agir em determinados contextos. Todos esses letramentos incorporam um aspecto crítico, que vai além da função instrumental da capacidade de adaptação a contextos, assumindo o caráter de letrar o aluno a entender os processos de (re)produção e circulação de discursos, e a refletir e criar entendimentos sobre a construção de significados.

Outro macrocritério é a preocupação com o desenvolvimento da AUTONOMIA do aprendiz. Mais do que estimular a autoaprendizagem (autonomia individual), a autonomia aqui é entendida como sociocultural (OXFORD, 2003). O currículo e/ou o material didático deve cumprir o papel de empoderar o aprendiz a usar os conteúdos ensinados de forma que ele consiga ir além do contexto pedagógico, em que o uso da língua(gem) tende a ser mais controlado, e efetivamente agir no mundo social por meio dos conhecimentos aprendidos.

Mais um macrocritério a ser considerado é a pluralidade de tipos de ATIVIDADES. De modo a atender a heterogeneidade de estilos de aprendizagem dos alunos, é importante que as atividades sejam de natureza diversa. Mesmo diversas, é fundamental atentar para que as atividades sejam tarefas, que envolvam fazer coisas com o conteúdo da aprendizagem, e não meramente exercícios, que não requeiram mais do que reproduzir conhecimentos (ELLIS, 2010). Além disso, as tarefas devem privilegiar operações cognitivas mais

complexas (como analisar, interpretar e inferir) às operações cognitivas mais simples (como retirar, identificar e completar). Igualmente significativo é que as tarefas, apesar de pedagógicas, sejam autênticas, ou seja, que emulem situações de uso social dos conhecimentos aprendidos.

Um macrocritério que não pode deixar de ser considerado é o CONTEÚDO SISTÊMICO (lexicogramática – gramática e léxico), até porque muitas vezes há exigências institucionais e governamentais em relação a esses conteúdos. No entanto, é preciso atentar para o fato de que unidades linguísticas descontextualizadas discursivamente são desprovidas de significado. O conteúdo sistêmico é importante na estruturação da linguagem e da língua em uso, mas não é um fim em si; ao invés, serve como um meio para a estruturação dos gêneros e seus propósitos. Mesmo que haja um currículo sistêmico imposto, a implementação desse currículo não pode partir desses conteúdos sistêmicos em si, mas de temas pensados para abarcar esses conteúdos. Além disso, é fundamental que sejam trabalhados em uma perspectiva analítica, de forma a tornar o aprendiz consciente dos significados socioculturais advindos das escolhas lexicogramaticais.

O último macrocritério é a presença do LETRAMENTO CRÍTICO. Embora nenhum dos macrocritérios deva ser concebido isoladamente, o letramento crítico é o que menos pode ser tratado separadamente. Em outras palavras, não faz sentido haver um momento separado para fazer letramento crítico; este deve atravessar todo o currículo, nas escolhas de temas e gêneros discursivos, na abordagem da transculturalidade, dos multiletramentos e do conteúdo sistêmico, e nas propostas de atividades. O letramento crítico, na perspectiva do engajamento com as diferenças e de uma prática problematizadora, é o espaço para que o aprendiz assuma postura crítica ao longo de todo o processo pedagógico.

Conclusões

Esse texto propôs macrocritérios a serem utilizados na construção de um currículo e/ou de materiais didáticos para sua operacionalização desse currículo. A opção por macrocritérios, sem um nível de detalhamento mais profundo, tem como objetivo permitir sua flexibilização e customização, atendendo às especificidades de cada contexto, sem no entanto, deixar de considerar critérios básicos que devem ser considerados ao se considerar o ensino de línguas estrangeiras sob uma perspectiva de letramentos, sociointeracional e crítica.

Nesse cenário, um currículo, seja no nível institucional ou no nível do programa de curso, e os materiais didáticos produzidos e/ou utilizados para executá-lo, deve ser estruturado a partir de temas e considerar transculturalidade, gêneros discursivos, multiletramentos, autonomia, atividades, conteúdo sistêmico e letramento crítico.

Referências Bibliográficas

- BAKHITIN, Mikhail. (1952-1953 [2016]). *Os gêneros do discurso*. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34.
- BOURDIEU, P. (1977) Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, I., HALSEY, A. H. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University. p.487-511.
- BRASIL. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 7 de março de 2016.
- BRASIL. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume 1: Línguas, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_vol_ume_01_internet.pdf. Acesso em 7 de março de 2016.
- BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais* — terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 7 de março de 2016.
- BROOKS, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York, Harcourt, Brace & World Inc.
- BROWN, H. D. (2007) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3. ed. Londres: Longman.
- BYRD, P. (2001) Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: CELCE- MURCIA, M. (Ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States: Heinle & Heinle. p. 415-427.
- CAMPOS, D.; SILVA, S. (2009) O conceito de currículo: um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. *Igapó* (CEFET-AM), v. 3, p. 28-39.
- CANCLINI, N. G. (2012). *Culturas Híbridas*. Estratégias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- CARMAGNANI, A. M. (1999). A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes. p. 127-133.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9.

- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres/Nova York: Routledge.
- CORACINI, M. J. (1999) O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes. p. 105-124.
- CUNNINGSWORTH, A. (1995) *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Heinemann.
- DIAS, R. (1999) Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p.199-234.
- DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (2009). Introdução. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (Org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.
- ELLIS, R. Second Language Acquisition Research and Language Teaching Materials. In: HARWOOD, N. (Ed.) (2010) *English Language Teaching Materials: Theory & Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- GRANT, N. (1987) *Making the most of your textbook*. London: Longman.
- JOBRAK, B. (2011) *Tyranny of the Textbook: An Insider Exposes How Educational Materials Undermine Reforms*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- JOHNS, A. (1997) *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. (2012) *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOITA LOPES, L. P. (2003) A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L. P. (2005) Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Orgs.) *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat. p. 49-67.
- MORAN, P. R. (2001). *Teaching culture: perspectives in practice*. Ontario, Canada, Heinle & Heinle.
- MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.) (1997) *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Nova York: Hampton Press.
- OXFORD, R. L. (2003) Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, D.; SMITH, R. C. (Eds.) *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Hampshire: Macmillan. p. 75-91.
- ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. (2004) Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. p. 14-59.
- SANTOS, M. (2000) *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- SCHNEUWLY, B. (1994[2010]). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras. p. 21-39.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SOUZA, D. M. (1999a) Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes. p. 27-31.

SOUZA, D. M. (1999b) Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes. p. 93-103.

TADEU DA SILVA, T. (2000). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

THE NEW LONDON GROUP. (1996) A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1. p. 60-92 [reimpresso em COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres/Nova York: Routledge, 2000].

TILIO, R. (2019) O livro didático de inglês no Brasil: uma experiência de autoria no Programa Nacional do Livro Didático. In: SZUNDY, P.; TILIO, R.; MELO, G. (Orgs.). *Inovações e desafios epistemológicos em linguística aplicada: perspectivas sul-americanas*. Campinas: Pontes. p. 335-380.

TILIO, R. (2018) O livro didático contemporâneo: apresentação de uma proposta. In: MACIEL, R.; TILIO, R.; JESUS, D.; BARROS, A.. (Org.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes Editores. p. 261-297.

TILIO, R. (2017) The contemporary coursebook: introducing a new proposal. In: TILIO, R.; FERREIRA, A. J. (Orgs.) *Innovations and challenges in language teaching and materials development*. Campinas: Pontes. p. 59-92.

TILIO, R. (2016) *Voices Plus*. v.1-3. São Paulo: Richmond.

TILIO, R. (2015) *Voices*. v.1-4. São Paulo: Richmond.

TILIO, R. (2014) Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000300016&script=sci_arttext. Acesso em 7 de março de 2016.

TILIO, R. (2006) *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. Tese. Doutorado em Letras. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1. Acesso em 12 de julho de 2020.

TYLER, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press.

VYGOTSKY, L. S. (1978 [1998]). *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S.. (1939 [1999]). *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

WARSCHAUER, M. (2003) *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge: MIT Press.

WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

O Projecto *Res Sinicae*. Repertório de fontes latinas e portuguesas sobre a China Ming e Qing

Cristina Costa GOMES

Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa

Isabel Murta PINA

Centro Científico e Cultural de Macau, Lisboa

Resumo: Neste artigo apresenta-se o projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal, intitulado "Res Sinicae - Base digital de fontes documentais em latim e em português sobre a China (séculos XVI a XVIII). Levantamento, Edição, Tradução e Estudos", que decorre no Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa, com a parceria do Palácio Nacional da Ajuda/Biblioteca da Ajuda e da Brotéria-Centro Cultural e Científico (Companhia de Jesus). Este trabalho conta com uma equipa multidisciplinar e internacional, cujos membros são provenientes de diversas instituições de três continentes. O projecto pretende reunir e disponibilizar numa plataforma digital (em versão portuguesa, chinesa e inglesa), em constante actualização, documentação inédita em latim e em português sobre a China, das dinastias Ming e Qing, escrita por portugueses ou por estrangeiros com eles relacionados, bem como estudos académicos sobre as fontes publicadas. É um projecto que, além de uma forte componente científica, presta particular atenção à dimensão pedagógica, através da elaboração e publicação on-line de materiais didácticos. A natureza multilinguística subjacente a este trabalho, que conjuga o conhecimento de quatro línguas (português, latim, chinês e inglês), fomenta mais cooperação de investigadores, docentes e alunos de instituições de ensino superior tanto da China continental como de Macau.

Palavras-chave: *Projecto Res Sinicae; Plataforma Digital; Documentação portuguesa e latina, China Ming-Qing; Jesuítas.*

Introdução

O projecto intitulado "Res Sinicae - Base digital de fontes documentais em latim e em português sobre a China (séculos XVI a XVIII). Levantamento, Edição, Tradução e Estudos", foi concebido em 2017 por Arnaldo do Espírito Santo, Cristina Costa Gomes e Isabel Murta Pina, e submetido, com êxito, a finan-

ciamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)¹, de Portugal. Em curso desde Setembro de 2018, é coordenado pelos dois primeiros autores e tem por instituição de acolhimento o Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa (CEC/UL) e por instituições parceiras o Palácio Nacional da Ajuda/Biblioteca da Ajuda (Lisboa) e a Brotéria - Centro Cultural e Científico (Companhia de Jesus de Portugal).



Figura 1: Instituição de acolhimento do projecto *Res Sinicae* [PTDC/LLT-OUT/31941/2017] e instituições parceiras.



Figura 2: Página principal do site do projecto *Res Sinicae* [PTDC/LLT-OUT/31941/2017]: <https://www.ressinicae.lettras.ulisboa.pt>

1. Uma equipa multidisciplinar

O projecto reúne neste momento uma equipa de vinte e três pessoas entre investigadores, consultores e colaboradores, provenientes de diferentes áreas disciplinares, instituições e nacionalidades de três continentes. Começando pelos onze investigadores, além dos três já mencionados, refiram-se: Bernardo Mota (CEC/UL), Gustavo Infante (Universidade de Bristol, UK), João Teles e Cunha (investigador doutorado com contrato em exclusividade no projecto, CEC/UL), Maria Cristina Pimentel (CEC/UL), Maria João Coutinho (Instituto de História de Arte, Universidade Nova de Lisboa), Noël Golvers (Institute Ferdinand Verbiest, Universiteit Katholieke Leuven, Bélgica), Paulo de Assunção (Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro, Brasil) e Zhang Minfen 张敏芬 (Departamento de Português da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai 上海外国语大学).

Os sete consultores são: Anna Busquets Alemany (Universitat Oberta de Catalunya, Espanha), Elisabetta Corsi (Sapienza, Università di Roma, Itália), Han Qi 韓琦 (De-

partamento de História das Ciências, Faculdade Humanidades de Pequim, 中科院自然科学史研究所, China), Jorge Santos Alves (Coordenador do Instituto de Estudos Asiáticos da Universidade Católica Portuguesa), Luís Saraiva (Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa), Liam M. Brockey (University of Michigan, USA) e Manel Ollé (Universitat Pompeu Fabra, em Barcelona, Espanha).

Por fim, os cinco colaboradores são alunos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com ligação ao CEC/UL, que se encontram a realizar os seus mestrados e doutoramentos no âmbito do projecto. São eles Ana Cristina Pereira, André Rodrigues, Judite Fontinha, Maria de Fátima Gomes e Wu Di 吴迪 (natural de Cantão).

Esta equipa reúne, assim, elementos de diferentes áreas de conhecimento, tais como classicistas (com enfoque em latinistas), especialistas em Estudos Chineses, historiadores, historiadores da ciência e da arte, paleógrafos, arquivistas e tradutores, cujos contributos são imprescindíveis para levar a cabo um projecto de natureza multidisciplinar como este que se apresenta.

2. Objectivos e núcleos documentais

O objectivo do projecto *Res Sinicae* consiste em reunir e disponibilizar numa plataforma digital, em constante actualização, documentação inédita em latim e em português sobre a China, dos séculos XVI a XVIII (ou seja, das dinastias Ming e Qing), escrita por portugueses ou por estrangeiros com eles relacionados. Subsistente em arquivos e bibliotecas portuguesas e estrangeiras, este acervo permanece inédito e de acesso restrito, especialmente por se encontrar disperso e, em larga medida, em condição manuscrita, e ser de leitura complexa; e por necessitar, no que toca à documentação latina, de uma tradução, a primeira, para uma língua moderna, o português.

Trata-se, pois, da criação de um repertório digital de fontes, de diferentes tipologias, que urge constituir para o caso português. Pretende-se que venha a ter continuidade para além do período de três anos de financiamento e que aos núcleos documentais seleccionados se venham a juntar outros. De forma a alcançar-se uma maior projecção na comunidade científica internacional, a plataforma *Res Sinicae* incluirá para além da versão em português, outras duas, em chinês e inglês².

Após inventariação exaustiva, transcrição e tradução de latim para português, os documentos serão editados *on-line* na língua original e acompanhados da tradução para português. Além disso, numa segunda fase, uma selecção de fontes será publicada em chinês e em inglês, e facultada nas correspondentes versões da plataforma.

Quando em 2017, Arnaldo do Espírito Santo, Cristina Costa Gomes e Isabel Murta Pina conceberam e submeteram a financiamento da FCT este projecto, fizeram-no na sequência de um longo trabalho iniciado em 2006, que conduziu à publicação, em 2011, de *Tomás Pereira. Obras*³. O jesuíta Tomás Pereira (1646-1708, Xu Risheng 徐日升), que viveu durante 36 anos em Pequim (1673-

1708), sob o reinado do imperador Kangxi 康熙 (1662-1722), foi uma figura fulcral no quadro das relações sino-portuguesas e sino-europeias do último quartel do século XVII e inícios do século XVIII. Não obstante, a sua vida e obra (essencialmente manuscrita e inédita) permaneciam, até então, em larga medida por conhecer, estudar e divulgar. Para colmatar esta lacuna levou-se a cabo a reunião da obra de Tomás Pereira, que passou já então por diferentes fases, nomeadamente a de identificação em arquivos e bibliotecas, portuguesas e estrangeiras, da sua documentação dispersa; a de inventariação; a de recolha e transcrição paleográfica; e, finalmente, a de tradução de latim para português.

A edição da obra, que marcou o final do projecto, resultou na publicação de várias centenas de fólios manuscritos, em dois volumes, de mais de mil páginas, compostos por documentos biográficos, 151 cartas e uma dezena de relatos e tratados. Entre estes, assinala-se o primeiro tratado sobre a vida do Buda (Siddharta Gautama) escrito por um europeu (Pereira), numa língua europeia (o português), a partir de uma obra chinesa já identificada; bem como relatos detalhados de viagens deste jesuíta com o imperador Kangxi ou com altos dignitários da corte imperial; ou ainda as descrições de relógios mecânicos e outros autómatos, além de sinos e instrumentos musicais, que construiu, com tecnologia europeia.

Disponibilizou-se, assim, nesta edição um conjunto de textos da autoria de Tomás Pereira que constituem um importante contributo para o conhecimento dos intercâmbios entre a Europa e a China Qing nas dimensões cultural, científica, tecnológica e artística.

A publicação de *Tomás Pereira. Obras* contemplou apenas a correspondência activa do jesuíta, pelo que os três autores do projecto *Res Sinicae* consideraram ser fulcral dar continuidade a este trabalho, através da identificação, transcrição e edição da correspondência passiva de Tomás Pereira.

Este conjunto de textos foi o ponto de partida do novo projecto e deu origem a um núcleo intitulado "Jesuítas de Pequim", a que se acrescentou ainda a documentação de outros missionários portugueses que, a exemplo de Pereira, residiram em Pequim. Foram eles Domingos Pinheiro (1688-1748, nome chinês: Chen Shance 陳善策), André Pereira (1689-1743, nome chinês: Xu Maode 徐懋德) e Félix da Rocha (1713-1781, nome chinês: Fu Zuolin 傅作霖), três jesuítas que, tal como Pereira, trabalharam no Departamento Astronómico de Pequim/*Qintianjian* 欽天監 e cujos textos são fundamentais para a compreensão das transferências científicas e tecnológicas sino-europeias.

Além deste núcleo, foram privilegiados outros que se consideraram fulcrais no quadro do projecto *Res Sinicae*. A saber:

1 - "Textos relacionados com a aprendizagem da cultura e da língua chinesa". Aqui se incluíram *Sapientia Sinica* (Jianchang, 1662); *Scientia Politico Moralis* (Cantão-Goa, 1667-1669); as anotações de Francesco Brancati ao seu exemplar dos *Quatro Livros*/Sishu (Xangai, 1637-1638); a "Ratio Studiorum para os nossos que ham-de estudar as letras e língua da China" (1624), de Manuel Dias Sénior (nome chinês: Li Manuo 李瑪諾 1624); e "Vera et unica Praxis breviter ediscendi, ac expeditissime loquendi Sinicum idioma" (c. 1700), de José Monteiro (nome chinês: Mu Ruose 穆若瑟). Estes dois últimos textos serão publicados em livro, acompanhados de um estudo.

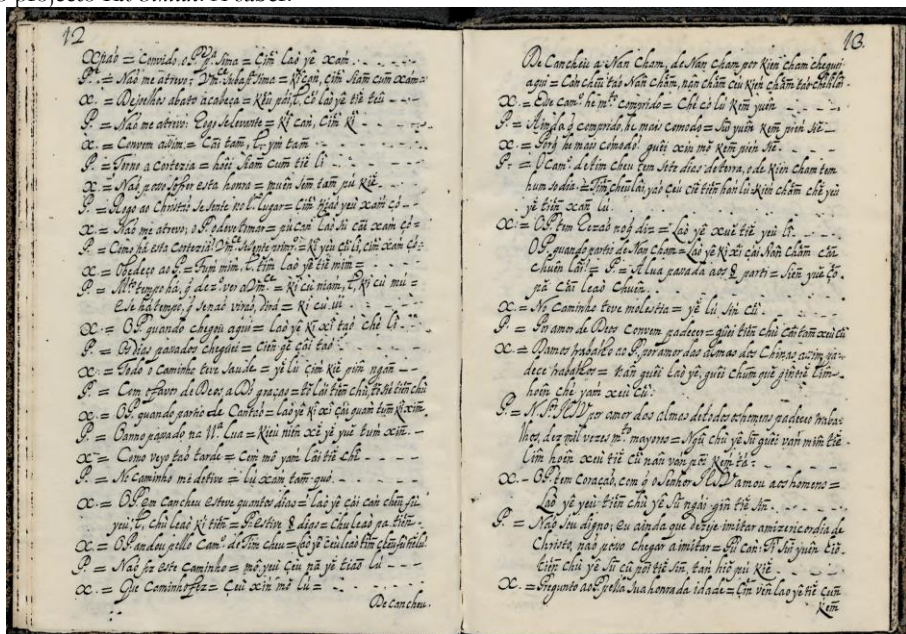


Figura 3: Fólios da obra "Vera et unica Praxis breviter ediscendi, ac expeditissime loquendi Sinicum idioma" (c. 1700), de José Monteiro.

2 - "Francisco Furtado (1587-1653, nome chinês: Fu Fanji 傅汎際)", núcleo constituído pelo corpo epistolar (activo) deste jesuíta e pelas suas obras impressas, em latim (*Informatio antiquissima de praxi missionariorum Sinen-sium Societatis Iesu, circa ritus Sinenses*, 1700; *Relatio de Statu Sinensis Missionis scripta ad Summum Pontificem anno 1639*, c. 1700). Note-se que Furtado foi um dos missionários que participou na adaptação para chinês do influente *Cursus Conimbricensis*, uma das bases da formação dos jesuítas da Assistência Portuguesa.

3 - "António de Gouveia (1592-1677, nome chinês: He Dahua 何大化)", em que se inclui o seu corpo epistolar (activo e passivo, excepto as cartas ánuas já publicadas por Horácio Araújo⁴) e a sua obra *Monarchia da China*. Esta última, concluída em 1654,

manuscrita e inédita, é uma das primeiras histórias da China, com recurso a fontes chinesas, escritas por um europeu, numa língua europeia (português). É uma obra muito extensa, com 500 fôlios, que se encontra a ser transcrita, e que centra a sua narrativa entre o tempo do imperador lendário Fuxi 伏羲 e os primeiros dez anos da dinastia Qing, altura da sua conclusão. Sublinhe-se que este constitui um dos textos centrais deste projecto, pelo que será editado em livro. António de Gouveia e a sua obra *Monarchia da China* servirão de ponto de partida para uma exposição que encerrará os primeiros três anos de trabalho, e por meio da qual se pretende também divulgar os resultados a um público não especializado.

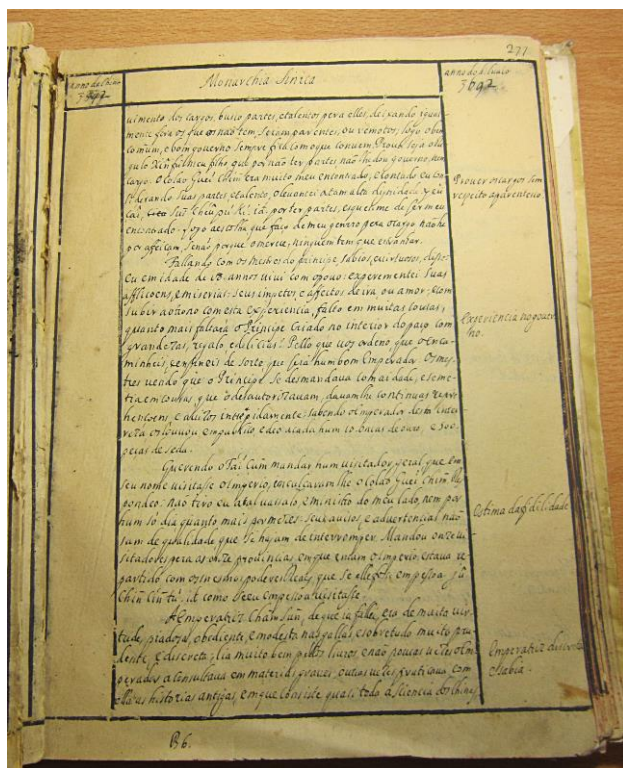


Figura 4: Fôlio da obra *Monarchia da China* (1654), de António de Gouveia.

Já depois de submetido o projecto, surgiram novas oportunidades que permitiram a inclusão de outros dois núcleos documentais, assim contribuindo para uma valorização da proposta original. Neste sentido, o projecto conta agora com mais dois núcleos, designados "Manuel Dias Júnior (1574-1659, nome chinês: Yang Manuo 陽瑪諾)" e "Procuradores portugueses". No primeiro caso, será publicada *on-line* a correspondência (activa) de Dias Júnior, um missionário particularmente conhecido pelo seu compêndio de astronomia, *Tiamwenlue* 天問略 (Pequim, 1615) e pelo globo terrestre construído em 1623 com Niccolò Longobardo (1559-1654, nome chinês: Long Huamin 龍華民) e oferecido ao

imperador Tianqi 天啓 (r. 1620-1627). No segundo caso, o dos procuradores, abrange três padres, António Francisco Cardim (1596-1659),⁵ Francisco de Cordes (1689-1768) e Marcelo Leitão (1679-1755).⁶ Cardim, um procurador eleito em 1638 para ir à Europa em representação da província japonesa, fornece importante informação sobre a China; enquanto os dois outros jesuítas, procuradores-gerais encarregados de assuntos financeiros, nos dão na sua documentação um variado leque de referências sobre a cultura material em circulação entre a Ásia e a Europa.

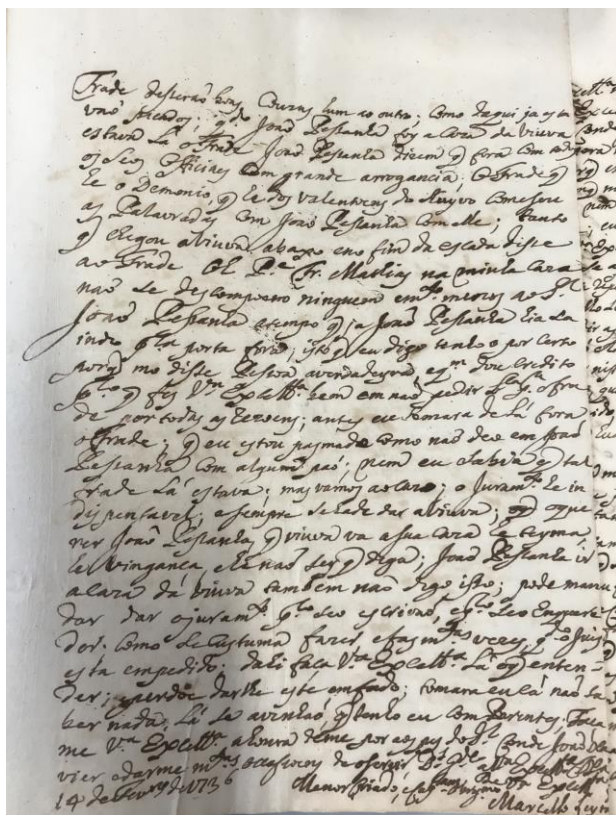


Figura 5: Fólio de uma carta, de 14 de Fevereiro de 1736, de Marcelo Leitão.

3. Outras valências do projecto *Res Sinicae*

O projecto *Res Sinicae* não se cinge, no entanto, à disponibilização de um amplo conjunto de fontes e à realização da exposição, objectivos já descritos. Com efeito, a componente científica é ainda complementada pela publicação dos dois livros acima mencionados e de artigos sobre estas mesmas fontes, destinados a um público especializado. Também pela produção e divulgação dos resultados científicos, através da realização anual de *workshops* e de seminários de pós-graduação, de um curso livre e de um colóquio internacional no fim do período de financiamento do projecto.

Perpassa neste projecto também uma forte componente pedagógica, que constituiu outra das preocupações centrais na sua concepção. De natureza inclusiva, o projecto foi

pensado para abarcar simultaneamente o ensino superior e o não superior. Assim, fornecem-se na plataforma conteúdos que podem ser explorados em diferentes níveis de ensino. Na secção designada "Materiais didácticos" serão incluídos textos de apoio e *dossiers* documentais, acompanhados de guiões exploratórios de leitura. Além disso, a plataforma oferece uma "Enciclopédia de Autores", constituída por breves textos de divulgação, em português, em chinês e em inglês, através dos quais se apresenta, a um público interessado (incluindo faixas etárias mais novas), figuras e obras de portugueses que foram agentes activos desta interculturalidade sino-europeia.



Figura 6: Página da "Enciclopédia de Autores" do site do projecto *Res Sinicae* [PTDC/LLT-OUT/31941/2017].

4. Notas Finais

O projecto "*Res Sinicae* - Base digital de fontes documentais em latim e em português sobre a China (séculos XVI a XVIII). Levantamento, Edição, Tradução e Estudos" é um trabalho que congrega uma equipa interdisciplinar, intercultural e multilinguística, mas à qual se deseja que se venham a juntar mais colegas chineses. Um contributo crucial poderá ser dado pelos especialistas chineses em língua portuguesa, como é o caso daqueles que se reuniram em Cantão, no 5º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa

na China. A plataforma *Res Sinicae* abre também amplas oportunidades para que os professores de língua portuguesa na China nela encontrem linhas de investigação para si ou para as dissertações de mestrado e de doutoramento a realizar pelos seus alunos. Esta colaboração poderá abrir ainda a possibilidade de ampliar as traduções para chinês dos documentos ou outros textos publicados na plataforma *Res Sinicae*, facultando assim o seu acesso aos académicos chineses que trabalham na área das relações interculturais sino-europeias.



Figura 7: Logótipo do projecto *Res Sinicae* [PTDC/LLT-OUT/31941/2017].

Notas

¹ Projecto com a referência: PTDC/LLT-OUT/31941/2017.

² As versões chinesa e inglesa da plataforma foram já preparadas, respectivamente, por Zhang Minfen e Gustavo Infante.

³ Luís Filipe Barreto, Arnaldo do Espírito Santo, Cristina Costa Gomes, Isabel Murta Pina, Pedro Correia, *Tomás Pereira. Obras*, 2 volumes, Lisboa: Centro Científico e Cultural de Macau, 2011. O projecto "Tomás Pereira, S.J. (1646-1708). Vida, Obra, Época", desenvolvido no Centro Científico e Cultural de Macau, com a cooperação científica do Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa, nasceu por iniciativa do antigo Ministro da Ciência de Portugal,

Professor Mariano Gago, em articulação com o Centro de História das Ciências Portugal-China, em Pequim.

⁴ António de Gouveia, *Cartas Ánuas da China*. Edição, Introdução e Notas por Horácio P. Araújo, Macau-Lisboa: Instituto Português do Oriente-Biblioteca Nacional de Portugal, 1998.

⁵ Procurador eleito para ir à Europa em representação dos interesses da Província do Japão, mas cujas cartas são muito ricas relativamente à China.

⁶ Procuradores responsáveis por assuntos financeiros das missões.

COMUNICAÇÕES

Papel da LM no uso desviante do adjetivo em PLE por aprendentes chineses

SUN Ye

Instituto Politécnico de Macau

Resumo: No contexto de aquisição de Português Língua Estrangeira (PLE) pelos aprendentes chineses, é frequente que se eleja a transferência negativa (*negative transfer*) da língua materna (LM) como o fator preponderante na origem dos desvios cometidos por estudantes chineses, baseando-se sobretudo no facto de o português e o chinês serem línguas muito distantes e diferentes.

O presente trabalho visa explicar a ocorrência dos usos desviantes quanto à concordância em género e/ou número do adjetivo em PLE por aprendentes chineses, demonstrando a complexidade e a multiplicidade de hipóteses possíveis quanto à origem dos desvios, bem como propondo que se reconsidere o papel da LM na aquisição de PLE, de forma a que se perceba a sua real influência neste processo.

Palavras-chave: *desvios; adjetivo; PLE; língua materna.*

1. Introdução

O contexto de ensino-aprendizagem de português na China, viu surgir, ao longo dos últimos anos, diversos estudos académicos no que diz respeito à aquisição/aprendizagem¹ de PLE² pelos aprendentes chineses, tal como demonstra a seguinte lista, que não tem pretensões de ser exaustiva:

- O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE: contributo para o seu estudo (Tian, 2017)
- Particípio passado na língua portuguesa: Dificuldades para falantes de língua materna chinesa e portuguesa (Zhou, 2016)
- A aquisição de preposições em português por estudantes de língua materna chinesa (Wu, 2014)
- A análise dos erros de alunos de língua materna chinesa na aprendizagem dos conjuntivos do português e o discurso metodológico do ensino (Sun, 2012)

Cada um dos estudos acima apresentados focaliza num aspecto linguístico específico, mas todos têm em comum o facto de

abordarem o tema das dificuldades encaradas pelos aprendentes chineses na aprendizagem com base numa análise comparativa entre a língua portuguesa e chinesa. É interessante descobrir que os aspetos linguísticos referidos são principalmente os não existentes ou os que não possuem uma equivalência exata na língua chinesa, LM do público-alvo. A frequência da existência dos estudos quanto à comparação entre as duas línguas voltados ao ensino-aprendizagem de PLE parece sugerir uma crença de que os conteúdos existentes na LM são mais fáceis de adquirir enquanto os não existentes são mais difíceis, ou seja, a LM é o fator mais influente na ocorrência das dificuldades. No presente trabalho, mostraremos que isto pode não necessariamente ser uma verdade.

O género e/ou o número no português europeu (PE) tem sido foco de estudo em vários trabalhos científicos (Cf. Godinho, 2014; Nhaturve e Bwetenga, 2018; Ferreira, 2019 etc.). A concordância em género ou/e número entre o adjetivo e o nome, considerada em Moreira (1997: 106) como “o quebra-cabeça das palavras”, parece uma

questão complexa e problemática para os aprendentes chineses, cuja LM não apresenta variações em género nem em número. O presente trabalho tenta explicar a origem de 20 desvios³ de género e/ou número entre o adjetivo e o nome em PLE pelos aprendentes chineses, com o intuito de analisar o papel da influência da LM na ocorrência dos mesmos.

2. Explicações acerca do desvio

A classificação e a designação das origens da ocorrência do desvio são questões já há muito discutidas na literatura (cf. Selinker, 1972; Richards, 1974; Brown, 2001; James, 2001 etc.). No presente trabalho, seguiremos a classificação quanto à origem da ocorrência do desvio proposta por Brown (2001), em que se classificam quatro tipos de desvios segundo as suas origens no processo de aquisição da L2: Transferência interlinguística (*Interlingual transfer*); Transferência intralinguística (*Intralingual transfer*); Contexto de aprendizagem (*Context of learning*); Estratégia de comunicação (*Communication strategies*).

- *Transferência interlinguística*

Em fases iniciais de aquisição/aprendizagem de uma L2, é natural que os aprendentes recorram à sua LM durante o processo de aquisição (Cf. Brown, 2001: 213; Paiva, 2014: 161). Apesar das críticas sofridas pela Análise Contrastiva (AC), já algumas décadas, no que diz respeito à equiparação entre as dificuldades e as diferenças⁴, é inegável que a influência da LM constitui uma das origens principais para a ocorrência dos desvios dos aprendentes de L2 (Richards, 1974: 182; Lightbown e Spada, 2013: 205). Os desvios deste tipo, ou seja, os interlinguísticos, não são globais e “somente são comuns para aprendentes que partilham a mesma LM ou cujas línguas maternas manifestam propriedades idênticas (Ellis, 2000: 19)”⁵.

Além da influência da LM, para os desvios interlinguísticos, também convém considerar

as possíveis influências das línguas estrangeiras já estudadas pelos aprendentes (Cf. Brown, 2001: 214). Desta forma, no presente trabalho, consideraremos ainda, as influências do inglês, outra língua estrangeira estudada pela maioria dos aprendentes chineses, tendo em conta que as semelhanças e diferenças entre o inglês e português são passíveis de influenciar a aquisição de PLE deste público (cf. Mai, 2006: 50; Sun, 2017: 323).

- *Transferência intralinguística*

“Uma das maiores contribuições da Análise dos Erros (AE) constitui a identificação de que a origem dos desvios se estende para além dos erros interlinguísticos (Brown, 2001: 214)”⁶. Muitos desvios dos aprendentes da LE ainda podem ser intralinguísticos, ou seja, provocados no interior da interlíngua (ILG), e, portanto, independentes da influência da LM.

Este tipo de desvios está na origem de inúmeros problemas na produção dos aprendentes, por exemplo, a sobregeneralização das regras da língua-alvo (LA), isto é, os aprendentes aplicam as regras conhecidas na LA para as formas que são irregulares (ex: uma casa *maiora). Um outro tipo de desvio intralinguístico é a omissão (ex: dois *livro), que é, segundo Richards (1974: 174), um resultado da redução da carga linguística.

- *Contexto de aprendizagem*

Além da LM e da LA, os desvios ainda podem ser provocados pelo contexto de aprendizagem. Os desvios, neste caso, são induzidos, ou seja, “resultam mais da situação de sala de aula do que da competência incompleta dos aprendentes em gramática do inglês ou da interferência da LA (Stenson, 1983: 256)”⁷.

Consideram-se os mesmos tipos de desvios como falsos conceitos (*false concepts*) por Richards (1974), isto é, “derivados da compreensão defeituosa da distinção na

LA²⁸. Selinker (1972) também designou este tipo de desvios como resultados da transferência do ensino (*transfer of training*). No contexto de sala de aula, os desvios podem ser induzidos tanto pela fala do professor quanto pelos materiais didáticos ou pelos exercícios.

- *Estratégia de comunicação*

Em contextos de comunicação, quando os aprendentes não dominam algumas normas da LA, utilizam normalmente algumas estratégias para superar dificuldades. De acordo com Tarone (1981: 288), as estratégias de comunicação são consideradas como “tentativas de preencher a lacuna entre o conhecimento linguístico do aprendente de L2 e o conhecimento linguístico do interlocutor da LA em situações reais de comunicação”⁹. Quer a LA quer a LM podem ser usadas como bases de estratégia de comunicação pelos aprendentes.

3. Metodologia

No presente trabalho, analisam-se 20 usos desviantes do adjetivo em PLE ocorridos num *corpus* de produções escritas dos aprendentes chineses, do nível A2, provenientes de três instituições diferentes de Macau. A nossa escolha quanto ao nível

de proficiência dos aprendentes teve em consideração o fato da ocorrência significativa dos desvios ligados à concordância nominal neste nível de proficiência (Cf. Nhaturu e Bwetenga, 2018: 9).

O *corpus* foi colectado a partir de uma base de dados pré-existente obtida através de um inquérito integrado no projecto intitulado Referencial de Português para falantes de Língua Materna Chinesa. O inquérito, destinado a alunos de PLE de LM chinesa, foi elaborado em versão bilingue (português/chinês) e é constituído por vinte e quatro questões que se relacionam com a identificação do perfil dos aprendentes chineses e com questões do ensino/aprendizagem de PLE deste público.

O *corpus* do presente trabalho, constitui-se, designadamente, das respostas dos informantes à última pergunta do inquérito, que tem como objectivo descobrir as opiniões dos informantes acerca de um tema ligado ao ensino-aprendizagem de PLE. A questão era: *Se fosse professor de português, como ensinava esta língua aos falantes de chinês (mencione as características do professor, algumas tarefas a fazer na aula, materiais e outros aspectos que considere importantes)*, tal como se demonstra a Figura 1:

24. Escreve um texto **em língua portuguesa** sobre o seguinte tema: *Se fosse professor de português, como ensinava esta língua aos falantes de chinês* (mencione as características do professor, algumas tarefas a fazer na aula, materiais e outros aspectos que considere importantes).
請用葡語寫一篇關於下列主題的文章：如果你是一名葡語老師，你將如何向說中文的學生教授葡語。（在文章中，你需要提到以下幾個方面：老師的特點、課堂活動或練習、教學材料以及其他任何你認為重要的方面）

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Figura 1: Inquérito aplicado aos informantes (última pergunta)

Na expectativa de descrever e analisar os usos desviantes, procedemos, com os desvios identificados, a uma reformulação das frases em que ocorrem os desvios do adjetivo e seguimos os símbolos de reformulação que

ocorrem em Lopes e Xu (2018), conforme se ilustra no Quadro 2:

Símbolo	Explicação	Exemplo
[]	Enquadra palavras e expressões que foram adicionadas ou reformuladas num texto original e que não estão a ser objecto de análise numa determinada secção.	Desvio: Se eu fosse professor de português, vou primeira ensinar a gramática <i>básico</i> (...) Reformulação: Se eu fosse professor de português, vou [primeiro] [ensinar] a gramática <i>básica</i> (...)
(...)	Marca a eliminação de uma parte de um texto citado.	Desvio: Se eu fosse uma professora <i>portuguesa</i> , eu vou (...) Reformulação: Se eu fosse uma professora [de] [português], eu vou (...)
Adjetivo	Indica palavras ou expressões que foram omitidas pela autora nos exemplos analisados por corresponderem a desvios que não estão a ser objecto de análise.	Desvio: Eu designa as aulas <i>relaxdas</i> , ouvir muito música de portuguesa, (...) Reformulação: Eu [designava] as aulas <i>relaxantes</i> , ouvir [muita] música de portuguesa, (...)
/	Assinala frases ou expressões alternativas.	Desvio: Ou vou trazer os alunos para participar mais atividades <i>portuguesas</i> . Reformulação: Ou vou [levar] os alunos para participar mais [em] atividades [em]/ [de] [português].
Negrito	Assinala palavras, parte de palavras ou expressões relevantes nos desvios para assinalar o elemento que sofre o desvio e a sua correspondente reformulação.	Desvio: Vou introduzir a cultura <i>português</i> . Reformulação: Vou introduzir a cultura <i>portuguesa</i> .

Quadro 2: Modelo de reformulação que ocorre em Lopes e Xu (2018: 21-24)

É de salientar que, trabalhar com um *corpus* de produções escritas do aprendente envolve certo grau de complexidade, já que na ausência do aprendente é impossível confirmar-se a intenção do que pretendia comunicar (cf. Corder, 1973: 272-275). No processo de reformulação, tentámos realizar uma interpretação mais plausível da ILG do aprendente de acordo com o seu nível de proficiência e introduzir no texto original o mínimo de elementos, com o intuito de melhor deduzir a intenção do aprendente

com base nas informações disponíveis no contexto e evitar a sobreinterpretação. Desta forma, para alguns casos ambíguos, realizámos todas as eventuais propostas de reformulação.

4. Análise dos dados

Nos 20 desvios analisados, encontramos 14 quanto à concordância inadequada em número entre o adjetivo e o nome e os outros 6 dizem respeito à concordância em género. Todos os adjetivos analisados ocorrem no

contexto predicativo, ou seja, funcionando como o predicativo do sujeito através da ligação do verbo copulativo. Veremos em

primeiro lugar, no Quadro 3, os usos desviantes de concordância em número.

Desvio	Proposta de reformulação
Ex. 1 As aulas são <i>interessante</i> , porque (...)	As aulas são <i>interessantes</i> , porque (...)
Ex. 2 A professora tem de preparar muitas actividades que são <i>interessante</i> durante a aula.	A professora tem de preparar muitas actividades que são <i>interessantes</i> durante a aula.
Ex. 3 O materiais são <i>importante</i> .	[Os] materiais são <i>importantes</i> .
Ex. 4 O oral e a escrita são mais <i>importante</i> do que a escrita.	[A] [oralidade] e a escrita são mais <i>importantes</i> do que a escrita [sozinha].
Ex. 5 Deixam-lhes têm a confiança em compreensão oral e produção oral porque acho que eles são mais <i>importante</i> .	Deixam-[nos] [ter] a confiança em [compreensão] oral e produção oral porque acho que [essas] são mais <i>importantes</i> .
Ex. 6 Além disso, eu vou usar o livro que aplica os alunos chineses porque esses são mais <i>conveniente</i> para eles estudar português.	Além disso, eu vou usar [livros] que [adequam] [aos] alunos chineses porque esses são mais <i>convenientes</i> para eles [estudarem] português.
Ex. 7 Vou ter alguns exercícios de ouvir, ler e falar que são <i>fácil</i> no começo e depois mais difícil a ajudar os alunos adaptam e estudam português.	Vou ter alguns exercícios de ouvir, ler e falar que são <i>fáceis</i> no começo e depois mais [difíceis] a ajudar os alunos adaptam e estudam português.
Ex. 8 Vou ter alguns exercícios de ouvir, ler e falar que são fácil no começo e depois mais <i>difícil</i> a ajudar os alunos adaptam e estudam português.	Vou ter alguns exercícios de ouvir, ler e falar que são [fáceis] no começo e depois mais <i>difíceis</i> [para] ajudar os alunos [adaptar] e [estudar] português.

Quadro 3: Usos desviantes de concordância em número

Os oito desvios acima apresentados referem-se à omissão da marcação em número no adjetivo. Os adjetivos em causa deveriam ser marcados em plural para concordarem com os respetivos nomes.

No que diz respeito às hipóteses plausíveis da ocorrência desses desvios, parece-nos que existem pelo menos quatro possibilidades:

Primeira hipótese: Tanto em chinês quanto em inglês, os adjetivos não apresentam variações em género e número, mantendo-se sempre uniformes nesses dois aspetos, tal como se demonstra nos exemplos do Quadro 4:

	Masculino	Feminino	
Exemplo em CH	tā hēn gāo 他 很 高。	tā hēn gāo 她 很 高。	Singular
Glosa	ele muito alto	ela muito alto	
Tradução para PT	‘Ele é muito alto.’	‘Ela é muito alta.’	
Exemplo em EN	<i>He is tall.</i>	<i>She is tall.</i>	
Exemplo em CH	tāmén hēn gāo 他 們 很 高。	tāmén hēn gāo 她 們 很 高。	Plural
Glosa	eles muito alto	elas muito alto	
Tradução para PT	‘Eles são muito altos.’	‘Elas são muito altas.’	
Exemplo em EN	<i>They are tall.</i>	<i>They are tall.</i>	

Quadro 4: Comparação entre Chinês (CH), Português (PT) e Inglês (EN)

Como já referimos na Secção 2, tanto a LM quanto as outras línguas estrangeiras estudadas pelos aprendentes podem ter influências na aquisição de LE. Desta forma, uma das possibilidades para a ocorrência desses desvios pode ser a transferência interlinguística.

Segunda hipótese. Além disso, com a recorrência às propriedades morfológicas evidenciadas pelos adjetivos em questão, verificámos um aspeto em comum nesses adjetivos: todos esses são uniformes em género. Desta forma, também nos parece possível haver uma outra explicação possível, a de o aprendente ter sobregeneralizado ou até confundido a regra da formação do plural do adjetivo, considerando-os também uniformes em número. Assim sendo, pode tratar-se de desvios da sobregeneralização das regras da LA. A alta frequência da ocorrência deste tipo de desvios nos adjetivos uniformes em género no *corpus* parece valorizar esta possibilidade.

Terceira hipótese. Como todos os adjetivos analisados no presente trabalho ocorrem no contexto predicativo, nota-se a ocorrência do

verbo copulativo entre o adjetivo e o respetivo nome. Assim, esta distância alargada entre os dois elementos também pode justificar a omissão da marcação de número no adjetivo.

Quarta hipótese. Nos sintagmas adjetivais dos quatro exemplos acima apresentados (Ex. 4 Ex. 5 Ex. 6 e Ex. 8), os adjetivos em causa encontram-se modificados pelo advérbio de grau “mais”. Por um lado, a distância entre o adjetivo e o nome está ainda mais alargada, pelo que os aprendentes podem ter esquecido a marcação em número. Por outro lado, para esses exemplos, os aprendentes ainda podem ter concordado inadequadamente com o elemento mais próximo ao adjetivo, “mais”, que é invariável em género e em número.

Em seguida, o Ex. 9, apresentado no Quadro 5, diz respeito à marcação excessiva em número do adjetivo, já que o sujeito (“professor”) da frase apresenta o número singular.

Desvio	Proposta de reformulação
Ex. 9 Eu acho que fazer um professor de língua português precisa ter paciência e <i>simpáticos</i> .	Eu acho que fazer um professor de língua português precisa ter paciência e [ser] <i>simpático</i> .

Quadro 5: Marcação excessiva em número do adjetivo

Diferentemente dos oito exemplos acima apresentados, este exemplo parece um pouco “anormal”, já que a concordância inadequada em número diz normalmente à omissão da marcação. Como em chinês o adjetivo mantém sempre uniforme em género e em número (ou seja, na forma original, que em português é singular e masculino), parece-nos que a hipótese da influência da LM está desvalorizada para este desvio.

No que se refere às outras possíveis explicações, como a presente investigação se realizou através da aplicação de um inquérito, consideramos que os adjetivos que ocorrem

no próprio inquérito também podem ser uma das fontes de influência na utilização de adjetivos pelos aprendentes. Tal como se ilustra na Figura 2, o adjetivo em causa, “simpáticos”, ocorre, na forma plural no inquérito aplicado aos aprendentes. Desta forma, é bem provável que o aprendente, por não conhecer ou se lembrar do respetivo adjetivo, tenha recorrido ao próprio inquérito, que lhe funcionou como um glossário entre português e chinês. Portanto, a hipótese que nos parece mais plausível é o desvio ser provocado pelo contexto de aprendizagem (o inquérito), o que evidencia também a

utilização da estratégia de comunicação pelos aprendentes.

13. b) Dum modo geral o que acha dos falantes de língua portuguesa / 般來說，你認為說葡語的人是：	
a. simpáticos 親切的	☐
b. antipáticos 不親切的	☐
c. trabalhadores 勤奮的	☐
d. preguiçosos 懶惰的	☐
e. alegres 開朗的	☐
f. tristes 憂鬱的	☐
g. honestos 誠實的	☐
h. desonestos 不誠實的	☐
i. solidários 團結的	☐
j. invejosos 羨慕的	☐
k. hospitaleiros 熱情好客的	☐
l. outras características: 其他特點 _____	☐

Figura 2: Inquérito aplicado aos informantes (pág. 3)

Desvio	Proposta de reformulação
Ex. 10 (...) eu acho que fazem exercício também muito <i>uteis</i> .	(...) eu acho que [fazer] [exercícios] [também] [é] muito <i>útil</i> .

Quadro 6: Adjetivo com marcação em número desnecessária

No Ex. 10 , apresentado no Quadro 6, acima, temos um outro uso do adjetivo cuja marcação em número está desnecessária. Neste caso, parece haver uma tentativa do aprendente na utilização da estrutura em que o funciona como sujeito o verbo no infinitivo (“fazer”). Deste modo, o adjetivo em questão deveria assumir a forma singular. Tendo em conta os vários elementos desviantes na frase (falta do verbo copulativo, tempo do verbo no infinitivo, desvios ortográficos etc.), achamos provável o

aprendente, apesar de não ter adquirido de forma integral esta estrutura (sem saber que nesta estrutura o adjetivo deve manter em original), ter tentado usá-la. Desta forma, a marcação inadequada em número do adjetivo pode ser provocada pela sobregeneralização das regras da L.A. Passemos aos exemplos do Quadro 7.

Desvio	Proposta de reformulação
Ex. 11 Por tudo isso, os resultados deles também será <i>pior</i> , e gradualmente, faltará mais!	Por tudo isso, os resultados deles também [serão] <i>piores</i> , e gradualmente, faltará mais!
Ex. 12 (...) porque os alunos agora vão sentir-se essas coisas é mais <i>interessante</i> do que o texto de português.	(...) porque os alunos agora vão [sentir que] [essas] coisas [são] mais <i>interessantes</i> do que o texto de português.

Ex. 13 Acho que atividades de aula é muito <i>importante</i> .	Acho que [as] atividades de aula [são] muito <i>importantes</i> .
Ex. 14 Em primeiro, eu fosse falar as coisas que era <i>interessante</i> para estudante (...)	Em primeiro [lugar], eu [falava] as coisas que [eram] <i>interessantes</i> para [os] [estudantes] (...)

Quadro 7: Desvios de concordância em número

Nos quatro exemplos acima apresentados, os adjetivos em questão também sofrem um desvio de concordância em número, devendo ser marcados no plural para concordarem com os respectivos nomes. Diferentemente dos exemplos da omissão da marcação em número acima apresentados, em todos os casos, nota-se uma coerência entre o verbo de ligação e o adjetivo.

Neste caso, tal como o Ex. 10, também nos parece que pode haver da parte dos aprendentes uma tentativa de utilização da estrutura em que o adjetivo funciona como predicativo do sujeito desempenhado pelo verbo no infinitivo, confundindo-as com as estruturas canônicas (quando o adjetivo funciona como predicativo do sujeito e

ocorre em posição pós-verbal, como o caso desses exemplos em questão), tal como se demonstra nos seguintes exemplos:

- (1) Será **pior** ter esses resultados.
- (2) É mais **interessante** fazer essas coisas do que ler o texto de português.
- (3) É muito **importante** realizar atividades de aula.
- (4) Era **interessante** falar as coisas com os estudantes.

Além disso, é de salientar que, em chinês, quando o verbo funciona como sujeito, ocorre sempre antes do adjetivo, tal como se vê nos exemplos dos Quadros 8 e 9:

CH	zǔzhī kètáng huódòng hěn zhòngyào 組織 課堂 活動 很 重要。
Glosa	realizar aula atividade muito importante
PT	‘É muito <i>importante</i> realizar atividades de aula.’

Quadro 8: Posição do adjetivo em chinês

CH	hé xuéshēng yuè zhèxiē shìqíng hěn yǒuqù 和 學生 說 這些 事情 很 有趣。
Glosa	com aluno falar estes coisa muito interessante
PT	‘Era <i>interessante</i> falar as coisas com os estudantes.’

Quadro 9: Posição do adjetivo em chinês

Desta forma, os aprendentes podem ter tentado usar uma estrutura que existe na sua LM e aplicá-la na LA. Trata-se, assim, de desvios com explicações compostas, provocados tanto pela influência da LM

quanto pela sobregeneralização das regras da LA.

Em seguida, analisaremos os desvios de concordância em gênero (Quadro 10). Diferentemente da marcação em número, a marcação em gênero no adjetivo pode ser

mais complexa e até ambígua já que em português o sistema da atribuição de género dos nomes implica uma série de casos diferentes (cf. Lopes e Xu, 2018: 93). Também em Martins (2015), defende-se que “Com efeito, e como se viu, a atribuição de

género nominal/concordância de género (AGN/CNG) é sempre mais difícil do que a concordância nominal em número (CNN), independentemente da LM do aprendente ou, até, do seu nível de aprendizagem”.

Desvio	Proposta de reformulação
Ex. 15 Além disso, um professor deve ser paciente e <i>simpática</i> (...)	Além disso, um professor deve ser paciente e <i>simpático</i> (...)
Ex. 16 Os professores são mais <i>simpáticas</i> .	Os professores são mais <i>simpáticos</i> .
Ex. 17 Se era professor de português, tenho de ser <i>simpática</i> e paciente.	Se [for] professor de português, tenho de ser <i>simpático</i> e paciente.
Ex. 18 O professor precisa de ser <i>sympatica</i> .	O professor precisa de ser <i>simpático</i> .

Quadro 10: Desvios de concordância em género

Em primeiro lugar, conforme observado nos quatro exemplos acima apresentados, temos, em cada exemplo, um desvio na marcação de género do adjetivo em questão, devendo estar em masculinos para concordarem com os nomes (“professor (es)”).

Tal como apresentámos no texto anterior, o adjetivo em chinês não apresenta variações em número nem em género. No entanto, parece-nos que a influência da LM está desvalorizada já que a marcação do feminino nesses exemplos está desnecessária.

Além disso, exceto o Ex. 17, em todos os casos, constata-se o uso de um artigo, cuja marcação se encontra convergente com o respetivo nome. Desta forma, parece haver um conhecimento do género do nome da parte dos aprendentes.

No que diz respeito à origem desses desvios, em primeiro lugar, constatamos que os nomes em causa desses exemplos são o

mesmo (“professor (es)”), que se trata de “nomes que correspondem a referentes sexuados, em que o valor de género coincide com o sexo do referente (Lopes e Xu, 2018: 93-94)”. Desta forma, parece-nos que haverá uma sobregeneralização das regras da formação do feminino do adjetivo, o que poderá eventualmente derivar de uma associação ao sexo das próprias informantes (se for o caso), ou de uma crença de que a grande maioria dos professores de português na China são do sexo feminino.

No entanto, as hipóteses acima apresentadas são apenas leituras possíveis e ainda nos parece provável que o desvio nessas frases resida nos respetivos nomes e artigos, tal como se demonstra as seguintes propostas de reformulação. Neste caso, os desvios não serão considerados como dos adjetivos.

Desvio	Outras Propostas de reformulação
Além disso, um professor deve ser paciente e <i>simpática</i> (...)	Além disso, [uma] [professora] deve ser paciente e <i>simpática</i> (...)
Os professores são mais <i>simpáticas</i> .	[As] [professoras] são mais <i>simpáticas</i> .
Se era professor de português, tenho de ser <i>simpática</i> e paciente.	Se [for] [professora] de português, tenho de ser <i>simpática</i> e paciente.
O professor precisa de ser <i>sympatica</i> .	[A] [professora] precisa de ser <i>simpática</i> .

Quadro 11: Desvios de concordância em género – Propostas alternativas

Desvio	Proposta de reformulação
--------	--------------------------

Ex. 19 (...) a cabeça dele será cheio de problemas acho que não é bem para estudar bem, (...)	(...) a cabeça dele [ficará] cheia de problemas acho que não é [bom] para estudar bem , (...)
Ex. 20 (...) acho que a compreensão oral é mais importante, para melhorar a compreensão oral, o vocabulário é precisa .	(...) acho que a compreensão oral é mais importante[.] [Para] melhorar a compreensão oral, [é preciso] o vocabulário.

Quadro 12: Desvios na marcação de género no adjetivo

Por fim, nos Exs. 19 e 20 (Quadro 12), temos desvios na marcação de género no adjetivo. Em ambos os casos, também podemos ver que há uma marcação convergente no determinante artigo definido (género masculino: -o; género feminino: -a), o que evidencia o conhecimento do género do substantivo da parte do informante.

Desta forma, recorremos a outros elementos ocorridos nas frases, que nos podem dar indícios da origem dos desvios. Em Ex. 19, encontram-se dois elementos (dele, será) entre o adjetivo (cheio) e o nome que ele modifica (cabeça). Assim sendo, a distância alargada poderia ser uma justificação para o uso desviante na marcação de género no adjetivo.

Já no Ex. 20, constatamos que existe, além do substantivo “vocabulário”, um outro nome de género feminino, “compreensão”. Desta forma, também nos parece plausível o desvio ser induzido pela confusão entre os géneros dos dois nomes.

Conclusão

Através dos exemplos acima apresentados, constatamos que não parece haver indícios de que a influência da LM seja a principal explicação da ocorrência da marcação inadequada em género e/ou número do adjetivo em função predicativa em PLE pelos alunos chineses, mesmo no nível inicial, etapa em que os aprendentes dependem normalmente mais dos conhecimentos da LM.

Para além disso, os outros elementos que nos parece mais plausíveis quanto à origem deste tipo de desvios são os seguintes:

Marcação em número:

☐ Sobregeneralização do uso dos adjetivos uniformes em género;

☐ Contexto de aprendizagem (adjetivos ocorridos nos materiais usados pelos informantes).

Marcação em género:

☐ Confusão com o género de outros nomes ocorridos na frase;

☐ Confusão entre o género do nome modificado e o sexo do referente.

Marcação em número e género:

☐ Distância entre o adjetivo e o nome;

☐ Confusão entre a estrutura em que funciona como sujeito o verbo no infinitivo e a estrutura canónica no contexto predicativo.

Por fim, é de salientar que, a explicação da ocorrência dos desvios possui um traço psicolinguístico (Corder, 1971: 158) e busca explicar como e porque a língua do aprendente é da natureza que é (ibid.: 158). Trata-se de uma tarefa que implica uma série de dificuldades. Tendo em conta a complexidade bem como a multiplicidade de hipóteses possíveis, em muitas ocasiões, é muito difícil, e em muitos casos até mesmo impossível, determinar a origem dos desvios.

Referências Bibliográficas

- BROWN, H. Douglas (2001). *Principles of Language Learning and Teaching* (3ª edição). Pequim: Foreign Language Teaching and Research Press.
- CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, nº 4, 5.º vol.: 161–170.
- CORDER, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, nº 2, 9.º vol.: 147–160.
- CORDER, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Baltimore: Penguin Books.
- DAI, Weidong 戴偉棟 & WANG, Dong 王棟 (2002). 語言遷移研究: 問題與思考 «Estudo sobre transferência linguística: Perguntas e reflexões». *Journal of Foreign Languages*, nº 6.: 1–9.
- ELLIS, Rod (2000). *Second language acquisition*. Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- FERREIRA, Tânia Santos (2019). *Aquisição/aprendizagem do Sistema de atribuição de género nominal em PLN.M*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras. Tese de Doutoramento em Linguística do Português.
- GASS, Susan, & SELINKER, Larry (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Nova Torque: Routledge.
- GODINHO, Ana Paula (2014). Aquisição da concordância em género e número no contexto de ensino/aprendizagem de português língua estrangeira em Macau. In Grosso, Maria José e Godinho, Ana Paula (Coord.), *O Português na China-Ensino e Investigação*. Lisboa: Lidel, pp. 127–144.
- JAMES, Carl (2003). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Pequim: Foreign Language Teaching and Research Press.
- JIANG, Yunzhi (2018). *Os erros nas construções passivas dos aprendentes de português língua estrangeira falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau, Faculdade de Letras e Humanidades. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa.
- JIN, Chenzi (2018). *As dificuldades dos aprendentes chineses de PLE na aquisição das colocações de verbo+substantivo*. Macau: Universidade de Macau, Faculdade de Letras e Humanidades. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa.
- KRASHEN, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.
- LIGHTBOWN, Patsy M., & SPADA, Nina (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LOPES, Isabel Poço & XU, Yixing (2018). *Áreas críticas do português para chineses. Gramática de desvios*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- MAI, Ran (2006). *Aprender Português na China. O curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: Estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses.
- MARTINS, Cristina (2015). Número e género nominais no desenvolvimento das interlínguas de aprendentes do português europeu como língua estrangeira. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, nº 1, 1.º vol.: 24–49.
- MOREIRA, Carlos (1997). Falar Português: As Naturais Dificuldades do Aprendiz Chinês. In *Actas, Seminário internacional de português como língua estrangeira (Macau, 21 a 24 de Maio de 1997)*. Macau: Direcção dos Serviços de Educação e Juventude, Instituto Politécnico de Macau, Fundação Macau e Universidade de Macau, pp.103-109.
- NHATUVE, Diocleciano & BWETENGA, Tsitsi Roselene (2018). Configuração do valor de número gramatical em português língua estrangeira: Interlíngua ou problemas intrínsecos da língua portuguesa? *Linguagem & Ensino*, nº 1, 21.º vol.: 5–33.
- NORRISH, John (1983). *Language learners and their errors*. Londres: The Macmillan Press.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (2014). *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial.
- RICHARDS, Jack C. (1974). A non-contrastive approach to error analysis. In Richards, Jack C. (Ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman, pp. 172–188. (Reimpressão de Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching*, nº 3, 25.º vol.)
- SELINKER, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, nº 1-4, 10.º vol.: 209-232.
- STENSON, Nancy (1983). Induced errors. In Robinett, Betty Wallace & Schachter, Jacquelyn (Eds.), *Second language learning: Contrastive analysis*,

- error analysis, and related aspects*. Ann Arbor: University of Michigan Press, pp. 256–271.
- SUN, Weiying (2012). *A Análise dos Erros de Alunos de Língua Materna Chinesa na Aprendizagem dos Conjuntivos do Português e o Discurso Metodológico do Ensino*. Minho: Universidade de Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas. Dissertação de Mestrado em Estudos Interculturais Português-Chinês: Tradução, Formação e Comunicação Empresarial.
- SUN, Yuqi (2017). Positive language transfer of causative verbs in Chinese-Portuguese simultaneous interpretations. *Letras de Hoje*, nº 3, 52.º vol.: 322–330.
- TARONE, Elaine (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, nº 3, 15.º vol.: 285–295.
- TIAN, Yuan (2017). *O uso dos artigos na interlíngua de aprendentes chineses de PLE: contributo para o seu estudo*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado em português língua segunda/língua estrangeira.
- WU, Linjun (2014). *A aquisição das preposições em português por estudantes de língua materna chinesa*. Minho: Universidade de Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas. Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna.
- ZHOU, Lisi (2016). *Participípio passado na língua portuguesa: Dificuldades para falantes de língua materna chinesa e portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Língua e Culturas. Dissertação de Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas.

NOTAS

¹ De acordo com Krashen (1985: 1), existem duas formas independentes para o desenvolvimento de competências em línguas segundas. A aquisição refere-se a “um processo subconsciente idêntico em todas as formas importantes ao processo que as crianças utilizam na aquisição da sua primeira língua” e enquanto a aprendizagem é “um processo consciente que resulta em conhecimento sobre a língua”. No presente trabalho, utilizamos indiferentemente os dois termos.

² Segundo Gass e Selinker (2008: 7), a Aprendizagem de Língua Estrangeira (*Foreign Language Learning*) refere-se à aprendizagem dessa língua no lugar em que a LM do aprendiz é falada; enquanto a Aquisição da Língua Segunda (*Second Language Acquisition*) implica a aprendizagem da língua no local onde ela é falada. Na parte teórica, utilizamos indiferentemente os termos “LE” e “L2”. Na parte metodológica, consideramos os alunos que estudavam português em Macau aprendentes de PLE, em vez de PL2, tendo em consideração o facto de que o português, apesar de ser a língua oficial de Macau, não é uma língua habitualmente falada pela comunidade.

³ No que diz respeito à terminologia que concerne à descrição dos desvios, encontra-se uma divergência em diferentes estudos (Cf. Corder, 1967; Norrish, 1983; Ellis, 2000; James, 2001 etc.). No presente trabalho, utilizaremos os termos “desvios” ou “usos desviantes” para todas as formas agramaticais e inaceitáveis produzidas pelos aprendentes, em que se envolvem três subcategorias: erro (*error*), engano (*mistake*) e lapso (*lapse/slip*).

⁴ O estudo sobre a transferência linguística (*language transfer*) passou por três etapas: 1)

Nos anos 50 e 60 do Século XX, prevaleceu a teoria de AC e a transferência linguística desempenhou um lugar relevante; 2) Do final dos anos 60 até 70, com as críticas sofridas pela AC e o behaviourismo, o papel da transferência linguística foi desvalorizado até o mínimo; 3) No final dos anos 70 e no início dos anos 80, a transferência linguística voltou a ser um tema que provocou o interesse nas áreas de linguística, sendo considerada como um processo cognitivo complexo e sob influência de diversos fatores. Desta forma, o efeito da transferência na Aquisição da L2 começou a ser investigado de perspectivas psicológica, linguística e social (Dai e Wang, 2002: 1-2).

⁵ No original em inglês, lê-se: “(Some errors are) common only to learners who share the same mother tongue or whose mother tongues manifest the same linguistic property.”

⁶ No original em Inglês, lê-se: “One of the major contributions of error analysis was its recognition of sources of error that extend beyond just interlingual errors in learning a second language”.

⁷ No original em inglês, lê-se: “that result more from the classroom situation than from either the students’ incomplete competence in English grammar or first language interference”.

⁸ No original em Inglês, lê-se: “... derive from faulty comprehension of distinctions in the target language”.

⁹ No original em inglês, lê-se: “attempts to bridge the gap between the linguistic knowledge of the second-language learner and the linguistic knowledge of the target language interlocutor in real communication situations”.

A importância do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural a partir da análise das tarefas no exame Celpe-Bras

Jingran GAO

Universidade de Comunicação da China

Resumo: Em tempos de globalização (Blommaert, 2010) e superdiversidade (Vertovec, 2007), estamos diante de um mundo em mudanças no qual a diversificação de contatos socioculturais tem lugar com uma nova intensidade, escopo e escala. Assim, precisamos desenvolver contemporaneamente uma outra compreensão de como entender e abordar língua e cultura. No contexto escolar, educadores são confrontados com o enorme desafio de formar estudantes de diversas populações e fundos para viver numa sociedade em rápida mudança (Gollnick & Chinn, 2009). O desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural é essencial para a educação em contexto globalizado. O Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), aplicado desde 1998, é o único instrumento de avaliação da proficiência em língua portuguesa para estrangeiros reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. O Celpe-Bras tem natureza comunicativa e propõe-se a avaliar o desempenho de examinandos a partir de duas provas: escrita e oral. No presente trabalho, apresentam-se a natureza e as tarefas elaboradas do exame Celpe-Bras. Analisam-se, especificamente, os elementos provocadores utilizados na parte oral, tentando discutir como a prova exige participantes competentes na comunicação intercultural e a importância do seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Baseando-se nisso, dão-se as sugestões à prática de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira para alunos chineses.

Palavras-chave: *Celpe-Bras; competência comunicativa intercultural; Português Língua Não Materna.*

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir a importância do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural a partir da análise das tarefas na parte oral no Exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O Celpe-Bras, um teste caracterizado pela sua natureza comunicativa, é atualmente o único instrumento de avaliação da proficiência em língua portuguesa para estrangeiros reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. Portanto, a capacidade comunicativa é exigida em todo o processo da sua aplicação: elaboração das tarefas, escolha dos materiais, critério de avaliação, etc. Esta competência não se distingue da competência intercultural,

uma vez que este exame serve para avaliar o nível de português para falantes não nativos. Assim, precisamos analisar a forma como as tarefas no Celpe-Bras exigem competências de comunicação intercultural aos participantes. Em contexto de modernidade, estamos diante de um mundo em mudanças constantes. A diversidade sociocultural tem novas características. Tal contexto levou-nos a pensar e entender a comunicação intercultural de forma progressiva e renovada.

Tendo o objetivo apresentado em cima como ponto de partida, o presente estudo divide-se em cinco partes. Na segunda parte em seguida, discutiremos o conceito da competência comunicativa intercultural e os seus modelos. Na terceira parte, apresentaremos

o perfil do Celpe-Bras e as suas avaliações na parte oral. Na quarta parte, analisaremos as tarefas no Celpe-Bras e a forma como o exame exige a competência comunicativa intercultural dos participantes. Por fim, chegaremos às nossas considerações finais, com sugestões na prática de ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) e para a preparação ao Exame Celpe-Bras.

1. Competência Comunicativa Intercultural

Em tempos de globalização (BLOMMAERT, 2010) e superdiversidade (VERTOVEC, 2007), estamos diante de um mundo em mudança no qual a diversificação de contatos socioculturais tem lugar com uma nova intensidade, escopo e escala. Assim, precisamos desenvolver contemporaneamente uma outra compreensão de como entender e abordar língua e cultura. No contexto escolar, educadores são confrontados com o enorme desafio de formar estudantes de diversas populações e fundos para viver numa sociedade em rápida mudança (GOLLNICK & CHINN, 2009). O desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural é essencial para a educação em contexto globalizado.

A Competência Comunicativa Intercultural tem sido objeto de pesquisa de vários autores, entre os quais destacamos BYRAM (1997), WALCZUK-BELTRÃO (2007), FANTINI (2009), GOLLNICK & CHINN (2009), etc. Não podemos separar este conceito do da Competência Comunicativa (HYMES, 1972; BACHMAN, 1990). Segundo HYMES (1972), os falantes de uma língua têm que ter mais do que competência gramatical (CHOMSKY, 1965), a fim de poder comunicar eficazmente. Precisam, por isso, de saber como a linguagem é usada para realizar os seus propósitos.

De acordo com WALCZUK-BELTRÃO (2007), a competência comunicativa envolve também competência cultural. “É necessário

perceber como língua e cultura se influenciam e o que é mais importante para o ensino de línguas estrangeiras, como padrões culturais, podem ser determinantes para o uso adequado da língua” (WALCZUK-BELTRÃO, 2007:284).

Há vários autores que elaboram modelos para a competência comunicativa intercultural. Neste artigo, apresentaremos dois modelos de BYRAM (1997) e de DEARDORFF (2009) para a discussão dos elementos provocadores do Celpe-Bras.

No modelo de BYRAM (1997: 34), os fatores na comunicação intercultural estão na tabela 1, a seguir:

	Skills interpret and relate	
Knowledge of self and other; individual and societal	Education political education critical cultural awareness	Attitudes relativizing self valuing other
	Skills discover and / or interact	

Tabela 1: Fatores na Comunicação Intercultural (BYRAM, 1997: 34)

Podemos ver que no modelo de BYRAM (1997), a comunicação intercultural inclui o conhecimento de si próprio e de outros, individual e social; capacidade de interpretar e de relatar; capacidade de descobrir e de interagir; educação política e crítica cultural; e atitude de si próprio e da valorização sobre outros.

Os estudos mais recentes destacam a competência comunicativa intercultural na aplicação do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para DEARDORFF (2006), a competência intercultural é uma habilidade que inclui motivação, atitudes, estratégias e reflexão a fim de interagir eficientemente em situações onde os interlocutores de diferentes línguas e culturas interagem. DEARDORFF (2009) desenvolve o seu modelo com os seguintes fundamentos:



Tabela 2: Modelo da Competência Comunicativa Intercultural de DEARDORFF (2009)

Vemos que o modelo mostra os fatores essenciais da Competência Comunicativa Intercultural:

- 1) atitudes de respeito, abertura, curiosidade e descoberta;
- 2) conhecimento e compreensão de auto-consciência cultural, conhecimento cultural

profundo, consciência sociolinguística; habilidades para ouvir, observar e avaliar, analisar, interpretar e relacionar;

- 3) resultado interno desejado: mudança de enquadre de referência em contexto informado (adaptabilidade, flexibilidade, visão etnorelativa, empatia);

4) resultado externo desejado: comunicação e comportamento eficazes e apropriados em uma situação intercultural.

Deferente do modelo de BYRAM (1997), o modelo mostra um caráter processual contínuo e contextualizado.

No contexto escolar, a Competência Comunicativa Intercultural é muito importante, porque sem esta competência não há educação intercultural. Hoje em dia, através do desenvolvimento econômico, as pessoas têm mais oportunidades de contatar culturas diferentes. Por isso, no contexto escolar, os alunos precisam de desenvolver novas competências para ser capaz de comunicar através de linguagem e da cultura intrínseca a essa mesma linguagem, não apenas para entender outros interlocutores de outra cultura, mas também aprender novos comportamentos e estilos de interação que vão além daquelas de seus sistemas nativos (FANTINI, 2009).

2. Perfil do Celpe-Bras

Neste capítulo e no seguinte, apresentaremos o perfil do Celpe-Bras, discutindo sua natureza comunicativa e os critérios da sua avaliação.

O Celpe-Bras, Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, aplicado desde 1998, é o único instrumento de avaliação da proficiência em língua portuguesa para estrangeiros reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação do Brasil, é aplicado, tanto no Brasil, como no exterior com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. Até 2019, totaliza mais de cem postos aplicadores em 40 países. Na China, há dois postos aplicadores: a Universidade de Comunicação da China e a Univer-

sidade de Macau. Na Universidade de Comunicação da China, o Celpe-Bras é aplicado desde 2009 e já examinou o nível de português de mais de 600 participantes.

O Celpe-Bras tem natureza comunicativa e propõe-se a avaliar o desempenho de examinandos a partir de duas provas: escrita e oral. A parte escrita é composta por quatro tarefas que envolvem a compreensão de vídeo, áudio, textos escritos e a produção de textos escritos, com duração total de 3 horas. A parte oral, em que há presença de dois avaliadores, um observador e um entrevistador, é composta por duas partes. Na primeira parte, o avaliador-entrevistador interage com o examinando, face a face, a partir das informações constantes da sua ficha de inscrição, o que dura 5 minutos. Na segunda parte, o avaliador-entrevistador utiliza três elementos provocadores para discutir assuntos diferentes a partir de um roteiro de perguntas previamente elaboradas. Para cada elemento, são reservados cinco minutos para a sua leitura e para a interlocução.

3. Avaliação na prova oral do Celpe-Bras

Tanto o entrevistador quanto o observador vão avaliar o examinando, mas em formas diferentes. O avaliador-entrevistador, além de fazer as perguntas, vai fazer uma avaliação holística e o avaliador-observador, como não interage com o examinando e tem mais oportunidade a observar em aspectos diferentes, vai fazer avaliação analítica.

Aqui estão as grades do avaliador-observador e do avaliador-entrevistador:

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
FLUÊNCIA	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitação para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso da variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
PRONÚNCIA*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

Tabela 3: Grade de avaliação do observador da Interação Face a Face (INEP, 2013)

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE	
Nota	Descrição do desempenho do examinando
5	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Tabela 4: Grade de avaliação do entrevistador da Interação Face a Face (INEP, 2013)

Através das grades de avaliação, podemos ver que o exame avalia o desempenho do examinando em seis aspetos: a pronúncia, adequação gramatical, adequação lexical, fluência, compreensão e a competência internacional. A última perspectiva inclui nos descritores dos níveis avançados candidatos com desenvoltura e autonomia. Como (DORIGON, 2016:21) comenta:

Para os avaliadores do Celpe-Bras, não basta que um candidato conheça estruturas da língua portuguesa e saiba utilizá-las adequadamente na interação; ele deve, ainda, se apropriar do tema que está sendo abordado e se engajar na conversa, demonstrar interesse e manter a conversa em andamento.

Vemos que as grades de avaliação mostram a natureza comunicativa do exame Celpe-Bras. No capítulo seguinte, analisaremos os

elementos provocadores na parte oral do Celpe-Bras para ver como o exame exige aos participantes competência na comunicação intercultural.

4. Análise dos elementos provocadores na parte oral do Celpe-Bras

Neste capítulo, analisaremos os elementos provocadores na parte oral do Celpe-Bras 2019-1, discutindo como os elementos e os roteiros exigem aos participantes competência na comunicação intercultural.

Vamos ver um exemplo de elemento provocador do Celpe-Bras 2019-1.

Finalmente pessoas com deficiência serão representadas pelos emojis



Disponível em: <http://revistadomauculiba.com.br/>.

Imagem 1: Elemento provocador 20 do Celpe-Bras 2019-1



O material apresentado ao participante serve como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre você, Avaliador-Interlocutor, e o participante. O objetivo da tarefa é avaliar a compreensão e a produção oral. Não há apenas uma resposta correta.

Etapa Diga ao participante:

1

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.
(O participante faz isso silenciosamente)

Etapa Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

2

De que trata o material?

Etapa Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

3

1. Qual a sua opinião sobre a criação de *emojis* representando pessoas com deficiência?
2. Em sua opinião, que outros grupos de pessoas ou situações poderiam ser representadas por *emojis* e ainda não são?
3. Você costuma usar *emojis*? Em que situações?
4. Em sua opinião, que pessoas utilizam mais os *emojis* e em que situações? Comente.
5. Os significados dos *emojis* podem variar de cultura para cultura? Dê exemplos.
6. Você concorda que os *emojis* podem auxiliar na expressão das emoções? Comente.
7. Além dos *emojis*, que outros recursos a tecnologia possibilita para complementar a comunicação verbal? Fale sobre isso.
8. Em seu país, há políticas para aumentar a representatividade de grupos minoritários? De que natureza?

Imagem 2: Roteiro do elemento provocador 20 do Celpe-Bras 2019-1

Na introdução do Roteiro, está escrito que o objetivo da avaliação que é avaliar a compreensão e produção oral. Não apenas uma resposta correta. Retomamos as grades de avaliação, que estão focalizando na pronúncia, adequação gramatical, adequação lexical, fluência, compreensão e competência interacional. Mesmo que enfatize a desenvoltura e a autonomia, não indica que o examinando tenha competência intercultural. Os avaliadores não vão avaliar as opiniões dos participantes. Ou seja, as capacidades que BYRAM (1997) e DEARDORFF (2009) listou parecem sem relevância para o Exame Celpe-Bras. Como as competências comunicativas interculturais são importantes para o exame Celpe-Bras? Veremos as três etapas da realização desta parte.

Na primeira etapa, o avaliador-entrevistador vai indicar ao participante um minuto para observar a imagem e ler o texto. Na etapa 2, é feita uma pergunta geral que dá oportunidade para os examinandos falarem livremente. E, na etapa 3, o entrevistador vai seguir o Roteiro e fazer as adequações necessárias em função das respostas para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral.

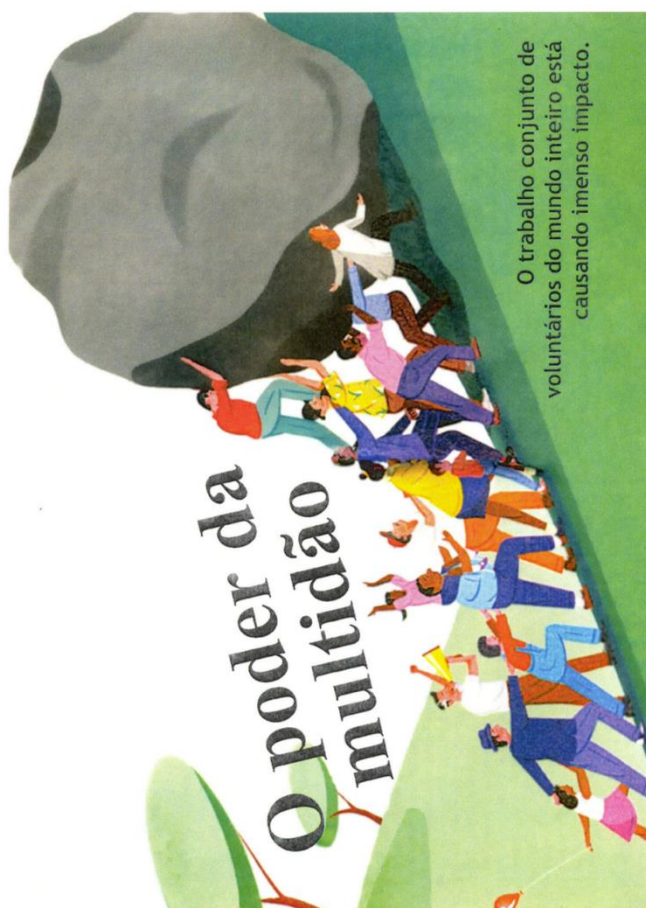
As primeiras duas perguntas (1. Qual a sua opinião sobre a criação de *emojis* representando pessoas com deficiência? 2. Em sua opinião, que outros grupos de pessoas ou situações poderiam ser representadas por *emojis* e ainda não são?) focalizam-se nas opiniões pessoais sobre o assunto tratado. E, as perguntas 3 (Você costuma usar *emojis*? Em que situação?) e 4 (em sua opinião, que pessoas utilizam mais os *emojis* e em que situações?) tratam de situações do uso geral dos *emojis*. Para essas perguntas, o participante vai buscar agrupar pessoas de acordo com algum critério e pensar em situações concretas. Para discutir essas perguntas, os participantes

precisam ter conhecimento sociocultural e uma nova compreensão de cultura. Na era de globalização, não podemos distinguir culturas diferentes com línguas faladas ou com nações, mas diferentes idades, profissões, gêneros, experiência profissional e pessoal, e outros fatores na nossa vida, tudo isso redefine a cultura e agrupar pessoas de forma diferente em interação concreta local. Por isso, mesmo que não se avaliem as opiniões do participante, estas perguntas relacionam-se pelo menos com dois aspectos referidos por BYRAM (1997): o conhecimento de si próprio e de outros, individual e social; atitude de si próprio e da valorização sobre outros. Além disso, DEARDORFF (2009) também mencionou a importância do conhecimento cultural profundo e consciência sociolinguística. As respostas envolvem amplitude lexical e gramatical nestes aspectos que influenciam a avaliação da prova.

Pergunta 5 (Os significados dos *emojis* podem variar de cultura para cultura?) leva o participante a criticar a diferença cultural. A pergunta 8 (em seu país, há políticas para aumentar a representatividade de grupos minoritários? De que natureza?) trata de uma comparação com o país do participante, que é uma comparação intercultural.

Através da análise do roteiro, vemos que as questões levantadas se focalizam na compreensão da cultura e na comparação cultural. Sem conhecimento básico da cultura, o examinando limita-se na produção oral. No uso do vocabulário adequado e da estrutura gramatical adequada, é provável que não se desenvolva muito, o que vai influenciar também a avaliação da parte da competência interacional.

Podemos ver mais um elemento provocador e o seu roteiro.



Revista Seleções, ago. 2014 (adaptado).

Imagem 3: Elemento provocador 2 do Celpe-Bras 2019-1

Etapas

3

Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

1. Que relação você estabelece entre o texto e a imagem?
2. Que impactos você acha que o trabalho voluntário pode causar? Comente.
3. Qual é a sua opinião sobre trabalho voluntário?
4. Você participa ou já participou de algum tipo de atividade voluntária? Por quê?
5. Em sua opinião, quais são os ganhos pessoais para quem faz trabalhos voluntários?
6. Você acha que a atuação dos voluntários pode trazer desvantagens para a sociedade? Comente.
7. Na sua cultura, como é visto o trabalho voluntário?
8. No seu país, há algum tipo de campanha para incentivar o voluntariado? Qual?

Imagem 4: Roteiro do elemento provocador 2 do Celpe-Bras 2019-1

As primeiras perguntas se referem às opiniões pessoais e às experiências pessoais do trabalho voluntário.

Vamos ver as últimas três perguntas:

6. Você acha que a atuação dos voluntários pode trazer desvantagens para a sociedade? Comente.

7. Na sua opinião, como é visto o trabalho voluntário?

8. No seu país, há algum tipo de campanha para incentivar o voluntariado?

A pergunta 6 dirige o examinando a comentar as consequências da existência de trabalho voluntários, o que está ligado a aspetos de capacidade de interpretação, de relato, de educação política e crítica cultural elaborados por BYRAM (1997), assim como a capacidade de avaliar, analisar, interpretar e relacionar (DEARDORFF, 2009).

As questões 7 e 8 levam o participante a falar sobre a cultura do seu país e fazer uma avaliação de si próprio, especialmente sobre valores e crenças de um grupo de pessoas. A comunicação intercultural não exige apenas o conhecimento de outros, mas também de si próprio, como refere BYRAM (1997) ao definir o conhecimento de si próprio e de outros, individual e social.

Mesmo os avaliadores não vão avaliar a atitude e a opinião pessoal perante cultura, já que o tema discutido indica um caminho intercultural para o examinando.

No elemento provocador 3 também há questões semelhantes que dirigem o participante a falar sobre o conhecimento do seu país.

2019/1 **Celpe** Bras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 3

As mentiras que as mulheres contam

INEP



Revista da Cultura, dez. 2015 (adaptado).

Imagem 5: Elemento provocador 3 do Celpe-Bras 2019-1

Etapas

3

Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

1. Por que o material se refere a "mentiras perfumadas"?
2. O que você entende por "abrir espaço para as mulheres darem o troco"?
3. Que tipo de leitura você esperaria encontrar nesses livros? Por quê?
4. Você acha que as mentiras que os homens contam são diferentes das que as mulheres contam? Por quê? Em que diferem?
5. Em sua opinião, há mentiras mais sérias que outras? Comente.
6. Você já escondeu a verdade para evitar um constrangimento qualquer? Fale a respeito disso.
7. Você acha que um livro com esse título se tornaria um *best-seller* em seu país? Por quê?
8. Como a mentira é vista em sua cultura? Comente.

Imagem 6: Roteiro do elemento provocador 3 do Celpe-Bras 2019-1

No roteiro do elemento provocador 3, foram levantadas as perguntas da comunicação intercultural:

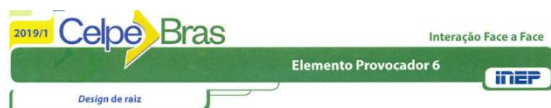
7. Você acha que um livro com esse título se tornaria um *best-seller* em seu país? Por quê?

8. Como a mentira é vista em sua cultura? Comente.

Estas questões focalizam-se em repensamento da sociedade e cultura nativa do en-

trevistado, o que pode mostrar a sua capacidade de descobrir e de relatar (BYRAM, 1997), assim como habilidade para observar e interpretar (DEARDORFF, 2009).

Além do roteiro da parte oral, os elementos provocadores próprios também mostram os temas culturais. Vemos o elemento 6 do Celpe-Bras 2019-1



DESIGN de raiz

Marcelo Rosenbaum utiliza o design como ferramenta para divulgar, valorizar e incentivar a diversidade cultural do Brasil.



Com o projeto A Gente Transforma, Marcelo fez o mundo conhecer o artesanato feito com a palha de carnaúba de Párcou Queimada.

Imagem 7: Elemento provocador 6 do Celpe-Bras 2019-1

Etapa

3

Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

1. Você costuma comprar produtos artesanais? De que tipo?
2. Você conhece o artesanato brasileiro? Já comprou algum produto artesanal brasileiro? Fale sobre isso.
3. Em sua opinião, de que maneiras os *designers* podem auxiliar as comunidades a aprimorarem os seus produtos?
4. Você concorda que o *design* é um meio para divulgar a diversidade cultural de um país? Comente.
5. De que outras formas é possível divulgar, valorizar e incentivar a diversidade cultural? Explique.
6. Em sua opinião, as comunidades locais podem ter benefícios com a divulgação da sua cultura? Comente.
7. Seu país é conhecido por algum tipo de artesanato específico? Qual? Ele é típico de algum grupo específico ou de uma região do país? Você pode descrevê-lo?
8. Em sua opinião, qual o papel dos governos na promoção da diversidade cultural?

Imagem 8: Roteiro do elemento provocador 6 do Celpe-Bras 2019-1

Ao ver a imagem do elemento provocador 6, percebe-se que o material trata de um tema cultural. No momento em que o participante lê o material, pode simultaneamente preparar os vocabulários e estruturas gramaticais para a discussão do assunto. No roteiro que o avaliador interlocutor vai seguir, há várias perguntas específicas sobre diversidade cultural. A pergunta 2 (Você conhece o artesanato brasileiro? Já comprou algum produto artesanal brasileiro? Fale sobre isso.) é uma oportunidade para o examinando falar da sua experiência cultural pessoal na sociedade brasileira. As questões seguintes pedem comentários profundos à diversidade cultural:

4. Você concorda que o *design* é um meio para divulgar a diversidade cultural de um país? Comente.

5. De que outras formas é possível divulgar, valorizar e incentivar a diversidade cultural? Explique.

6. Em sua opinião, as comunidades locais podem ter benefícios com a divulgação da sua cultura? Comente.

7. Seu país é conhecido por algum tipo de artesanato específico? Qual? Ele é típico de

algum grupo específico ou de uma região do país? Você pode descrevê-lo?

8. Em sua opinião, qual o papel dos governos na promoção da diversidade cultural?

As perguntas 4, 5, 6 e 8 orientam o participante a usar diferentes formas de divulgar a diversidade cultural. Ao discutir sobre isso, exige-se que o participante tenha conhecimento sobre diversidade cultural e capacidade de relatar e de refletir. Para a pergunta 7, o entrevistado deve ter conhecimento da cultura do seu país, assim como competência de interpretação e de interação.

5. Considerações finais

Através da análise dos elementos provocadores do Celpe-Bras, sabemos que o exame exige que os participantes tenham a competência comunicativa intercultural.

Mesmo não se avaliam a atitude e a opinião pessoal perante a cultura, já que os temas discutidos indicam um caminho intercultural para o examinando e as orientações no roteiro relacionam-se com os aspectos referidos por BYRAM (1997) e com a nova compreensão da cultura em contexto da globalização

(BLOMMAERT, 2010) e de internacionalização (KNIGHT, 2003; GUIMARÃES & FINARDI, 2018). As respostas e comentários do entrevistado envolvem amplitude lexical e gramatical nestes aspetos que influenciavam a avaliação da prova. Sem conhecimento básico da cultura, o examinando terá uma produção oral limitada, manifestada através do uso do mais ou menos desenvolvido de vocabulário e estruturas gramaticais adequadas. Assumindo que o examinando não desenvolva os tópicos em questão, tal vai influenciar também a avaliação da parte da competência interacional.

A competência no contexto escolar é geralmente um processo de desenvolvimento longo. Como DEARDORFF (2006) afirma, o seu processo estende-se para além do espaço físico da sala de aula e do tempo. A competência intercultural exige a compreensão de outros e de si próprio. Isso exige que, na nossa prática de ensino e aprendizagem, não só focalizemos nas culturas da língua-alvo, mas também levamos os alunos a repensar sua cultura local (PENNYCOOK, 2010).

Além disso, vários fatores são importantes, como uma atitude inclusiva perante a diferença cultural, a sensibilidade de fazer comparações ou análises e a integração intercultural. Nos tempos de globalização, a cultura já não é vista de forma restritiva. Ela ajuda a definir quem somos. Ela influencia nossos conhecimentos, crenças e valores. Por isso, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural também é o processo de reconstrução da identidade (GUMPERZ, 1982; MOITA LOPES, 1996; HALL, 2006; BLOMMAERT & BACKUS, 2011) dos alunos.

Referências Bibliográficas

- BACHMAN, Lyle. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BLOMMAERT, Jan. & Ad BACKUS. (2011). Repertoires revisited: "Knowing language" in Superdiversity. In *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 67.
- BYRAM, Michael. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. London: Multilingual Matters.
- CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- DORIGON, THOMÁS. (2016). *O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Letras. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada.
- DEARDORFF, Darla. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.
- DEARDORFF, Darla. (2009) (ed). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- FANTINI, Alvin. (2009). Assessing Intercultural Competence. In Deardorff, D. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Pp. 456-476.
- GOLLNICK, Donna. M. & Philip. C. CHINN, (2009). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- GUIMARÃES, Felipe Furtado. & Kyria Rebeca FINARDI. (2018). Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? In. *Ilha do Desterro*, VI. 71.
- GUMPERZ, John, Joseph. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALL, Stuart. (2006). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*, DP&A Editora, 11ª edição, Rio de Janeiro
- HYMES, Dell. (1972). On Communicative Competence In J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. Pp. 269-293. (Part 2).
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013). Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras. Brasília, DF: (Autor). Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>.
- KNIGHT, Jane. Updating the definition of internationalization. International Higher Education.

The Boston College Center for International Higher Education. n. 33. 2003

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (1996). A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos professores de ensino/aprendizagem de línguas*. (pp.179-189). São Paulo: Mercado de Letras.

PENNYCOOK, Alastair. (2010). *Language as a local practice*. London: Routledge.

WALCZUK-BELTRÃO, Ana. Carolina. (2007). Comunicação Intercultural: Novo Caminho para as Aulas de Língua Estrangeira. In *Itinerários. Revista de Estudios Linguísticos, Literarios, Historicos y Antropologicos* Nr 6 r. Pp. 283-295

“Engenho e arte”: experiências de Literatura em PLE

Sara AUGUSTO

Instituto Politécnico de Macau

Resumo: Esta comunicação resulta da experiência de utilização de textos literários na sala de aula e da produção de materiais no âmbito do ensino de Língua Portuguesa na China e no âmbito da formação de professores (Português com Textos I e II, IPM, Macau), tendo em conta o imenso desafio que esta matéria representa para o docente. O trabalho vai explorar os seguintes aspetos: 1. o papel da memória coletiva na seleção dos textos; 2. a questão dos géneros literários (sobretudo tendo em conta a lírica e a ficção narrativa); 3. o processo de leitura de textos literários em PLE e as preocupações que este levanta.

Nas conclusões, será enfatizado o desafio que este processo de utilização do texto literário em PLE constitui, serão levantadas as competências necessárias para que seja feito, e será discutida a sua validade tendo em conta as circunstâncias em que decorre, tanto as que dizem respeito à situação *in loco*, a ser ponderada pelo docente, como, também as que se relacionam com a especificidade e a riqueza expressiva da literatura.

Palavras-chave: *Português como Língua Estrangeira, Ensino de Literatura, Literatura Portuguesa, Literaturas em Língua Portuguesa, Ondjaki.*

1.

Este trabalho resulta de uma reflexão que se impunha fazer, tanto em modo de balanço como em modo de antevisão de novos projectos. Se a experiência acumulada e a observação crítica me permitiram aliar o conhecimento à intuição, de uma forma que se foi tornando mais eficaz, o ensino da Literatura num espaço tão particular como Macau, e mais ainda na China, obrigou a novos desafios e a uma reescrita de objectivos e de procedimentos.

Quer tudo isto dizer que as observações que vou tecer provêm não só dos últimos dois anos e meio de investigação e docência em Macau e do contacto directo com a China, mas também do trabalho de investigação, que envolveu constante leitura de bibliografia e produção de material didáctico na área da literatura em língua portuguesa. Desta actividade resultou a realização de acções de formação de professores, tanto em Macau como em universidades chinesas; a elaboração dos dois volumes do *Português com textos 1* e *2*, em estreita colaboração com Caio César

Christiano, editados pelo Instituto Politécnico de Macau, sendo o primeiro volume relativo à poesia e o segundo à ficção narrativa; e ainda a experimentação dos materiais elaborados no contexto dos alunos chineses e na China. Desta forma, como escrevi no início, impõe-se uma reflexão sobre este processo que cruza uma experiência individual com o ensino da Literatura Portuguesa no contexto do ensino do Português como língua estrangeira.

O título deste trabalho, “*Engenho e arte*”: *experiências de Literatura em PLE*, parte do princípio de que a experiência de Literatura em PLE deve ser tida como um exercício de “*engenho e arte*”. Trata-se de um binómio que faz parte da memória colectiva de qualquer falante de língua portuguesa (AUGUSTO, 2018), constituindo as últimas palavras do verso final da segunda estrofe da Proposição de *Os Lusíadas*: “*Cantando espalharei por toda parte, / Se a tanto me ajudar o engenho e arte*”. Não se trata “das armas e dos barões assinalados” o que neste caso se pretende celebrar, mas sobretudo deixar

claro que a utilização da Literatura, tanto no contexto de ensino da Língua Portuguesa, como no ensino da Literatura *in stricto sensu*, exige rigor no conhecimento e agudeza no exercício.

Não se trata só de um conhecimento teórico mas de uma experiência de literatura, como disse Jacinto do Prado Coelho (1976), e eu repito com frequência. Não é só a complexidade do conhecimento veiculado pela Literatura, essa “arte” referida no verso camoniano, que é importante ou fundamental. Prado Coelho insiste também no papel do “engenho”, dizendo:

(...) 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. (...) A literatura não se faz para ensinar: é a reflexão sobre a literatura que nos ensina. (1976: 46).

É essa capacidade, essa habilidade, essa agudeza, no ensino de literatura, que implica, mais do que ensinar, fazer compreender os mecanismos de leitura de um texto que, pela sua própria natureza artística, escapa a uma leitura imediata. É esse “engenho” que permitirá que a leitura do texto literário seja uma experiência partilhada em toda a extensão do processo.

O segundo texto de que vou partir é de Frederico Lourenço: trata-se das primeiras linhas de “A perfeição do cristal”, texto publicado no livro *O Lugar Supraceleste e outras meditações*:

A literatura não serve obviamente de nada a não ser que sirva para alguma coisa. E se serve para alguma coisa, é para transformar quem a lê. O leitor que chega ao fim de *O Livro do Desassossego* exactamente igual à pessoa que era quando começou a ler a primeira página é alguém a quem a leitura não serviu de nada. O que queremos da literatura é o que queremos da vida: queremos que nos transforme. (2015: 25-27)

A minha reflexão e o meu entendimento do ensino da Literatura vão neste mesmo sentido: pensar e proporcionar uma leitura informada e acrescida de outro valor,

conjugando a arte, a informação rigorosa, com o engenho, abrindo o campo da interpretação, da experiência e do crescimento individual e colectivo. Não deixo de referir a aguda consciência de que, participar nesta discussão sobre a literatura, não acrescentará muito de novo e de que irá ao encontro de tantas experiências semelhantes, que, assim, também darão mais peso e maior contextualização.

2.

A utilização de qualquer texto literário em sala de aula é uma missão complexa (CEIA, 2002; REIS, 2000; SILVA, 2010; ROCHETA e NEVES, 1999; MELLO e MACHADO, 2013). Enquanto investigadora e professora de literatura nos últimos quase trinta anos, percebi como a função do professor de literatura é exercida em domínios em estreita ligação uns com os outros, dependendo, em muito, da experiência pessoal e do conhecimento que o professor tem do seu contexto particular do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo o conhecimento da turma, e da sua capacidade de avaliar as circunstâncias *in loco* e adaptar-se com celeridade e eficácia tanto a novas como a inesperadas situações.

No ensino da Literatura, a leitura ocupa o lugar principal, sendo que para ela correm e dela decorrem as etapas anteriores e posteriores, de forma a completar o processo. Quanto a este, a forma em espiral pode ser graficamente a que lhe é mais adequada, representando o desenvolvimento e os movimentos de acção e de reacção: motivar para a leitura, contextualizar a leitura, acompanhar a leitura, reler, avaliar a leitura, motivar a leitura como exercício individual, desenhando um círculo com níveis, em que as volutas da espiral representam um maior desafio para resolver as dificuldades, unindo leitura e interpretação e potenciando a capacidade de usufruir e de transformação. A leitura literária obriga a considerar apreciações relacionadas com a cultura, mas sobretudo como exercício estético e artístico.

No contexto de PLE, o tema também já foi alvo de estudos muito válidos, com boas observações sobre o contexto da China, que é o que nos interessa neste caso, e possibilidades interessantes de exercício do estudo da literatura (HOU XIAOYING, 2014). Sabemos bem que, para além das questões intrínsecas ao texto literário (de género, de modo, formais e temáticas), outras se acrescentam, tendo em conta os graus de proficiência linguística dos alunos e o seu grau de interesse, de sensibilidade e de motivação, para conhecer a língua num outro domínio.

Vou partir do princípio que acertamos, de forma geral, na pertinência da utilização do texto literário em PLE. Concordo, no entanto, que não seja o mais adequado em todas as circunstâncias, e que, em determinadas circunstâncias, bem pesadas, não seja conveniente ser utilizado de forma sistemática.

É possível ensinar uma língua estrangeira a partir de textos literários? É possível, com o devido trabalho de selecção de um *corpus* e de abordagem, mas essa não é a pergunta certa. E não é por uma razão: simplesmente porque um texto literário não serve coisa nenhuma que implique outra coisa para além da sua função poética. Com efeito, utilizar uma obra literária no contexto de PLE com o intuito único de demonstrar determinado aspecto do funcionamento da língua é reduzir o seu impacto e correr riscos inesperados, sendo que pode levantar mais problemas do que resolver o assunto pretendido. A utilização de um texto literário implica uma decisão, uma tomada de posição e um compromisso muito sério com a dimensão estética do funcionamento da língua; implica, igualmente, compreender como certos aspectos de carácter linguístico, estilístico e compositivo, constituem opções deliberadas para obter um esperado efeito expressivo que, claramente, vai além da eficácia comunicativa mais comum e que, por isso, exige interpretação.

O texto literário escapa fácil e frequentemente ao propósito de uma aula de PLE, exigindo um contexto de utilização onde claramente se assuma o desvio que a obra literária pode constituir em relação ao registo normal e considerado correcto da língua. O facto de a polissemia e a ambiguidade serem características próprias do discurso literário, tal como o é o efeito de estranhamento procurado pelo escritor, seja em prosa, seja em verso, envolve preocupações que vão além da comunicação directa. E, se o texto literário significa uma melhor utilização da língua, também deve ter-se em conta que é um registo subjectivo e, sobretudo, um exercício de imaginação e um exercício de estilo, que implica a utilização de um policódigo literário, de que se aproveita, mas também de que se foge, para além de possíveis ligações de intertextualidade e de reescrita (REIS, 2008). Pergunto-me se a utilização do texto literário em PLE tem tido em conta esta multiplicidade de aspectos, sem a consideração dos quais perderá a sua essência? Haverá, assim, uma diferença muito grande entre a utilização esporádica do texto literário e o ensino-aprendizagem de Literatura em PLE.

Apesar de tudo isto, sim, há espaço, e espaço de qualidade, para a utilização da obra literária na sala de aula de PLE, tendo sempre em conta que essa utilização não deve ser gratuita, mas deve garantir que a leitura e interpretação constituam um exercício exequível e motivador. Se, numa primeira instância, o texto literário pode servir de pretexto, de motivação, ou de consolidação para outros objectivos, a finalidade da leitura literária seria que deixasse efectivamente uma marca motivadora e impulsionadora nos futuros leitores e não indesejáveis traços de incapacidade e desmotivação.

3.

Tendo em conta as considerações tecidas sobre a utilização do texto literário no âmbito de PLE e sobre o ensino da Literatura neste

mesmo contexto, vou levantar alguns aspectos que, não sendo novos, me parecem importantes nestas questões.

O primeiro aspecto relaciona-se com o início do processo e tem a ver com a selecção dos textos literários. Se me situar no âmbito do ensino da literatura, a questão do cânone e da sua representatividade em termos de memória colectiva, tendo em conta os períodos literários e a exemplificação de modos e géneros, torna-se fundamental. Com efeito, a utilização de obras e de autores consagrados, ou mesmo de autores em processo de reconhecimento, tem a mais-valia de colocar o aluno em diálogo com a memória dos falantes nativos e integrar-se no centro de um saber e de uma experiência literária compartilhada entre os falantes de língua portuguesa. Acrescento que é o conhecimento da tradição que permite aferir a criatividade da obra literária, considerando tanto a conformação com a norma, como o insólito que a individualiza, podendo conduzir a uma extensão do cânone. Trata-se de uma leitura exigente, sobretudo quando se trata de longas narrativas, mas o mesmo se aplica aos textos poéticos, quanto maior for o grau de experimentação, de complexidade e abstração.

Da utilização do texto literário na aula de PLE não podemos esperar a mesma complexidade, mas se for possível explorar o contexto, tendo em conta obra e autor, e a sua relevância no panorama literário, mostrando como o texto literário não “cai do céu”, mas implica todo um sistema em redor, seria o melhor. As questões levantadas pelo texto, que tenham a ver com a realização da língua portuguesa nas diversas partes do mundo, em termos de língua, contexto e temas, podem ter assim uma resposta. Tal como as que se relacionam com a percepção da criatividade do autor, muitas vezes em termos de insólito e desvio da norma, como já foi referido. Mas penso que a sua utilização deve ocupar um lugar muito particular na sala de aula: que a literatura não sirva para exemplificação de matérias de língua, mas

que os pontos da matéria sirvam para realçar a expressividade dos textos literários.

A segunda questão tem a ver com o conhecimento dos géneros e dos modos literários (tendo em conta a voz de enunciação), que permite aos alunos perceber o princípio da prosa e do verso, da ficção narrativa e da poesia, do narrador e do sujeito poético, da expressão poética e da visão narrativa do mundo, sendo que ainda sobra a especificidade do texto dramático. No contexto de PLE, o conhecimento básico destes conceitos, se não explica tudo, pelo menos situará o aluno num patamar que lhe permita utilizar uma metalinguagem rigorosa e, com isso, consolidar diferentes visões do mundo.

O mesmo acontece com a história da literatura. Sempre me pareceu fundamental veicular a noção de que uma literatura acontece numa linha de tempo, e não hoje nem ontem, com diferentes configurações e contextos de produção. O conhecimento destas configurações, a nível formal e a nível temático, pode estruturar a leitura, permitindo distinguir o que é codificado do que é realização individual e original.

A terceira questão tem a ver com a própria especificidade da obra literária e dos elementos que a tornam literária. E esta aproximação não pode ser feita da mesma forma em todos os contextos, como é óbvio. Nem a “literariedade” pode ser explicada da mesma forma em todos os textos, porque se há domínio do incerto é claramente na dimensão artística, de que a literatura faz parte. Além disso, o texto literário não é fechado, mas aberto, acolhendo tantos outros saberes, da língua, sim, mas também incentivando a leitura crítica, a interpretação, a experiência de ler, ver e fantasiar, relacionando-se de formas tão distintas com textos anteriores e com textos seus contemporâneos. A forma como um texto revela vozes anteriores, com as quais deliberadamente dialoga, criando a rede da intertextualidade, é um dos procedimentos mais ricos da literatura.

Falar do ensino de literatura implica, mais do que ensinar o texto, compreender e fazer 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. E isto significa dar passos curtos, mas seguros. E se estes não forem possíveis, então será de esperar até que possam ser dados, por uma questão de segurança pedagógica e didáctica e, também, por respeito à obra artística.

4.

Esta reflexão aqui feita resultou em grande parte da composição dos dois volumes do *Português com Textos*, obra feita em colaboração com Caio César Christiano, como já referi: o primeiro, datado de 2017, com textos poéticos situados numa extensa linha temporal e geográfica, e o segundo, de 2018, com excertos de grandes narrativas de escritores de língua portuguesa, ambos editados pelo Instituto Politécnico de Macau.

Como acontece com processos em desenvolvimento, também este caso implicou experimentação, aprendizagem e mudança, por vezes não visível, mas claramente consolidada em algumas opções que foram sendo tomadas. A possibilidade de experimentar fichas dos livros, sobretudo do segundo, com alunos em universidades no interior da China, confirmou alguns dos meus pressupostos, que passo a enunciar.

Em primeiro lugar, é necessário ter consciência de que nenhuma circunstância é igual e que todas as circunstâncias pesam na forma como condicionam uma sala de aulas. E não interessa se é a posição dos alunos na sala, a temperatura ambiente, o material de apoio, o nível de proficiência em língua portuguesa, a motivação do grupo, ou a minha própria disposição de cada dia. Todos estes aspectos, e tantos outros que não referi, têm peso e contam. O único factor que se apresenta como constante é o material didáctico que estou a utilizar ou a experimentar, e até esse, assim

considerado, tem de estar pronto a ser alterado a cada momento, de acordo com o ritmo e o pulsar da aula. Por esse motivo, a atenção aos pormenores e o desvio do foco do docente para os alunos se torna fundamental. A experimentação das fichas do livro confirmou o facto de o material construído ser um ponto de partida para um processo onde pontuam a preparação do professor e a expectativa do aluno.

Em segundo lugar, quando falamos de literatura falamos de memória, de subjectividade, de originalidade e de insólito, tal como não podemos deixar de lado as questões relativas aos códigos literários, sendo que do conjunto resulta aquilo que constitui o estilo de um autor, como já fui referindo ao longo deste trabalho. E tudo isto é importante porque condiciona a abordagem da obra literária.

Como exemplo, tomo um escritor que está presente nos dois volumes de *Português com Textos* e uma das categorias mais relevantes no campo da literatura, o insólito. A abordagem desta categoria na literatura não é fácil, muito menos no âmbito de PLE, sobretudo porque o insólito diz respeito à criação de situações caracterizadas pela presença do absurdo que pode utilizar estratégias diversas, recorrendo tanto ao nível formal como temático (GARCÍA e BATALHA, 2012). Quanto ao escritor, trata-se de Ondjaki, um dos escritores angolanos com mais projecção nos nossos dias e que proporcionou uma das melhores experiências com os alunos.

No *Português com Textos 1* (2017), na parte na parte dedicada à Literatura Africana em língua portuguesa, escolhemos um poema muito particular, a “A garça e as tardes” (2017: 116-117).

atropelava-se a si própria enquanto voava
com isso considerava-se aleijada.
pedi-lhe emprestada a gaguez.

hoje a garça é feliz.

eu ganhei o hábito
de gaguejar tardes

A leitura do poema implica um exercício de desconstrução, no sentido de interpretar o insólito a partir de duas linhas que conduzem à mudança e à transformação. A primeira linha de desenvolvimento diz respeito à garça, estabelecendo-se o movimento de "atropelar", considerar-se "aleijada", tendo emprestado "a gaguez", tornando-se "feliz" depois disso. A segunda linha de desenvolvimento diz respeito ao sujeito poético, que pediu "emprestada a gaguez" e ganhou o "hábito de gaguejar tardes", tendo-se, também ele, tornado supostamente mais feliz. As duas situações cruzam-se por causa da transformação daquilo que era motivo de infelicidade na garça para aquilo que faz feliz o sujeito poético, vendo as suas tardes gaguejadas, prolongadas no tempo.

O insólito da primeira situação (o absurdo de uma garça poder ser gaga quando voa, por causa do voo desajeitado, atropelado, e de poder emprestar essa suposta gaguez) continua-se no inesperado da segunda situação (poder pedir emprestada uma gaguez e disso ter resultado no gaguejar de tardes). Com efeito, em nenhuma das duas situações, a gaguez diz respeito à circunstância que lhe é normal, a fala. Na garça, o voo desajeitado, em que a ave parece tropeçar nas próprias asas, parece uma gaguez, porque se torna defeituoso, cortando a linha harmoniosa da cadência do movimento. Quanto ao sujeito poético, a gaguez perde o defeito, ganhando em perfeição: as tardes emperram em si mesmas e prolongam-se no tempo, como a voz que gagueja também demora mais a chegar ao fim do seu discurso. As duas situações alimentam movimentos impossíveis, apenas perceptíveis pela metáfora e necessária interpretação.

Enquanto acto de comunicação este poema é um acto redondamente falhado: não faz sentido. Mas a literatura, como referi, implica procedimentos distintos. Não tem que fazer sentido, mas tem que ser sentido como experiência de leitura, capaz de revelar o significado por detrás do jogo das palavras e nas

relações de sentido que a brevidade deste poema é capaz de estabelecer entre as palavras que o compõem.

Por isso, se há utilidade na poesia ela está na sua capacidade de transformar a visão do mundo, distanciando-se de uma expressão que vai além do mimetismo e da rotina da realidade. Ela está na fruição do inusitado, na capacidade de dar sentido ao que aparenta não ter nenhum. Seria possível utilizar o poema em PLE? Sim, com "engenho e arte", e com tempo. Para isso, nas duas páginas da ficha do livro (2017: 116-117) apresenta-se um conjunto de elementos literários e paraliterários que podem facilitar (breve apresentação do autor e da sua obra, questionário e sugestão de actividades paralelas) a leitura do poema.

Do segundo livro, *Português com textos II* (2018), escolhi um dos dois excertos de *Os Transparentes*, romance de Ondjaki publicado em 2012. Tal como aconteceu no livro anterior, as fichas de leitura apresentam, para além de cada um dos excertos, a fotografia e uma breve biografia do autor, um pequeno resumo do romance, a escolha e tradução do vocabulário mais difícil e não usado em sentido literal, elementos que podem ser trabalhados de diferentes modos, sobretudo quando os alunos têm acesso a um conjunto tão diverso de instrumentos de pesquisa. A consulta de notícias de jornal, fotografias, resenhas do livro, biografias mais extensas do autor, são recursos que podem usados de forma complementar.

Proponho que a primeira leitura do excerto da Ficha 19 (2018: 52-53) seja individual e silenciosa, capaz de proporcionar um efeito pessoal de surpresa, de constação do "insólito" pressentido e visível em alguns pormenores.

o VendedorDeConchas apreciava pisar a areia da PraiaDallha e o chão brilhante dos seus pesadelos noturnos, tinha casa na vizinha província do Bengo mas apaixonara-se desde cedo por Luanda, por causa do seu mar salgado
chamava o mar de "mar salgado"

e olhava-o todos os dias com a mesma paixão, como se apenas ontem o tivesse conhecido com a pele e a língua

mergulhava devagar - tocasse uma mulher -, provava o sal e revivia o espanto de sempre mergulhava o tempo que os seus pulmões permitissem e o seu olhar aguentasse, conhecia as rochas e as canoas, os pescadores e as quitandeiras, tinha entranhado nas mãos o odor quente do peixe-seco que ajudava a arrumar e, sobretudo, conhecia as conchas as conchas

- mais-velho, ainda me faça uma dessas varas de ximbicar

- você nem tem canoa, nem vai no mar

- ... eu quero uma vara para ximbicar na terra mesmo: vou ximbicar a vida!

na PraiaDallha era tido como jovem esforçado e honesto

ajudava a carregar peixe, sempre com um sorriso de simpatia e inocente sedução, vendia e fazia entregas, enviava sal e dinheiro para os familiares no Bengo os pés do VendedorDeConchas, ao longo dos anos, cristalizaram-se como o fundo externo das canoas da Ilha, cacos e pregos apenas geravam uma ligeira comichão, mas apesar disso usava os chinelos de couro oferecidos pelo primo

o fio de missangas ao pescoço

o saco de conchas às costas, os olhos semicerrados que não mostravam segredos (...)

foi num semáforo vermelho que o VendedorDeConchas conheceu o Cego, fez deslizar o saco das conchas para o chão e o Cego gostou do barulho das conchas

- você ouve bem?

- não percebo

- você ouve mesmo bem?

- escuto só normalmente. está a falar do barulho do saco? são conchas

- sei que são conchas. sou Cego mas conheço o barulho das coisas. não é isso...

- então é o quê?

- é que eu posso ouvir o barulho do sal dentro das conchas

o VendedorDeConchas não soube o que dizer, o Cego não disse nada

o sinal ficou verde mas nenhum deles se moveu (2018: 52)

A segunda leitura será acompanhada do ficheiro áudio indicado no fim da página (2018: 52), seguida de uma leitura detalhada que permita conferir o vocabulário disponibilizado no fim da ficha. O terceiro passo implica a interpretação do texto, que pode

ser conseguida através das perguntas do questionário.

A experiência conseguida com este excerto no contexto da sala de aula permitiu perceber como sobrevém muita vantagem no acompanhamento do texto, feito passo a passo. Assim, em primeiro lugar, permite o seu reconhecimento como texto narrativo, fazendo realçar a importância do papel do narrador e das categorias do tempo e do espaço; em segundo lugar, é capaz de proporcionar algum tipo de “viagem”, pela interligação com factores extratextuais, de carácter cultural e o geográfico; e, ainda, permite fazer perceber a função dos recursos expressivos (metáforas, oposições...), que, para além da função decorativa e “literária”, ultrapassam a denotação e exigem interpretação, dando sentido e sentidos ao texto.

A leitura orientada, minuciosa, mas não fechada e muito menos limitada, ajuda a perceber o que é importante para a interpretação, e permite uma fruição maior dos pequenos detalhes. E não é só porque exige uma leitura de atenção focada, mas porque estabelece uma interligação entre as diversas perguntas, permitindo acompanhar e chegar ao que Roland Barthes chama, na fotografia, o *punctum* (2012: 35). A imagem é feita de detalhes, mas é sempre um deles que a define. Do poema, da narrativa, há-de ficar uma impressão de deslumbramento, de surpresa, uma qualquer emoção, que transforma por instantes a visão habitual e cansada do mundo.

5.

Para concluir, relembro o final do excerto d'*Os Transparentes*, já transcrito:

- você ouve bem?

- não percebo

- você ouve mesmo bem?

- escuto só normalmente. está a falar do barulho do saco? são conchas

- sei que são conchas. sou Cego mas conheço o barulho das coisas. não é isso...

- então é o quê?

- é que eu posso ouvir o barulho do sal dentro das conchas
o VendedorDeConchas não soube o que dizer, o Cego não disse nada
o sinal ficou verde mas nenhum deles se moveu (2018: 53)

No momento em que terminei a leitura comentada, seguindo o questionário proposto, chegando a este último diálogo, a reacção dos alunos também foi de silêncio, não o silêncio de quem não tem nada a dizer e nem sequer se importa, mas um silêncio que foi para mim sinal de profunda cumplicidade com o texto e com as personagens, um sinal de experiência da literatura e do que existe nela de profundamente humano e, por isso mesmo, de compreensão e de aceitação do inesperado e do insólito.

É tendo em conta este efeito do texto literário no leitor, um efeito procurado e que será duradouro, que usar o texto literário na sala de PLE é um desafio que não deve ser desperdiçado, por ser usado em vão. Contudo, também não é porcelana fina chinesa nem vidro fino: não parte, nem se estraga. Representa uma mais-valia no enriquecimento linguístico, conceptual, cultural e literário do aluno, que deve ser capaz de distinguir o uso quotidiano, simples, eficaz e útil da língua, do seu uso literário, num patamar superior de diferença, riqueza e expressividade.

Acrescento ainda duas observações para terminar. A primeira tem a ver com a especificidade do ensino de Literatura: só deve "ensinar" literatura quem sabe, dentro do vasto leque que esse saber implica. Estendo a observação, sobretudo me parece que só deve ensinar literatura quem quer, uma vez que, nessa vontade, já vai a expressão da consciência das implicações do processo; porque o querer, neste caso, implica uma motivação, um conhecimento, um saber fazer, de que se tem consciência quando se diz "eu quero".

A segunda observação relaciona-se como o facto de, num texto literário, nunca ser mais

importante a regra do que o desvio. É neste, na transgressão, no aparentemente errado, é lá que encontramos o "estranhamento" peculiar do exercício estético da escrita literária, facto que pode ocorrer tanto no motivo como na forma. Ensinar literatura é absorver e desvendar esses caminhos da desobediência, e nos textos literários encontrar a língua como veículo de construção e de metamorfose do mundo e do sujeito.

Bibliografia

- AUGUSTO, Sara (2018). “Corpo de barco e de rio”: a memória dos textos literários em PLE. In *Actas do 4.º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, pp. 255-268.
- AUGUSTO, Sara e CHRISTIANO, Caio César (2017). *Português com Textos 1. Poemas para o ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- AUGUSTO, Sara e CHRISTIANO, Caio César (2018). *Português com Textos 2. Textos narrativos para o ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- BARTHES, Roland (2012). *A câmara clara*. Lisboa: Edições 70. [tradução de Manuela Torres]
- CEIA, Carlos (2002). *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Edições Colibri.
- COELHO, Jacinto do Prado (1976). *Ao contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand.
- GARCÍA, Flavio e BATALLA, Maria Cristina, coord. (2012). *Vertentes teóricas e ficcionais do Insólito*. Rio de Janeiro: Editora Caetés.
- HOU, Xiaoying (2014). *O ensino da Literatura Portuguesa na China: Conceção e Metodologia*. Coimbra: Universidade Coimbra. Mestrado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino.
- LOURENÇO, Frederico (2015). *O Lugar Supracesleste e outras meditações*. Lisboa: Cotovia.
- MACHADO, Ana Cristina e MELLO, Cristina (2013). *Revista de Estudos Literários. O Ensino da Literatura*. Coimbra: IUC.
- ONDJAKI (2009). *Materiais para confecção de um espanador de tristeza*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ONDJAKI (2012). *Os Transparentes*. Lisboa: Caminho.
- REIS, Carlos (2008). *O Conhecimento da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- REIS, Carlos et al. (org.) (2000). *Didáctica da Língua e da Literatura - Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Instituto de Língua e Literatura Portuguesas / FLUC / Livraria Almedina.
- ROCHETA, Maria Isabel e NEVES, Margarida Braga (1999). *Ensino da Literatura. Reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Cosmos.
- SILVA, Vitor Aguiar e (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Reflexões sobre dificuldades culturais dos alunos chineses na aprendizagem do Português

WEI Ming

Universidade de Estudos Internacionais de Pequim

Resumo: Com o desenvolvimento dos intercâmbios económicos e culturais entre os países de língua portuguesa e a China, aparecem cada vez mais chineses que passam a aprender o Português. Na verdade, houve um grande aumento de oferta de cursos de língua e cultura portuguesas em universidades da China. O ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) no Interior da China não tem uma longa história e é importante investigar características dos alunos chineses na sua aprendizagem. Existem diferenças entre as línguas portuguesa e chinesa, não só em vocabulário, estrutura gramatical, mas também em cultura. Durante o ensino de PLE, algumas dificuldades encontradas pelos alunos chineses são causadas por diferenças culturais. O processo de aprender uma língua não só é para conhecer a língua, mas também é para conhecer a cultura incluída na língua. Será significativo investigar quais são dificuldades encontradas dos alunos, de origem cultural. Este trabalho analisará algumas diferenças culturais entre as línguas portuguesa e chinesa, a partir de variadas áreas, tais como costumes, maneira de pensar, símbolos culturais e levantará proposta de resolver as dificuldades dos alunos através de os ajudar a criarem consciência intercultural. Quando vencerem obstáculos culturais, os alunos poderão dominar melhor a língua portuguesa. Manter consciência intercultural não só ajudará os alunos a manifestarem-se melhor na aprendizagem do Português, mas também os ajudará a enfrentarem um meio ambiente intercultural no seu futuro trabalho.

Palavras-chave: *Português como Língua Estrangeira; dificuldades culturais; língua chinesa; interculturalidade; diferença.*

Introdução

As diferenças existentes entre o português e o chinês extrapolam as áreas do vocabulário e da estrutura gramatical, fazendo-se notar especialmente na dimensão cultural. Na minha experiência de ensino de língua portuguesa, tenho observado diversos casos de alunos chineses que buscam compreender fenómenos culturais portugueses através dos referenciais culturais que lhes são familiares, o que pode, muitas vezes, levar a casos de transferência cultural negativa (Wei, 2009). Para superar estas dificuldades culturais aquando da aprendizagem do Português, é essencial conhecê-las a fim de ajudarmos os alunos a ultrapassarem estes obstáculos culturais e dominarem bem o Português.

Nas páginas que seguem, analisarei alguns exemplos de diferenças culturais relevantes entre o chinês e o português, em áreas que

abrangem os costumes (Secção 1), a maneira de pensar (Secção 2), a perspectiva de valores e os símbolos culturais (Secção 3).

1. Costumes

1.1 Formas de Tratamento

No contexto de culturas distintas, as palavras com sentidos parecidos entre duas línguas não têm uma correspondência completa.

Na língua portuguesa, usam-se os tratamentos “você” e “tu” para designar a pessoa com que se dialoga. Na língua chinesa, também existem 您(nín) e 你(nǐ). Entre estas duas línguas, existe distinção no uso dos dois termos. “você” usa-se para tratar as pessoas que não se conhece muito, com as idades diferentes; “tu” usa-se entre os familiares, colegas e amigos com mesma faixa etária. A regra é como assim, no entanto, para um

aluno com cultura muito diferente, não é fácil aplicar corretamente a regra. Em chinês, “您” usa-se para a pessoa no primeiro encontro ou mais velha do que o locutor, para expressar o respeito; “你” usa-se entre as pessoas com idade semelhante. Aliás, no Sul da China, as pessoas usam quase sempre “你”.

Por outro, para o tratamento dos familiares, em chinês, temos a classificação mais detalhada para designar os membros da família. Por exemplo, em português, “avó” pode indicar a mãe do pai ou a mãe da mãe; no entanto, em chinês utilizamos “奶奶(nǎi)奶(nai)” para intitular a mãe do pai e “姥姥(lǎo)姥(lao)” ou “姥姥(lǎo)姥(lao)” para chamar a mãe da mãe. Porque é que se usa a classificação tão detalhada? Talvez esta situação tenha relação com a tradição de uma grande família. No passado, não era rara uma família com várias gerações que moravam junto na mesma casa. Um romance escrito por *Lao She*, intitula-se de «四(sì)世(shì)同(tóng)堂(táng)» e o título significa quatro gerações que moravam junto numa mesma família. Dentro de uma família com tantos membros, será que é necessário utilizar o tratamento sob uma classificação mais detalhada, entre os familiares, para não os confundir.

1.2 Saudações

Quando se cumprimenta em língua portuguesa, a expressão de saudação depende do tempo de dizer. De manhã, à tarde ou à noite, a saudação não é igual. No entanto, em língua chinesa, independentemente do tempo de cumprimentar, a saudação “你(nǐ)好(hǎo)” pode usar-se quase em qualquer circunstância. Os alunos tenderão para seguir o hábito obtido sob cultura chinesa e não se habituarão à saudação mudada com o tempo. Pois, será necessário o professor salientar a diferença entre as duas culturas, quando ensinar estas expressões de saudar.

1.3 Dias da semana

Os alunos chineses sempre ficam confusos com os dias de semana em língua portuguesa. Em chinês, para expressar o primeiro dia da semana, usamos três caracteres “星(xīng)期(qī)一(yī)”, os primeiros dois caracteres significam semana, o terceiro indica o numeral *um*. No entanto, em português, usa-se “segunda-feira”. Os alunos vão ter dúvida porque é segunda, não é primeira. Então, é necessário o professor apresentar a evolução do dia de semana em Portugal para os alunos conhecerem a cultura. Por exemplo, pode contar a origem do dia de semana: o domingo é o dia de descansar para o cristão, em comemoração do renascimento de Jesus. O dia também é a primeira feira (de mercado); de acordo com a ordem, o dia seguinte do domingo é segunda-feira, e assim por diante para outros dias de semana.

1.4 Significado das cores.

Existe a diferença do significado da cor verde. Como a cor da planta, esta cor relaciona-se com a natureza e vitalidade, tanto na cultura portuguesa como na chinesa. Porém, é preciso chamar a atenção para que chapéu verde tenha significado especial na cultura chinesa. Por exemplo, dizer um homem com um chapéu verde indica a infidelidade da sua esposa. Em Portugal, chapéu verde não tem mau sentido, indicando apenas a cor.

Existe também a distinta cognição para uma cor. Por exemplo, chá preto, em chinês, designa-se 红(hóng)茶(chá) (chá vermelho). Açúcar moreno, chama-se 红(hóng)糖(táng) (açúcar vermelho). Isso demonstra a diferença de conhecimento para algumas cores.

1.5 Hábitos

No quotidiano, existem alguns hábitos diferentes até para um mesmo ato. Por exemplo, “beber água” tem sentidos diferentes entre a língua portuguesa e a língua chinesa. Em Portugal, beber água quente não faz parte da

vida quotidiana. Porém, na China, as pessoas não bebem diretamente a água da torneira e gostam de beber água fervida ou água quente. A água canalizada só pode ser bebida depois de ferver. As pessoas bebem a água fervida, isso não só acontece no caso de beberem chá quente, mas também quando bebem água pura. Portanto, quando um chinês se instala num hotel no estrangeiro, será urgente encontrar uma chaleira para ferver a água.

2. Maneira de pensar

Alguns distintos fenómenos culturais, possivelmente, sejam causados por diferentes maneiras de pensar. Podem-se estudar a ordem de nome, expressão de localização e divergência em alguns assuntos.

2.1 Ordem do nome.

Em Portugal, normalmente a ordem de nome é como assim: nome próprio, apelido da família da mãe e apelido da família do pai. Todavia, na China, a ordem de nome é ao contrário. Em primeiro é o apelido, em segundo é o nome próprio.

2.2 Expressão de localização.

Em chinês, quando se expressa uma localização, o maior lugar aparece antes dos lugares menores. A ordem é de maior a menor. No entanto, em português a ordem é contrária, ou seja, do menor ao maior. Ao dizer-se uma morada, em chinês, primeiramente se refere ao nome do lugar em domínio maior, em segundo é o nome do lugar subordinado e finalmente é o lugar em domínio menor. Por exemplo, a ordem da expressão é a seguinte: primeiramente nome do país, seguidamente nome da cidade, nome do bairro e finalmente o nome de universidade. No entanto, quando se fala em português, a ordem é inversa e como assim: em primeiro nome de universidade, em segundo nome de bairro, nome de cidade, em final nome de país.

Observa-se outro exemplo: quando se apresenta uma pessoa, por ocasião de trabalho, em chinês a ordem é a seguinte: nome de entidade a que se pertence, cargo e nome da pessoa. Porém, em português, fala-se assim: nome da pessoa, cargo e nome de instituição. Talvez a cultura chinesa saliente mais a coletividade, quando comparada ao indivíduo.

2.3 Atitudes diferentes perante um mesmo assunto.

Mesmo quando se trata de uma mesma situação, às vezes as pessoas de dois países têm possibilidade de demonstrar atitudes diferentes. Parece que na cultura ocidental existe um “Culto solar”, ou seja, no Ocidente as pessoas preferem tomar banho de sol para conseguir um tom bronzeado na pele, porque isso significa boa saúde. Portugal goza de bastante sol e as pessoas só usam óculos escuros para proteção solar. No entanto, na China as pessoas adoram a pele branca e o sexo feminino gosta de usar guarda-chuva no verão. Atualmente, até alguns rapazes usam guarda-chuva para se protegerem do sol. Nem se pensa nisso em Portugal, porque é raro usar guarda-chuva para proteção solar, o que só costuma acontecer com as representantes do sexo feminino de terceira idade ou pessoas com problemas de saúde.

3. Símbolos culturais

Alguns símbolos culturais têm mitificações distintas na cultura chinesa e na cultura portuguesa.

3.1 Galo

Em Portugal, ouve-se sempre a lenda do Galo Barcelos. Este símbolo caracteriza-se pela fidelidade, justiça e boa sorte na cultura portuguesa. A figura de galo vê-se sempre em lembranças e produtos de Portugal.

Na China, o símbolo de galo, além do seu bom significado, tem também um mau significado. Por exemplo, a expressão idiomática

“金(jīn) 鸡(jī) 独(dú) 立(lì)”, descreve uma cena em que o galo de ouro põe em pé com uma perna levantada, também se trata de um gesto de *Taijiquan* (um gênero de artes marciais tradicionais chinesas mais conhecido em Portugal como Tai-Chi). Porém, a expressão idiomática “鸡(jī) 飞(fēi) 蛋(dàn) 打(dǎ)”, descreve uma galinha que voou e cujos ovos se partiram, significando que não se teve sucesso em nenhum dos planos.

3.2 Dragão

O Dragão é um animal lendário, com um corpo enorme, pés e chifres, que sabe correr, voar e nadar. Na China, o dragão simboliza o talento sobre-humano e pode trazer boa sorte. Os chineses se autodenominam “Descendentes do Dragão”, este nome também demonstra a adoração dos chineses pelo dragão. No entanto, na cultura ocidental, o dragão é um animal feroz que costuma ser associado à crueldade.

3.3 Provérbios

Os provérbios sempre aglomeram as experiências do povo na vida quotidiana. Existem provérbios nas duas línguas. Às vezes, embora os meios de expressão sejam diferentes, o sentido profundo é semelhante. Os alunos precisam de ter consciência de que, entre as duas línguas, algumas expressões têm sentido similar, ainda que não possam ser tomadas como literalmente iguais.

Por exemplo, “quem o feio ama, bonito lhe parece” é um provérbio português, e significa que quando existe amor, não se importa se é bonita ou feia o aspeto exterior da pessoa; entre os namorados, tudo é bonito. A cultura chinesa tem uma expressão idiomática “情(qíng) 人(rén) 眼(yǎn) 里(lǐ) 出(chū) 西(xī) 施(shī)”, que apresenta o sentido semelhante. 西(xī) 施(shī) era uma mulher muito bonita que vivia na antiguidade, conhecida pela sua beleza. Esta expressão chinesa descreve que

nos olhos do namorado, a namorada parece 西(xī) 施(shī).

Outro provérbio diz o seguinte: vale mais prevenir que remediar. Significa que para um problema, é melhor prever antes de que este fique mais grave; é melhor tomar medidas necessárias para que a situação não chegue ao ponto de ficar sem qualquer resolução possível. Em chinês, a expressão “未(wèi) 雨(yǔ) 绸(chóu) 缪(móu)” diz que quando ainda não começa a chover, faz-se reparos na porta e na janela da casa. Significa que primeiramente faz a preparação para evitar o aparecimento inesperado. Por exemplo, na medicina tradicional chinesa, existe um princípio de tratar doença: o melhor médico pode ver a doença quando antes de aparecerem os seus sintomas e o melhor tratamento é a prevenção para a doença.

Por outro lado, a humanidade passou um longo período a viver em sociedades agrícolas e formou alguns provérbios que descrevem as cenas da vida agrícola. A figura de animal também surge sempre em provérbios. Por exemplo, o provérbio português “grão a grão, enche a galinha o papo” significa que é possível obter uma quantidade grande, acumulando pouco e pouco. A expressão chinesa “积(jī) 少(shǎo) 成(chéng) 多(duō)” exprime este mesmo sentido.

4. Superar dificuldades produzidas por diferenças culturais

Como professores, reconhecemos que na aprendizagem dos alunos existem algumas dificuldades causadas por diferenças culturais entre as duas línguas: o Português e o Chinês. A nossa tarefa será ajudarmos os alunos a ultrapassarem as dificuldades para que eles possam dominar melhor o Português. Para isso, uma resolução será criarmos os alunos com consciência intercultural.

4.1 Porque é que é preciso criar alunos com consciência intercultural?

Uma língua faz parte da cultura a que pertence e a língua reflete necessariamente esta cultura. Durante uma aula de português, os alunos aprendem a língua, ao mesmo tempo que têm contacto com a cultura portuguesa. Eles não só aprendem a conhecer o vocabulário e a estrutura da língua portuguesa, mas também tocam em fenómenos culturais de países de língua portuguesa.

Portugal e a China são dois países com distintas culturas. No processo de aprendizagem do Português, os alunos chineses poderão encontrar obstáculos culturais. Quando não entenderem bem a cultura, os alunos não dominarão verdadeiramente a língua. Como professor, criar os alunos com consciência intercultural ajudará a observar a língua que aprendem, numa outra perspectiva. Portanto, será indispensável criar alunos com a consciência intercultural durante a sua aprendizagem.

Os alunos costumam aproveitar consciência conseguida na cultura chinesa a compreenderem alguns fenómenos culturais que aparecem na língua portuguesa. Por exemplo, utilizei um material didático com o título “Culto solar”, em que refere que no Ocidental as pessoas adoram tomar banho no Sol para conseguir a pele bronzeada. Alunos chineses não percebem porque a gente no Ocidental gosta tanto de possuir a pele de cor bronzeada. Na China, as pessoas preferem a pele branca. A expressão idiomática “一(yī) 白(bái) 遮(zhē) 百(bǎi) 丑(chǒu)” significa que a pele branca pode cobrir outros fracos na aparência de uma pessoa. Neste caso, é necessário o professor apresentar aos alunos que na cultura ocidental, a cor bronzeada produzida pelo sol é apreciada e a gente gosta do banho solar na praia.

Pois, criar os alunos com a consciência intercultural constitui um método de os ajudar

a vencerem dificuldades culturais, na sua aprendizagem do Português.

4.2 Como se cria consciência intercultural?

É indispensável ajudar alunos a conhecerem que existem diferenças culturais entre as duas línguas e saberem quais são as diferenças, o que os promove a ultrapassarem obstáculos culturais.

A cultura portuguesa é tão diferente que é preciso chamar a atenção dos alunos para as diferenças culturais na aprendizagem do Português. Podemos observar o horóscopo. Os alunos podem ouvir dizer o horóscopo, ou seja, signo do Zodíaco. Na cultura portuguesa, o signo do Zodíaco indica o mês de nascimento de uma pessoa e demonstra personalidade dela. Na China, as pessoas possuem signos de animais. Existe um total de 12 animais zodiacais para registar um ciclo de 12 anos. A ordem dos animais zodiacais é como assim: rato, búfalo, tigre, coelho, dragão, serpente, cavalo, cabra, macaco, galo, cão e porco. Cada animal corresponde a um ano de nascimento de uma pessoa no calendário lunar. Por exemplo, o ano de 2019 é do porco e as pessoas que nasceram em 2019, 2007, 1995, 1983, 1971 ... e assim por diante, têm o animal zodiacal do porco. Na China, quando uma pessoa quer conhecer a idade do seu interlocutor, pode perguntar-lhe o seu signo, o que constitui uma maneira cortês para perguntar a sua idade.

Por outro lado, existem diferenças no domínio de privacidade entre portugueses e chineses. Podemos chamar a atenção de alunos para que em Portugal, a idade, o salário e o estado civil sejam informações muito privadas, por isso se perguntar ao interlocutor sobre estas informações não será apropriado, embora na China as pessoas perguntem sobre isso com objetivo de conhecerem melhor o interlocutor.

Portanto, conhecer diferenças culturais constitui uma base de ultrapassar dificuldades culturais. Os alunos precisam de manter consciência intercultural durante a sua aprendizagem do Português, tentando a observar a língua numa perspectiva de outra cultura.

Conclusão

Conhecer diferenças entre as línguas portuguesa e chinesa constitui uma parte indispensável na aprendizagem do Português. Durante o processo de aprendizagem, será necessário os alunos ultrapassarem alguns obstáculos culturais ou vencerem dificuldades produzidas pela diferença cultural. Por um lado, entre as duas línguas existem algumas diferenças culturais, portanto será indispensável fazer os alunos a conhecerem estas diferenças. Por outro lado, existem também alguns fenómenos culturais cujas

formas de expressão são diferentes, por isso, será também necessário fazer os alunos conhecerem quais são os fenómenos. Desta maneira, os alunos vão formando consciência intercultural, conhecendo outra cultura e dominando melhor a língua portuguesa.

Bibliografia

- MALCATA, Hermínia (2016). *Português Atual 3*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- SAMOVAR, PORTER & MCDANIEL (2009). *Communication Between Cultures, Seventh Edition*. Boston: Wadsworth.
- WEI, Xiaohong (2009). *On Negative Cultural Transfer in Communication Between Chinese and Americans*. Journal of Intercultural Communication, ISSN 1404-1634, issue 21, Outubro 2009. URL: <http://www.immi.se/intercultural/>. (acesso em 15/06/2021)
- WU, Zhongwei (2010). *Chinês Contemporâneo para o Principiante*. Beijing: Editora Sinolingua.

Jidi Majia e José Luís Peixoto: encontros poéticos intermediados pela tradução

Vânia REGO

Instituto Politécnico de Macau

Resumo: Se seguirmos a definição dada por José Luís Peixoto, ao afirmar que traduzir é como carregar uma taça cheia de água de um lugar para outro, podemos perguntar-nos quantas gotas da poesia de Jidi Majia chegaram ao seu destino na tradução que o próprio propôs para a coletânea de poemas *Palavras de fogo*. Interessa-nos, por isso, em primeiro lugar neste trabalho perceber as motivações que levaram o autor português, não dominando o mandarim, a realizar a tradução de um poeta chinês da etnia Yi.

Nas palavras dos dois autores, aquando da passagem pelo festival literário Rota das Letras de 2019, em Macau, a poesia e a sua tradução permitem aproximar duas culturas que, embora sejam distantes, se aproximam pelas temáticas literárias e pelas preocupações universalistas dos seus autores.

Este trabalho pretende também abordar as pontes temáticas estabelecidas entre as obras dos dois autores, nomeadamente questões ligadas à memória, à transmissão de conhecimentos e valores, à relação do sujeito poético com o local das suas origens, mas também ao posicionamento do Eu no mundo.

Para um escritor que sabemos privilegiar os universos da escrita de si e, nomeadamente, os espaços da infância em geral e a aldeia de Galveias em particular, como é o caso de Peixoto, é interessante analisar como o sentimento de pertença do autor influencia a tradução de poemas que retratam um espaço geográfico tão distante do Alentejo. A poesia apresenta-se assim como o laço que permite ligar a China de Jidi Majia e, nomeadamente, as tradições da minoria étnica Yi ao mundo rural alentejano descrito por Peixoto nas suas obras.

Palavras-chave: *José Luís Peixoto; Jidi Majia; tradução; interculturalidade; intertextualidade.*

Introdução

Ao acompanhar a evolução da obra de José Luís Peixoto podemos constatar que, embora o autor privilegie o romance como forma de expressão literária, a poesia foi o seu primeiro universo de expressão.

Com o passar dos anos, ao romance e à poesia vieram acrescentar-se uma diversidade de géneros textuais nos quais o autor multiplica a sua expressão, a saber, a crónica, o teatro, a literatura de viagens, a novela, a literatura infantil, entre outros.

Além disso, é sabido que o autor valoriza a tradução das suas obras e o trabalho dos tradutores que a elas se dedicam, destacando no sítio de internet¹ dedicado à sua vida literária as diversas traduções de que as suas obras têm sido objeto.

Por isso, não é de espantar que o próprio autor tenha conjugado a escrita poética e a

tradução no livro *Palavras de fogo*, publicado em fevereiro de 2019 pela editora Rosa de Porcelana e lançado por ocasião do Festival Rota das Letras em Macau, em março do mesmo ano.

O projeto de tradução em questão e do qual se ocupará este texto, ainda que brevemente, é a tradução do poeta chinês Jidi Majia para português.

Este trabalho pretende, por isso, apresentar algumas conclusões preliminares sobre as razões que motivaram esta tradução e algumas peculiaridades associadas à mesma, assim como um breve estudo comparativo entre os dois poetas que poderá ajudar a esclarecer os pontos comuns, nomeadamente temáticos, nos universos poéticos destes dois autores.

1. A tradução indireta: peculiaridades

Começemos então por observar algumas questões que esta tradução levanta ainda antes de abrir o livro propriamente dito.

Em primeiro lugar, à pergunta: José Luís Peixoto lê chinês? A resposta é: Não. Quem responde é o próprio na introdução à tradução publicada: “Infelizmente, não sei ainda suficiente mandarim para poder traduzir estes textos a partir do original.” (2019: 7)

Como se desenvolveu, então, este projeto de tradução? Na ausência de domínio da língua de partida, Peixoto recorreu às traduções em inglês, francês, galego e castelhano (cf. referências bibliográficas), assim como à revisão de You Yupin, cuja experiência na tradução entre este par de línguas, nomeadamente do português para o mandarim, permitia apoiar o projeto.

Trata-se, por isso, de uma tradução indireta. Ora, a tradução indireta é uma forma de tradução muito comum, sendo até ao século XX, a mais utilizada em Portugal, dado que os grandes clássicos da literatura mundial (russa, chinesa e até inglesa) foram sendo traduzidos quase sempre na história da literatura a partir da língua francesa – que foi durante séculos, e de certa forma ainda é, a língua de cultura da elite letrada portuguesa.

A tradição da tradução indireta está de tal forma ancorada na cultura literária portuguesa que era frequente haver traduções a que podemos chamar duplamente indiretas, isto porque era comum a tradução portuguesa de certos livros ser feita a partir da tradução brasileira que, por sua vez, era feita a partir do francês ou do inglês.

É disto exemplo toda a coleção de uma famosa editora portuguesa chamada Livros do Brasil, que propõe no seu catálogo grandes nomes da literatura mundial “traduzidos” para português europeu, a partir da tradução e reformulação da tradução brasileira. Na realidade, muitas destas ditas traduções nada mais são que revisões de texto e adaptações, por vezes sintáticas, por vezes lexicais, para

evitar expressões ou momentos em que o texto soasse demasiado “abrasileirado”.

Curioso notar que, apesar da longa tradição de contacto entre as culturas chinesa e portuguesa, até há muito pouco tempo continuavam a traduzir-se as obras dos autores chineses de renome por via indireta, nomeadamente o prémio nobel Mo Yan. Claro que, ao dizer isto, não ignoramos, no entanto, as muitas traduções feitas ao longo da história por padres jesuítas de obras chinesas para português.

Há, contudo, em meados do século XX um movimento de recusa deste tipo de tradução, nomeadamente pelo que ela acarreta de cortes de texto e de adaptações hoje em dia mal vistas no mundo da tradução.

Voltando ao caso de Peixoto, os riscos da tradução indireta são assumidos pelos dois autores nas diversas entrevistas que fizeram aquando do lançamento deste livro.

No nosso caso, podemos interrogar-nos não só relativamente aos riscos da tradução indireta, via a tradução em inglês de Denis Mair, mas também a tradução em terceira ou quarta mão, dado que o próprio Peixoto admite ter recorrido também às traduções em francês, em espanhol e em galego.

Na realidade, a tradução de 2013 do sinólogo americano Denis Mair, serviu também de base para as traduções francesa, castelhana (mexicana, colombiana) e galega. Em 2018, a tradutora e também poeta Jami Proctor Xu propôs uma nova tradução em inglês dos poemas de Jidi Majia, porém, dada a proximidade de lançamento dos dois livros, não é certo que Peixoto tenha tido tempo e ocasião de aceder a essa nova tradução.

Muitas considerações mereciam ser detalhadas relativamente à comparação de alguns elementos entre estas línguas, porque há ainda muito material a analisar, a tradução em inglês, por exemplo, já apresenta neste momento 3 versões feitas por 2 tradutores diferentes e as versões em espanhol, também são casos curiosos, porque entre a edição espa-

nhola, mexicana, colombiana e galega há aspetos interessantes a analisar, entre eles, destaca-se o facto de, por exemplo, a cada livro intitulado *Palavras de fogo/fuego/fire*, o número e a ordem dos poemas variar de forma espetacular: podendo ir de 74 a 140 poemas.

No entanto, por não se tratar do objeto específico deste trabalho, deixaremos estes aspetos para trabalhos futuros. Mas ao refletir no caminho da realização da tradução, e dado que se trata de uma tradução indireta, será interessante passar pela leitura e análise das diferentes traduções citadas por Peixoto para se poder tecer considerações mais técnicas relativamente ao estilo e opções de tradução tendo em conta essas traduções.

2. O nome do tradutor

Em segundo lugar, esta tradução levanta uma outra questão que é interessante observar: trata-se do lugar do autor como tradutor. Começo por falar dos autores.

Quem é Jidi Majia? Jidi Majia nasceu em 1961, na Região Autónoma de Liangshan, na província de Sichuan, na China, e pertence à etnia Yi e ao ramo Nuosu. Começou a publicar poemas no início dos anos 80 e é um poeta que tem sido traduzido em inúmeras línguas e recebido diversos prémios literários pela sua produção poética.

E quem é José Luís Peixoto? José Luís Peixoto nasceu em 1974, numa pequena aldeia do Alentejo, em Portugal. É um dos mais conceituados e traduzidos autores contemporâneos portugueses e tem sido galardoado com diversos prémios literários em Portugal e no estrangeiro.

Porque é que esta apresentação é importante? Quando o tradutor é também um grande nome da literatura nacional, alguém de renome, esta circunstância costuma levantar alguns problemas, nomeadamente, o facto de o nome do escritor-tradutor ser muitas vezes mais conhecido pelos leitores de uma determinada língua do que o próprio autor a ser traduzido ou ainda de, por vezes, face ao facto anterior as editoras colocarem

o nome do tradutor na capa dos livros num tamanho maior que o nome do próprio autor.

A título de exemplo, o nome do tradutor e também escritor Vasco Graça Moura, na tradução portuguesa de *A Divina Comédia* de Dante Alighieri, é muito maior que o nome de Dante, o que pode fazer muitos de nós sorrir, mas coloca realmente uma questão importante sobre o lugar do tradutor quando este é também um nome muito mais conhecido a nível nacional do que o autor que escreveu o livro e que é menos conhecido no país em questão.

Este problema não se resume ao tamanho do nome de cada autor na capa. Se fosse só isso, este texto acabaria aqui. Mas se olharmos para a história da tradução, podemos observar como esta questão pode levantar problemas extremamente interessantes para os estudiosos tanto da literatura quanto da tradução. Designadamente o que muitos destes tradutores-autores chamam ou se atribuem como direito que é a licença poética.

Duas pequenas histórias permitem ilustrar o argumento anterior. Quando Eça de Queirós traduziu *As Minas do Rei Salomão*², do autor britânico Henry Rider Haggard, é sabido que o escritor português alterou várias partes do texto original em nome dessa licença literária, pois pensava que o estilo de escrita do autor original era fraco.

Mas o caso que mais me faz sorrir ainda hoje é a experiência da tradução de Edgar Allan Poe em França. Para quem conhece este autor americano, um dos grandes nomes da literatura de língua inglesa, o nome fala por si. Pois bem, em França, a primeira tradução de Poe foi feita pelo imenso poeta francês Baudelaire e os académicos franceses repetem até hoje que Poe é um escritor fenomenal, sim, mas apenas porque foi traduzido por Baudelaire, ou seja, a tradução é muito melhor do que o original.

Voltando à tradução de Peixoto, o nome de Jidi Majia aparece em letra ligeiramente maior que o de Peixoto, no entanto, é de notar que a editora não prescindiu do facto de

pôr o nome de Peixoto na capa, logo a seguir ao título '*Palavras de fogo*', traduzido por José Luís Peixoto', o que nos faz pensar sobre quem é efetivamente o nome mais importante naquela capa? Que peso tem o escritor-tradutor face ao escritor-autor?

Ao ler este livro estamos na encruzilhada deste problema, pois aquando do lançamento do livro em Macau e, sobretudo em Portugal, quem foi publicitado foi o nome de José Luís Peixoto e não o de Jidi Majia, nome que ainda é desconhecido do público português.

3. A importância da tradução na obra de José Luís Peixoto

Referimos na introdução que não é de espantar que Peixoto tenha feito parte deste projeto de tradução na medida em que, desde o início da sua carreira literária, a tradução parece ser um aspeto que o preocupa e o faz refletir. Logo desde o segundo romance do autor *Uma casa na escuridão*, de 2002, tanto a escrita quanto a tradução se transformam em personagens: a escrita sendo encarnada pela "mulher mais bonita do mundo", figura que só existe na imaginação do escritor, mas que é o motor do seu trabalho, e a tradução sendo encarnada pela "mulher mais feia" dentro de um conjunto de mulheres de uma outra cultura, mas que existe realmente, tem um corpo físico e uma existência intelectual separada do escritor, sendo ela a responsável pela existência do escritor noutras línguas e noutras culturas, como se fosse uma espécie de duplo do autor.

Neste romance, ao referir-se ao papel de ambos, a personagem do escritor afirma:

aqueles páginas nunca foram mais minhas do que eram dela. Aqueles palavras eram minhas e eram dela. Aqueles nomes eram meus e estavam dentro de mim, como estavam dentro dela. Éramos duas pessoas que tinham um segredo de palavras. Éramos duas pessoas. Tudo em nós era igual. Se a língua que aprendêramos em crianças era diferente, esse era um detalhe muito pequeno, porque partilhávamos o mundo e o significado das palavras. E, no entanto,

as palavras que eu dissera, que eu escrevera, eram diferentes das palavras que ela entendera, longe, num país distante, porque éramos duas pessoas, e as pessoas são diferentes, mas partilham o mundo, o significado das palavras [...] (2008: 258, sublinhado nosso)

A tradução aparece assim apresentada como um momento fulcral de partilha entre línguas e culturas. Autor e tradutora partilham "um segredo de palavras" e, por isso, o contacto entre ambos elimina barreiras, tais como as linguísticas, vistas no texto como "um pequeno detalhe". Ao mesmo tempo, o trabalho de tradução aproxima as culturas mostrando que, muitas vezes, ultrapassadas as barreiras linguísticas e culturais as semelhanças são maiores que as diferenças: "Tudo em nós era igual".

O excerto acima citado insiste ainda num outro ponto importante nas relações entre escritores e tradutores que é a partilha do universo da escrita e a partilha das palavras, levantando mesmo uma questão relativamente à propriedade das palavras do texto, insistindo na necessidade de um tradutor se apropriar de um texto para o poder traduzir: "aquelas páginas nunca foram mais minhas do que eram dela. Aquelas palavras eram minhas e eram dela."

Assim, ao apropriar-se das palavras e do universo do escritor, a tradutora pode restituir um texto com novas palavras que poderão ser entendidas "longe, num país distante", numa preocupação próxima ao que Roger Bell define como a necessidade do tradutor criar um novo texto, uma reconstrução que tem em conta a necessidade de transferência cultural (BELL, 1991: 161, *apud* KATAN, 2012: 170).

Essa importância da tradução como um encontro entre línguas e culturas está também presente no poema "A tradutora" (2002: 55) do livro *A casa, a escuridão*, obra de poesia que completa, de certa forma, o romance acima mencionado, as duas obras sendo fruto de um mesmo projeto literário que se exprime em géneros distintos.

A Tradutora

tu lês. antes de ti, ela muda as palavras. antes dela,
eu escrevo. eu passei por aqui, ela passou por aqui,
tu passas agora por aqui.

entendes isso? ela está onde tu estarás. eu estou onde
ela estará. eu corro pelas palavras, ela persegue-me.
tu corres atrás de nós para nos veres correr.

eu escrevo casa e continuo pelas palavras. ela segura
as letras da casa e escreve vida. tu lês vida e entendes
casa
e vida. eu não sei o que entendes.

eu corro. ela corre atrás de mim. tu corres atrás dela.
não existimos sozinhos. sorrimos quando paramos,
quando nos encontramos. aqui.

Neste poema, Peixoto foca a relação entre o trabalho do poeta, o trabalho da tradutora e o leitor, através da sucessão de momentos entre o que vem antes da leitura e o que vem depois da escrita, tal como podemos ler na primeira estrofe.

Além disso, na relação entre estas três figuras e, nomeadamente, entre o poeta e o leitor, destaca-se a necessidade da figura da tradutora enquanto mediadora, pois tal como afirma o sujeito poético "não existimos sozinhos". Assim, entre as três figuras destacadas no poema existe uma relação de interdependência facilitada pela figura intermediária e que dá o título a este poema, ou seja, a tradutora.

A figura da tradutora funciona, destarte, como um elo de ligação entre a língua e a cultura de partida e a língua e a cultura de chegada, possibilitando o encontro entre culturas que Peixoto destaca em ambos os textos citados. Não estamos longe da sistematização que David Katan propõe no livro *Translating cultures. An introduction for translators, interpreters and mediators*, no qual se define o papel do tradutor enquanto mediador cultural capaz de criar um texto que permita ao leitor desfrutar de ideias e interpretações na língua de chegada comparáveis (ao invés de equivalentes) aos da língua de partida (KATAN, 2012: 171).

Como já referimos na introdução, não é de espantar que José Luís Peixoto tenha entrado num projeto de tradução, dada a importância fundamental que a tradução assume desde cedo na sua obra e que este projeto apenas vem confirmar: "Este trabalho é fruto de uma crença profunda na importância da tradução, tanto sob o ponto de vista literário, como humano." (2019: 7)

Assim, a poesia e a sua subjetividade, não só admitida como reivindicada por Peixoto, aparecem neste projeto como um lugar privilegiado do encontro intercultural e, neste sentido, a tradução é o caminho para a interculturalidade, para os encontros entre línguas, entre formas de pensar e de viver o mundo. Além disso, na introdução que faz à sua tradução, Peixoto destaca que este livro é um encontro marcado pela imperfeição, uma vez que "[a] poesia é, no centro da sua natureza, um encontro de seres humanos através da imperfeição, [...] da subjetividade que os constituem." (2019: 5) Por conseguinte, poesia e tradução partilham ainda uma outra característica comum neste tipo de encontro intercultural: a imperfeição, ou seja, a imperfeição, por um lado, da subjetividade poética e, por outro lado, das escolhas da tradução.

4. Os universos poéticos dos dois autores: pontes temáticas

Apesar das ou talvez devido às duas características salientadas acima, a subjetividade e a imperfeição, José Luís Peixoto destaca a poesia como uma forma de conhecimento do Outro. Numa das suas muitas viagens à China, Peixoto viajou pela província de Sichuan e, nessa ocasião, ao procurar autores daquela região, leu a poesia de Jidi Majia, poeta que acabaria por conhecer depois em festivais literários e daí nasceu o projeto de tradução, definido na introdução por Peixoto como "uma janela" (2019: 5) para a China, esse "mundo imenso, simultaneamente uno e múltiplo." (2019: 8)

Ao apresentar Jidi Majia que, como já foi dito, se trata de um poeta da minoria étnica Yi-Nuosu, a descoberta do Outro assume contornos ainda mais interessantes, dado que a tradução dará a ver uma outra China, distante da capital Pequim, dos centros económicos como Xangai ou ainda de regiões facilmente reconhecidas pelos portugueses, tais como: Macau, claro, e Hong Kong.

Consciente desse desconhecimento, afirma José Luís Peixoto na introdução à tradução:

Parece-me muito interessante que, para um número significativo de leitores, o primeiro contacto que têm com a cultura nuosu seja através da poesia. Esse não é um modo de aproximação habitual a culturas remotas, mais frequentes são os verbetes de enciclopédia, as reportagens e os documentários. A poesia, já se sabe, é uma forma de conhecimento subjetiva, depende do indivíduo que a compõe e do indivíduo que a interpreta. No entanto, é indubitavelmente uma forma de conhecimento. (2019: 5)

O questionamento que se impõe prende-se com essa forma de conhecimento. O que descobrirá o leitor sobre este poeta antes desconhecido do público de língua portuguesa? O que poderemos descobrir, se é que podemos descobrir alguma coisa, sobre o tradutor José Luís Peixoto?

Partindo, então, das palavras de Peixoto no excerto citado no ponto 2.3, que segredos e que palavras partilham Jidi Majia e José Luís Peixoto?

Ao ler atentamente os poemas traduzidos podemos dizer: imensos. Por isso, nesta parte centrar-nos-emos na descrição de alguns pontos em que a tradução de Peixoto em muito se assemelha ao autor Peixoto.

É interessante verificar que, apesar de o escritor português estar claramente fora da sua zona de conforto em termos culturais, nomeadamente, no que diz respeito à descrição dos elementos étnicos, das tradições, por vezes difíceis de transpor para a língua portuguesa, os temas são tão próximos ao universo de Peixoto, que permitem uma escrita que

lembra em muito os poemas e romances do próprio.

Para começar, as semelhanças entre os universos dos dois autores são bem visíveis na escrita na primeira pessoa. No caso de Jidi Majia, a vontade de fazer coincidir o eu poético com o Eu do autor está bem explícita logo desde a primeira palavra do primeiro verso do primeiro poema do livro "Autorretrato": "Sou as histórias escritas em língua nuosu" (2019: 9). O verbo *ser* identificando o sujeito poético com as histórias escritas na língua da sua etnia fortalece a construção de um Eu que será ao mesmo tempo autor e objeto da sua poesia.

Se dúvidas houvesse sobre esta questão, o poeta desfaz as mesmas ao fazer referência por diversas vezes ao seu nome, como no poema acima mencionado, "O meu nome, atormentado pela dor, / O meu nome, tão bonito" (2019: 9), mas também ao colocar por diversas vezes e de forma explícita o seu nome em versos da sua poesia, para a partir dele refletir sobre as tradições que o ligam às origens, como no poema "Rapsódia em negro" (2019: 27-28); para refletir sobre a pertença a um determinado povo como no poema "Identidade" (2019: 132-133) onde o poeta reivindica a pertença à sua etnia "Alguns perderam a sua identidade. / Eu não. / O meu nome é Jidi Majia / e enumero a minha genealogia [...]"; para explicitar a sua relação com o mundo da escrita e com a atividade poética como no poema que dá nome ao livro "Palavras de fogo" (2019: 134), onde o autor se reivindica como "o poeta Jidi Majia"; ou ainda para refletir sobre a dualidade e a dificuldade de se manter próximo das origens quando se vai mudando ao longo da vida, como no poema "O Eu destruído" (2019: 150-151).

Mestre da escrita de si e um dos maiores representantes da escrita na primeira pessoa na literatura contemporânea portuguesa, Peixoto também explora as questões relacionadas com a construção do Eu e, nomeadamente, um Eu que escreve e que reflete sobre

a escrita ao longo dos seus romances, desde *Nenhum Olhar* (2000) até *Livro* (2010), entre outros, em que vemos surgir personagens que escrevem, verdadeiros duplos do autor nos seus textos.

Observando, por exemplo, a questão do nome como marca não só da existência mas também da pertença a uma família, a um lugar e a uma cultura, pensamos imediatamente nas páginas escritas no romance já mencionado *Uma casa na escuridão*:

A importância do meu nome muito maior do que a minha consciência, mas menor que eu, menor do que a importância de eu existir num sítio e num instante. O meu nome: três palavras escritas num papel: o nome do meu avô paterno, o nome do meu avô materno e o nome da família do meu pai. Duas estradas que se unem numa só, num caminho sempre em frente, sem ramificações. [...] Tudo isto carrego no meu nome. Tenho orgulho de tudo isto. Tenho mais orgulho no meu nome do que em mim. (2008: 59-60)

A importância do nome na escrita de Peixoto está eminentemente ligada ao tema da filiação, trave-mestra da arquitetura da sua obra e que permite uma reflexão apurada sobre os laços que unem pais e filhos e a continuidade que permite não só que a família exista, se prolongue e que o nome perdure, mas também que se mantenha viva a memória daqueles que já não são mais, tal como é lembrado no romance citado acima:

O meu pai ficou no jazigo dos homens da família. Das seis prateleiras que o jazigo continha, o meu pai ficou na segunda da esquerda. Em cima, estava o seu pai. No lado direito, estava o pai do pai, o pai do pai do pai, e o pai do pai do pai do pai do meu pai. Em baixo, estava o lugar vago para mim. A minha prateleira. (2008: 63)

Ora, em Jidi Majia inúmeros são os poemas em que surgem as figuras do pai e da mãe, nomeadamente, quando os poemas têm por temas a identidade do Eu e a memória de si enquanto fio que prolonga algo que lhe pré-existe e que é maior, a sua casa, a sua família, a sua etnia, como no poema "Autorretrato": "O meu pai perpetua a tradição / é

homem entre os homens. / [...] / A minha mãe nunca envelhece" (2019: 9).

Por isso, os temas da maior parte dos poemas do livro traduzido estão relacionados com a identidade cultural étnica do autor "eu sou um nuosu!" (2019: 9), isto é, com o sentimento de pertença a uma determinada identidade local e cultural que urge salvaguardar e, por essa razão, parte dos poemas insiste na necessidade de defender e preservar as origens, nomeadamente através da poesia.

Assim, parte dos poemas traduzidos neste livro descreve as tradições orais, as histórias do povo nuosu, os mitos, o folclore, os heróis, a música, a dança, apresentando muitas vezes a cultura ancestral não como contraponto, mas como capaz de trazer respostas à modernidade e à veloz modernização do país.

A título de exemplo, a constante utilização das cores tradicionais, especialmente o preto, com todos os seus significados metafóricos e nuances atribuídas pela cultura do autor. Nuosu significa a tribo negra e a cor preta está relacionada com a profundidade espiritual da terra e da *psiché* humana, a escuridão é vista pelo povo Nuosu como um espaço de transformação e de conexão entre a natureza e o homem: o amarelo e o vermelho.

Tal como afirma o sinólogo e tradutor Denis Mair na nota do tradutor que precede a tradução em inglês de 2014, intitulada *Rhapsody in black*, sem esta contínua referência à terra, à cultura, às tradições, o povo Nuosu perderá a sua voz e será apenas cantado ou contado pela voz de outros e pela língua de outros. Por isso, a cada morte, sobretudo dos mais velhos e dos bimos (sacerdotes), há um enorme risco de perda das histórias tradicionais e até da própria leitura das escrituras na língua nuosu: "Quando morre um bimo, / o caminho da língua materna é cortado por inundações" (2019: 35). Portanto, tal como os bimos, o poeta é responsável por levar a sua tribo, a sua língua e as suas tradições cada vez mais longe, para que não sejam esquecidas.

Por conseguinte, quem de melhor na língua portuguesa para dar conta desta questão da pertença e sobretudo do medo de ver morrer o mundo da infância que José Luís Peixoto, autor que imortalizou a sua aldeia através da literatura?

Peixoto é o autor contemporâneo que melhor retrata a ruralidade portuguesa na sua ficção, assim como o seu lento e agonizante desaparecimento à medida que desaparecem as gerações mais velhas, tal como acontece com as personagens de *Nenhum Olhar*, romance cujo fim retrata o fim de uma civilização, de um mundo que morre à medida que morrem as tradições, as palavras, as relações sociais e as gerações mais velhas, transportadoras da memória coletiva.

Assim, é comum também entre os dois autores a vontade de eternizar na escrita as paisagens e os nomes de lugares da terra da infância que, no caso de Jidi Majia, vai desaparecendo aos poucos, num plano físico, devido aos riscos trazidos pela modernidade, nomeadamente, a desflorestação que facilita os deslizamentos de terra cada vez mais frequentes na região, responsáveis pela destruição de áreas naturais e bairros populacionais, mas também num plano metafórico, que é o da memória e que pode ser lido no tom nostálgico e melancólico com que o poeta se refere à terra da sua infância, como no poema “Cabras montanhesas da Gunyilada”: “Temo que se isto se perder / do alto do Grande Liangshan, / os meus sonhos se dissolvam no vazio.” (2019: 24)

No caso de Peixoto, é notório que é do Alentejo que o autor trata na maior parte dos seus textos e, mais especificamente, de Galveias, lugar que deu o título ao romance homónimo de 2014 e onde além dos problemas de desertificação já abordados noutros textos do autor, tem lugar um fenómeno que quase destrói a pequena aldeia de Galveias, símbolo de um possível fim futuro, como se o universo conspirasse contra aquele pequeno lugar que povoa a memória do escritor.

A poesia de Jidi Majia apresenta também uma certa dimensão política, na medida em que permite a observação do país, traçando o retrato de uma certa China, como lhe chama Peixoto na introdução à tradução, uma China em que coexistem modernidade e práticas culturais ancestrais e na qual a coexistência, muitas vezes, dá lugar à oposição, como é o caso no poema “Lembre este momento”: “Lembre-se, / aqui na China, / esta época gravará a sua marca nos seus ossos” (2019: 120).

Em vários poemas, Majia opõe tradição e modernidade, insistindo na ideia de que o presente, isto é, a modernidade e a tecnologia podem ser ainda mais uniformizadoras do que as decisões políticas e, por isso, a poesia assume um papel fundamental na hora de preservar a continuidade dos Nuosu da uniformização linguística e cultural que a globalização tecnológica parece trazer a todo o território, tal como o lembra o próprio poeta num texto intitulado “Personal identity, group voice, human awareness”, proferido na Universidade de Cambridge durante o Festival de Poesia e Arte de Xu Zhimo, em 2017, e inserido no livro da tradutora Jami Proctor Xu, de 2018, *Words from the fire*:

Although poetry has its own qualities and attributes, one who writes it cannot separate himself from the culture that nurtured him, especially against a backdrop of globalism, as its trend toward uniformity becomes overwhelming. In all honesty, we must admit that the ingredients of poetry are by no means uniform. (2018: 132)

De novo, encontramos nesta preocupação uma ponte temática para o trabalho de Peixoto na sua obra ficcional, pois os seus romances oferecem um retrato de Portugal, alhares entre o choque de um país que se quer moderno, europeu, cosmopolita e as tradições enraizadas do interior rural do país, expondo a fratura litoral/interior de forma poética, ainda que desencantada.

Além dos temas já mencionados, muitos poemas de Jidi Majia refletem uma postura humanista demonstrada através da reflexão

sobre o conflito israelo-palestiniano, como no poema "Entre a esperança e o desespero" (2019: 109-110); nos diferentes conflitos africanos e, nomeadamente, refletindo sobre a guerra e a paz no poema dedicado à figura de Nelson Mandela, no poema "Recordando o século XX" (2019: 101-103); nas tragédias ecológicas que grassam na América Latina e levam ao desaparecimento de tribos indígenas às quais dedica inúmeros poemas, entre eles "Canto de louvor aos povos indígenas" (2019: 99), "Tiahuanaco" (2019: 124), ou ainda, "Avó Rosa" (2019: 126).

A poesia surge, assim, como um vetor desta consciência humanista que o poeta defende no já referido discurso de 2017:

I take solace in one thing: when many aspects of human affairs stand in overt or latent opposition, poetry miraculously becomes a hidden means for bridging the inner worlds and spiritual realities of human beings. [...] Spanning different languages and nationalities, it takes one into a space that was not originally one's own. Within that space, it makes no difference whether you are Asian or Western, Muslim or Jewish: you can still find a receptive heart that resonates with yours in mankind's realm of spiritual ideals. (2018: 132)

Também neste ponto a ligação temática se faz sentir. No romance *Uma casa na escuridão*, Peixoto elabora uma profunda reflexão sobre a barbárie humana, logo após os atentados do 11 de setembro, demonstrando como a escrita é fundamental para unir os povos, como é o caso do escritor e da tradutora anteriormente mencionados, e como só o amor e a amizade permitem às personagens sobreviver aos flagelos que lhes são infligidos.

Uma última temática comum prende-se com a forma de expor de forma explícita, através de relações claras de intertextualidade nos poemas, nas epígrafes aos poemas ou em citações diretas, as influências e relações de intertextualidade que determinados poemas estabelecem com diferentes autores, sobretudo enquanto poetas, mas também artistas de outros domínios como a fotografia (Andreas Gursky, fotógrafo alemão) e a pintura (Geórgia O'keeffe, pintora americana).

Assim, podemos encontrar neste livro referências a autores mais ou menos conhecidos, mas cuja referência reflete o percurso de vida de Majia, enquanto leitor e viajante do mundo: Tangjareh (poeta cazaque), Robert Frost (poeta americano), Yehuda Amichai (poeta israelita), Francesco Lentini (escritor italiano), Juan Gelman (poeta argentino), Mahmoud Darwish (poeta palestino), Desanka Maksimovic (poeta sérvia), Czeslaw Milosz (poeta polaco e prémio nobel da literatura em 1980), Giuseppe Ungaretti (poeta italiano), Tomas Venclova (poeta lituano), César Vallejo (poeta peruano), Anna Akhmatova (poeta russa), Marina Tsvetáieva (poeta russa), Vladimir Mayakovsky (poeta russo), Alexander Blok (poeta russo), Pablo Neruda (poeta chileno), Attila József (poeta húngaro), Vitezslav Nezval (poeta checo), Nazim Hikmet (poeta turco), Wladyslaw Broniewski (poeta polaco), Yannis Ritsos (poeta grego), Pier Pasolini (poeta italiano), Louis Aragon (poeta francês), Boris Pasternak (poeta russo), Sergei Yesenin (poeta russo), Federico García Lorca (poeta espanhol)³.

No caso de Peixoto, como já tivemos ocasião de referir em trabalhos anteriores, a intertextualidade é uma forma de prolongar a filiação, desta feita por meio da escrita e da ligação aos autores que influenciaram e marcaram o escritor José Luís Peixoto. Por isso, nas suas obras encontramos também marcas explícitas dessas relações intertextuais nas epígrafes de livros, nas citações e pastiches do romance *Uma casa na escuridão*, assim como na longa lista de autores lidos citada em *Livro* (2010: 256).

Conclusão

Se seguirmos a definição dada por José Luís Peixoto, ao afirmar que traduzir é como carregar uma taça cheia de água de um lugar para outro⁴, podemos perguntar-nos quantas gotas da poesia de Jidi Majia chegaram ao seu destino na tradução que o autor português propôs para a coletânea de poemas *Palavras de fogo*.

Para um escritor que sabemos privilegiar os universos da escrita de si e, nomeadamente, os espaços da infância em geral e a aldeia de Galveias em particular, como é o caso de Peixoto, é interessante analisar como o sentimento de pertença do autor parece influenciar a tradução dos poemas de Jidi Majia que retratam um espaço geográfico tão distante do Alentejo.

A poesia apresenta-se, assim, como o laço que permite ligar a China de Jidi Majia e, nomeadamente, as tradições da minoria étnica Yi ao mundo rural alentejano descrito por Peixoto nas suas obras, particularmente, através das temáticas literárias e das preocupações universalistas dos seus autores.

Por isso, apesar de a tradução dos poemas poder, por vezes, suscitar algum estranhamento num leitor de língua portuguesa, sobretudo, devido ao uso da técnica da estrangeirização para o caso de elementos culturais tão distantes como os sacerdotes nuosu, chamados bimos, ou ainda os instrumentos musicais tais como o mabu e o kaxi-jjuhly, ou devido à utilização do pinyin para nomear personagens e heróis de histórias tradicionais, como Zhyge Alu e Gamo Anyo, ou lugares geográficos como Liangshan ou o rio Shalo, na maior parte do livro, o leitor entra sem entraves no universo de Jidi Majia.

Ao longo de todo o livro, seja pelo efeito da domesticação do vocabulário e situações abordadas, seja por proximidade à obra do próprio tradutor, as questões relativas à filiação, à transmissão de conhecimentos e valores, à relação do sujeito poético com o local das suas origens, à memória, às luzes e sombras, mas também ao posicionamento do Eu no mundo, parecem saídas da escrita de Peixoto e muitos destes poemas poderiam figurar entre os poemas do livro *A criança em ruínas* (2008).

Tal como mencionado na introdução a este trabalho, a relação do escritor José Luís Peixoto com a tradução já se vinha a desenhar há alguns anos no seu universo, de forma ténue, mas clara. No livro de poemas

recém-publicado, *Regresso a casa* (2020), existe inclusivamente um capítulo intitulado “Tradutores” e, no qual, Peixoto presta homenagem a cinco tradutores que o marcaram, trazendo a sua obra.

O primeiro poema desse capítulo homenageia a tradutora japonesa do romance *Galveias*, Maho Kinoshita, nome da tradutora e título do poema. Nele podemos ler os seguintes versos:

Sim, traduzir livros é carregar uma taça de água
através de fronteiras, através de montanhas,
através das palavras que a tua mãe te ensinou
e das palavras que a minha mãe me ensinou.
Sabes que perdes e ganhas durante o caminho,
sabes que, no fim, havemos de encontrar-nos.
Ficaremos em silêncio. E, com olhos sobrepostos,
veremos a mesma coisa. (2020: 97)

Para concluir, podemos observar que a participação de Peixoto no projeto de tradução dos poemas de Jidi Majia é a ocasião para um encontro intercultural intermediado pelos caminhos da tradução e, para o escritor português, o momento ideal para pôr em prática as ideias que há anos vinha amadurecendo sobre o papel do tradutor, vestindo, de certa forma, a pele das personagens que no seu universo literário trabalham com a tradução, segurar essa taça de água e transportá-la, transportando com ela os ensinamentos da sua própria cultura até esse encontro final.

Bibliografia

- KATAN, David (2012). *Translating cultures. An introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- MAJIA, Jidi (2013). *Words of fire* [trad. Denis Mair]. FLTR Press.
- _____. (2014). *Palabras de fuego* [trad. Léon Blanco]. Medellín: Colección Hipnos, número 15.
- _____. (2014). *Rhapsody in black* [trad. Denis Mair]. Norman: Oklahoma University Press.
- _____. (2014). *Paroles de feu* [trad. Françoise Roy]. Montréal: Mémoire d'encier.
- _____. (2015). *Palabras de fuego* [trad. Françoise Roy]. Granada: Valparaíso.
- _____. (2016). *Rapsodia en negro* [trad. Alberto Pombo]. Vigo: Editorial Galaxia.
- _____. (2018). *Words from the fire* [trad. Jami Proctor Xu]. Hawaii: Mānoa.
- _____. (2019). *Palavras de fogo* [trad. José Luís Peixoto]. Lisboa: Rosa de Porcelana.
- PEIXOTO, José Luís (2002). *A Casa, a Escuridão*. Lisboa: Temas e Debates.
- _____. (2007). *Criança em ruínas*. Vila Nova de Famalicão: Quasi.
- _____. (2008). *Nenhum Olhar*. Lisboa: Bertrand.
- _____. (2008). *Uma casa na escuridão*. Lisboa: Bertrand.
- _____. (2010). *Livro*. Lisboa: Quetzal.
- _____. (2014). *Galveias*. Lisboa: Quetzal.
- _____. (2020). *Regresso a casa*. Lisboa: Quetzal.

NOTAS

¹ Estas e outras informações sobre o autor podem ser consultadas no sítio: jose-luis-peixoto.net.

² O livro foi publicado em 1885 e a tradução portuguesa em 1891.

³ Lista apresentada de acordo com a ordem de aparição dos autores no livro *Palavras de fogo*.

⁴ <https://www.extramuros.net/2019/03/17/jidi-majia-ambicao-universalista-de-uma-poesia-ligada-as-raizes/> [consultado em 12-12-2019].

As Relações Sino-angolanas na Era da Iniciativa Faixa e Rota

Luís Filipe PESTANA

Maxdo College da Universidade Normal de Pequim

Resumo: Os contactos entre a República Popular da China (RPC) e a República Popular de Angola, atravessaram um período de grande entrosamento nos últimos 15 anos. A base dessas relações assentou principalmente no âmbito económico, fruto das dificuldades de financiamento que Angola enfrentou no período pós-guerra civil e da busca chinesa por novas fontes de recursos naturais. A chegada ao poder de Xi Jinping e do seu homólogo angolano João Lourenço, trouxe novas dinâmicas a esta relação: para a China, a Iniciativa Faixa e Rota abre uma era de maior pujança internacional; para Angola, a presidência de Lourenço tenta ser um novo começo para um país desesperadamente necessitado de reformas e de diferentes fontes de financiamento. O presente trabalho propõe expor como é que Luanda pode beneficiar da Faixa e Rota, ao mesmo tempo que a China procura estender o seu projeto a novos atores. A forma como estas relações se desenrolarem irá trazer novos desafios que se estenderão para além do campo económico-financeiro e terão que se adaptar a um contexto internacional cada vez mais complexo. Também é possível tirar conclusões de como as relações sino-angolanas afetam o ensino de língua portuguesa na China, havendo cada vez mais a necessidade de adaptar programas e materiais didáticos a uma realidade em constante mutação.

Palavras-chave: *relações sino-angolanas; Iniciativa Faixa e Rota; Pequim; Luanda.*

1. As relações sino-angolanas: antecedentes históricos

Apesar de os laços diplomáticos entre Luanda e Pequim apenas terem ganho forma em 1983, os anos 50 e 60 do século XX ficaram marcados pelos primeiros contactos sino-angolanos. No período da Guerra Colonial a preocupação da RPC centrou-se em apoiar os movimentos de libertação em Angola. Contudo, esses contactos centraram-se na Frente Nacional para a Libertação de Angola (FNLA) e na União para a Independência Total de Angola (UNITA) devido ao panorama geopolítico da época. Por causa da ruptura sino-soviética, Pequim e Moscovo encontravam-se distanciados ideológica e estrategicamente (FARLEY, 2017), o que condicionou a ação chinesa em Angola: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) recebia apoio técnico, financeiro e militar da União Soviética (URSS) e de Cuba.

Ademais, a FNLA e a UNITA viriam a ser reconhecidos em 1963 pela Organização da Unidade Africana (OUA) como representantes legítimos do povo angolano (PESTANA, 2013: pp.185-197).

No começo, Pequim encetou esforços claros para se aproximar de Holden Roberto e do FNLA. Em 1963, em Nairobi, Roberto encontrou-se com dirigentes do PCC (BIRMINGHAM, 2002: 142). No ano seguinte, Jonas Savimbi viajou a Pequim onde teve um encontro ao mais alto nível com Zhou Enlai e Mao Zedong. Savimbi viria a regressar à China em 1965, firmando acordos para o fornecimento de armamento chinês e treino militar. No entanto, estes acordos acabaram por não se materializar em nada de concreto. Apesar de Pequim ter centrado as suas atenções no FNLA no início dos anos 70, tal apoio viria a ser infrutífero. Com a vitória do MPLA em 1975, a China viu-se numa posi-

ção constrangedora em que a sua aposta estratégica tinha resultado num fracasso. Dada a conjuntura, o estabelecimento de relações diplomáticas entre os dois Estados só viria a tomar forma em 1983, numa altura em que a política externa se tornava mais pragmática e centrada na sua abertura económica, liderada por Deng Xiaoping (PESTANA, 2013: p.183).

A era do pragmatismo chinês resultante da abertura do país ao exterior promoveu uma política externa mais participativa no continente africano. Nesse sentido, Angola tornou-se num país apetecível devido aos seus imensos recursos naturais. Para Luanda, tratava-se de uma oportunidade de ser menos dependente da URSS. Os anos 80 viriam a ser extremamente severos para a economia angolana tanto por razões internas como externas: internamente, os programas que centralizaram o poder na figura de José Eduardo dos Santos, sucessor de Agostinho Neto, tiveram consequências desastrosas que apenas afastaram as elites urbanas da vasta população rural do país. As próprias tentativas de aplicar políticas de colectivização das áreas agrícolas, revelaram-se devastadoras para uma economia já de si enfraquecida pelos eventos da guerra civil; externamente, em 1981, Angola viu-lhe negada a sua entrada no Conselho para a Assistência Económica Mútua (COMECON). Em certo sentido, tal veio a esfriar as relações com a URSS e, partindo dessa perspectiva, Pequim avizinhava-se como uma alternativa fundamental para contrabalançar a dependência face a Moscovo (PESTANA, 2013: 184).

Até ao fim da guerra civil em 2002, as relações sino-angolanas registaram poucos desenvolvimentos. A RPC vê em Angola uma fonte importante de recursos naturais, nomeadamente petróleo, enquanto Luanda considera os chineses como uma fonte de investimento em projetos de infraestruturas cruciais para a reconstrução e progresso do país. Entre 2010 e 2017, Angola terá recebido \$42.8 mil milhões em empréstimos da China

com baixas taxas de juro (SAIS, 2019)¹. O esquema usado, de inspiração japonesa², para proceder ao financiamento de projetos de infraestruturas ficou conhecido como “Angola mode”. Devido a esta relação de interdependência, Angola é um dos principais exportadores de petróleo para a China e em 2017 já era o maior exportador africano para a China.

Nos últimos 15 anos as relações sino-angolanas têm progredido no sentido de maior entrosamento do ponto de vista económico-financeiro. Com a presidência de João Lourenço abre-se um novo capítulo nestas relações que coincide com a maior assertividade chinesa no palco internacional. A Iniciativa Faixa e Rota (IFR) promovida pelo governo chinês e encabeçada pelo presidente Xi Jinping encontra-se no seio do reforço dos movimentos globalizantes que caracterizam a nossa era³.

2. A Faixa e Rota sob a liderança de Xi Jinping

Um bom entendimento da IFR implica conhecer em que medida as políticas do presidente Xi afectaram o ambiente político-social na China. O combate à corrupção foi uma das suas prioridades, acabando por levar à detenção de altas figuras do Estado chinês (GAN, 2017). Também a melhoria das condições de vida da população chinesa esteve desde o começo entre as principais preocupações para o presidente Xi. De acordo com dados do governo central, entre 2013 e 2016, 55 milhões de pessoas saíram de situações de pobreza (ZHOU & LENG, 2017).

O impacto visível na sociedade chinesa foi acompanhado pela inclusão do pensamento político e ideológico do presidente Xi Jinping na constituição chinesa. O “Pensamento de Xi Jinping sobre o Socialismo com Características para uma Nova Era”, foi integrado na Constituição Chinesa. A Agência Xinhua (2018) anunciava que se tratava do mais recente êxito na adaptação da ideologia marxista ao contexto chinês, assim como se trata de uma manifestação prática da experiência e

sabedoria colectivas do PCC e do povo chinês (XINHUA, 2018). Os princípios que conduzem o “Pensamento de Xi Jinping” podem ser resumidos, como afirma Buckley (2018), em três níveis distintos. A nível nacional espera-se que a China adopte uma postura mais assertiva no panorama internacional, passando de uma potência económica, para uma potência capaz de influenciar os destinos de todos aqueles que tencionem cooperar com a RPC. O segundo nível prende-se com a importância do Partido. O PCC é a peça central da prosperidade da China, sendo o elemento unificador do país. Finalmente, temos o nível da própria figura de Xi Jinping. O líder chinês é visto como fundamental para que o país alcance os objectivos a que se propôs, tanto interna como externamente. Para além dos ensinamentos de Karl Marx e de Mao Zedong, Xi incorpora o Confucionismo no seu discurso político, citando com frequência o filósofo que apregoeou os valores da ordem, obediência e lealdade face aos seus superiores (BUCKLEY, 2018).

Ao compreendermos a forma com o Presidente chinês projeta o país para o futuro, é possível entender a razão para a eliminação do limite de mandatos presidenciais, aprovada em Outubro de 2017 no 19º Congresso Nacional do Partido Comunista Chinês (XINHUA, 2017). Fica a ideia de que sem Xi Jinping a China não poderá alcançar o estatuto que, segundo a sua liderança, lhe é devido. O peso do presidente chinês nos destinos do país, acaba por ficar refletido na política externa chinesa através da ambiciosa Iniciativa Faixa e Rota. Apresentada em 2013 no Cazaquistão e na Indonésia, trata-se de uma política que promete reforçar a globalização através de projetos infra-estruturais ao longo da antiga Rota da Seda e na Rota da Seda Marítima para o Século XXI. Inicialmente apontada para melhorar a circulação de bens, serviços e capital humano entre a Ásia e a Europa, a Iniciativa tem aumentado o espectro para incluir os continentes africano e ameri-

cano. Muito mais do que um projeto económico, trata-se uma arma política que permite à RPC aumentar a sua influência a uma escala global, algo que vai ao encontro do “Pensamento de Xi Jinping”.

A Faixa e Rota foi anunciada em dois momentos no ano 2013: o primeiro decorreu em Maio em Astana (Cazaquistão) onde o presidente Xi apelou para que se reinventasse a antiga Rota da Seda sob a designação de Faixa Económica da Rota da Seda; o segundo momento deu-se em Junho com a proposta de promover a Rota Marítima da Seda do Século XXI, aquando da visita do presidente chinês a Jacarta (SHEPARD, 2017)⁴. A figura do presidente é indissociável da Faixa e Rota. Para além de líder da RPC, Xi Jinping tem sido o seu maior defensor, promovendo o projeto pelos quatro cantos do mundo como um modelo de globalização do qual os seus participantes retirarão benefício mútuo.

Do ponto de vista da imagem que o projeto tem para o exterior, o 2º Fórum Faixa e Rota mostrou-se como uma oportunidade para o melhorar e chamar a atenção de novos participantes. Este encontro contou com a presença de 36 chefes de Estado e de governo, incluindo de Portugal e Moçambique. Ainda que a Alemanha e a França tivessem mostrado as suas reservas face à postura mais assertiva da China no panorama europeu, 12 Estados-membros da União Europeia (UE) tomaram parte nesse grande encontro. Ao todo, 125 países já assinaram acordos de cooperação com a China em prol do desenvolvimento da IFR. Para além dos já referidos chefes de Estado e de governo, a segunda edição do Fórum contou com a presença de 150 representantes de diversos países interessados na iniciativa (GOODMAN & HILLMAN, 2019). É expectável que, com o tempo, mais Estados queiram fazer parte da iniciativa, precisamente porque há enormes dificuldades de financiamento de infraestruturas à escala global. Segundo fontes do Banco Mundial, as economias emergentes necessitam de \$1.3 mil milhões anuais para suprir as

suas necessidades infraestruturais. Ainda que a IFR possa contribuir para que esta procura possa diminuir, esta política não conseguirá, só por si, solucionar o problema em causa. A participação de empresas privadas poderá contribuir fortemente para a execução deste tipo de projetos, sendo que muitas estão envolvidas na IFR (BOUCHER, 2019). No entanto, há algumas incertezas quanto ao investimento real feito pela China. O governo chinês previu um investimento total a rondar os \$1 biliões, com algumas estimativas a aproximarem-se de \$8 biliões (GOODMAN & HILLMAN, 2019). Nos últimos quatro anos também não há um consenso quanto ao montante direcionado a projetos da IFR: entre \$15 mil milhões a \$25 mil milhões anuais (BOUCHER, 2019).

A RPC procura com a Faixa e Rota, adquirir um novo estatuto a nível mundial através de políticas mais assertivas e que respondem a algumas das necessidades mais prementes da economia global. A crescente participação de vários Estados na iniciativa, é um aspeto que deve ser considerado atrativo para Angola. Sendo um dos principais parceiros político-económicos de Pequim, Luanda tem todo o interesse em integrar a IFR. Como veremos, a chegada ao poder de João Lourenço trará novas perspectivas para as relações sino-angolanas num momento em que o país africano procura diversificar a sua economia e apoios financeiros.

3. A presidência de João Lourenço: implicações para as relações sino-angolanas

Após 38 anos no poder, José Eduardo dos Santos decidiu não apresentar uma candidatura a um novo mandato presidencial. A presidência de dos Santos assentou em quatro pilares: o poder centralizado da presidência, enfraquecendo a influência do MPLA; os lucros provenientes do petróleo controlado pela Sonangol e que alimenta redes neopatrimoniais e clientelistas da elite angolana; a

manipulação das relações externas e dos parceiros financeiros, permitindo manter o aparelho de Estado, a projeção de poder no exterior e o arranque da economia; e a segurança da sociedade e do Estado (ROQUE, 2017: 2). Para o presidente Lourenço, o primeiro ano e meio ficou marcado pelo distanciamento face à família dos Santos.

O programa de reformas em curso tem-se focado na corrupção. Ao longo deste período, Lourenço tem vindo a colocar em causa vários membros da família dos Santos. Um dos casos mais mediáticos é o da própria filha de José Eduardo dos Santos. Enquanto CEO da Sonangol, Isabel dos Santos terá estado envolvida em transações suspeitas. De resto, foi removida do cargo poucas semanas após a eleição do presidente Lourenço. Também o filho do ex-presidente dos Santos, José Filomeno, é acusado de lavagem de dinheiro, desvio de fundos e fraude (ENGBRETSEN, 2018). O então líder do Fundo Soberano de Angola (FSDEA) terá desviado \$500 milhões (€424 milhões). Atualmente, José Filomeno está muito longe do estatuto que outrora teve, ou seja, de potencial sucessor de José Eduardo a criminoso financeiro. No entanto, os visados do combate à corrupção de Lourenço não se resumem à família dos Santos (CASCAIS, 2018). O actual presidente focou-se nos governadores provinciais, nos ministros e nas empresas estatais com ligações aos dos Santos, através de membros da sua rede clientelista.

De um modo geral, as políticas anti-corrupção geraram uma nova onda de optimismo junto da população angolana, ainda que a situação económica do país seja frágil. Muito do apoio que Lourenço tem recebido advém do próprio MPLA. Este apoio interno tem possibilitado ao novo presidente consolidar o poder ao mesmo tempo que afasta potenciais opositores políticos no seio do partido. Esta questão é de especial relevância dada a forma como o poder está estruturado em Angola. Apesar de liderar os

destinos do país, Lourenço não era o presidente do MPLA e essa posição ainda era ocupada por José Eduardo dos Santos. A grande dúvida centra-se em saber se tais iniciativas se estenderão para além do núcleo duro da família dos Santos (VINES, 2018). O presidente Lourenço já controla o partido, o sistema executivo, as forças armadas e os serviços de informação. A inexistência de organismos que possam servir de checks and balances ao poder da presidência dificulta a criação de um clima de imparcialidade que credibilize as reformas. Por exemplo, em Maio de 2018 foi aprovada uma lei obrigando ao retorno de montantes superiores a \$100 mil que correspondam a fugas de capital. Os dados do Banco Nacional de Angola apontam para um total de \$30 mil milhões, fazendo com que esta medida tenha sido aplaudida pelos partidos da oposição e por ativistas anti-corrupção. Contudo, alegou-se que vários indivíduos próximos de Lourenço também estariam envolvidos em esquemas semelhantes e que não foram afectados (VINES, 2018).

Este contexto interno que já foi aplaudido no exterior, poderá ter consequências na forma como Angola aborda os seus parceiros, nomeadamente, a China. Um elemento crucial nesta equação é o petróleo. As exportações angolanas deste recurso têm estado na base do seu charme internacional: um país pobre, debilitado por mais de 40 anos de conflito armado⁵ e rico em petróleo. Segundo dados recentes do governo angolano, a produção petrolífera angolana cairá 36% até 2023, dadas as características dos campos petrolíferos angolanos ao largo da costa. No geral, atingem o seu pico de produção rapidamente, significando que sofrem uma quebra abrupta na extração do recurso passado pouco tempo. Tal facto tona-se preocupante para os decisores políticos angolanos: o petróleo representa 95% das trocas comerciais com o exterior e 40% do PIB do país. Entre 2016 e 2017, a produção diária caiu para uma média de 1.632 milhões de barris diários. Para Lourenço, tornar o mercado petrolífero

apetecível, não só para atrair investimento chinês, tornou-se numa das prioridades do Estado. Em Outubro de 2017, o presidente angolano encontrou-se com representantes da Chevron, Total, BP, Eni, Exxon e Statoil (Equinor), para discutir o futuro deste sector. A retirada de Isabel dos Santos do cargo de CEO da Sonangol associada a esta reunião, tornou possível a aprovação de legislação que permitisse às empresas petrolíferas explorarem gás natural e passar o controlo dos lucros do sector para o ministério das Finanças (VINES, 2018).

Podemos assumir, em suma, que o presidente João Lourenço procura segurar a sua posição com iniciativas que promovem maior transparência nas altas esferas do Estado angolano, não só para ser popular internamente, como também para projetar uma imagem de mudança no exterior. Trata-se de uma tentativa de aumentar a confiança de outros países, especialmente, quando o país necessita de reformas e de investimento que reduzam o impacto da má performance económica dos últimos anos. Para a China, a possibilidade de entrar em competição com outros atores pelo mercado de recursos energéticos angolanos, poderá ser visto como desafio à implementação da IFR na região.

4. Faixa e Rota: possibilidades e desafios

Ainda que inicialmente o projecto tivesse apenas englobado a África Oriental (nomeadamente, Etiópia e Djibuti), para a RPC torna-se essencial estender a iniciativa ao máximo de territórios possível. Angola, dado o peso ao nível dos recursos energéticos, encontra-se numa posição em que poderá beneficiar da iniciativa. Há sinais positivos de que tal poderá vir a suceder. O petróleo continua a ser uma parte fundamental da equação. A retirada de Isabel dos Santos da direcção da Sonangol, abriu portas a reformas necessárias para que o sector possa ser revitalizado nos próximos anos. Para o seu lugar foi escolhido Carlos Saturnino que tem como

principal missão liderar um processo de reorganização, que poderá contribuir para o aumento da robustez da empresa. Parte desta reestruturação passará pela venda de activos que não estejam relacionados com a produção petrolífera: agricultura, hotelaria, seguros, telecomunicações e banca são sectores onde a Sonangol tem uma presença estabelecida, tendo que abdicar destes activos nos três anos seguintes. A Unitel, por exemplo, também será incluída neste pacote, dado que a petrolífera detém 25% da principal empresa de telecomunicações angolana (MACAUHUB, 2019). Ainda que estas reformas sejam cruciais para que a empresa alcance nova competitividade e continue a ser um dos principais responsáveis pelo crescimento económico, a situação actual dos preços do petróleo favorece tais mudanças. Em 2014, a quebra nos preços do petróleo afectou negativamente a economia angolana (IOL, 2019). O Estado angolano, excessivamente dependente da sua produção petrolífera, não foi capaz de concretizar as reformas económicas necessárias para superar cenários de crise financeira. Tais limitações complicaram a abordagem governamental a este período, para além de ter prejudicado a flexibilidade financeira do Estado para o período 2018-2022. Nunca é demais lembrar que entre 2004 e 2014, a economia angolana cresceu 9,1% ao ano; de 2002 para 2013 o PIB per capita passou de US\$711 para \$US 4,804. A quebra dos preços do petróleo (de \$110 por barril para \$US50) reverteu muito do processo feito nos primeiros 10/12 anos de paz. Sendo certo que a China libertou o Estado angolano de muitas das responsabilidades relacionadas com a reconstrução do país, o governo não realizou as reformas necessárias para diversificar a economia como forma de gerir períodos de crise de modo eficiente. Foi essa fraqueza que conduziu o país a um período de desvalorização do kwanza, aumento da inflação e crescimento da dívida pública (JENSEN, 2018: 4-5)⁶. A recente subida dos preços do petróleo (IOL 2019) poderá ajudar

Luanda recuperar o sector e reforçar a aposta numa economia assente em vários sectores estratégicos.

Para que Angola possa fazer parte em pleno da IFR, há desafios externos que terá de solucionar. Um dos desafios prende-se com a situação da RDC. Como foi referido anteriormente, a China tem grande interesse em estabilidade. No caso particular de Kinshasa, a crise que afecta a região de Kasai desde 2016⁷ tinha forçado 32 mil congoleses a procurar refúgio em Angola até Agosto de 2017, com perspectivas de que esse número aumentasse para mais de 50 mil (VINES, 2017). As relações Angola-RDC foram sempre marcadas pela instabilidade política congolesa, tendo o governo angolano sido forçado a intervir militarmente em mais do que uma ocasião⁸. A aproximação do actual governo de Kinshasa ao Ruanda, poderá levar a uma nova crise na região que force a intervenção angolana. Do ponto de vista chinês, este clima de tensão não é desejado para a consolidação da IFR na região, especialmente, porque a China pretende usar os portos angolanos (nomeadamente, o porto do Lobito) para escoar as reservas mineiras da RDC (MACAUHUB, 2018).

Há outro factor que poderá influenciar a abordagem chinesa no país, isto é, que tem o potencial de condicionar a expansão da Faixa e Rota em Angola. O presidente João Lourenço tem vindo a procurar uma maior aproximação aos países ocidentais, quer através das organizações financeiras como o FMI ou o Banco Mundial, quer através do contacto directo com alguns Estados, como é o caso de Portugal⁹. Não obstante, Angola continua a considerar a China como um parceiro muito importante para o seu desenvolvimento. Reflexo desta afirmação estão os recentes acordos firmados entre os dois países. Em 2018, à margem da última cimeira do FOCAC realizada em Pequim, João Lourenço encontrou-se com o presidente Xi Jinping. O resultado desse encontro, foram novos empréstimos chineses direccionados ao

desenvolvimento angolano. Esta nova fase das relações sino-angolanas promete seguir uma toada em que Luanda procura expandir a sua rede de contactos e onde existirá uma gestão criteriosa daquilo que o país necessita. Por muito que os empréstimos chineses tenham contribuído para o desenvolvimento de Angola, em nenhum momento levaram a reformas económico-financeiras que possibilitassem ao país enfrentar próximos cenários de crise. Por esta razão, o FMI já tinha aplicado programas de reforma financeira a pedido do governo de José Eduardo dos Santos, perspectivando-se novas intervenções promovidas pela administração de João Lourenço.

Para a língua portuguesa, o desenrolar destas relações aportam desafios futuros cujas respostas passarão pelos aspectos pedagógicos e políticos. A própria adaptação da língua portuguesa ao contexto de ensino dos PALOP é crucial, tal como alertou o diretor executivo do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP). Incanha Intumbo considera que a força das línguas africanas interfere na aprendizagem da língua portuguesa porque, desde a infância que não existe um contexto de imersão de língua portuguesa. Nestas condições, adianta Intumbo, é necessário adaptar o ensino do português a um cenário em que muitos dos seus falantes não são nativos (DN/LUSA, 2019). Ao levarmos em conta as especificidades das diferentes variantes da língua e como nalguns locais o português tem pouca penetração na sociedade, poderemos encontrar soluções que preparem melhor os potenciais profissionais chineses que se aventurem nos PALOP.

Conclusões

Perspectivam-se algumas mudanças nas relações, nomeadamente, pela forma como o governo angolano procura adaptar-se ao período de crise económica. O presidente João Lourenço continua a ver na China um importante parceiro para Angola, como demonstram os acordos assinados entre as partes na

última cimeira do FOCAC. No entanto, Luanda, pretende atrair investimento da parte de outros atores e isso coloca desafios à China. Para Pequim, é fundamental manter uma relação próxima com Angola de maneira a expandir a IFR além do que havia sido planeado originalmente. No fundo, os dois lados terão que se adaptar a uma nova realidade: a China terá que compreender que Luanda não pretende ficar totalmente dependente do seu parceiro asiático e Angola tem de criar condições de estabilidade interna e externa (especialmente no que diz respeito ao Congo) para que possa tirar o máximo partido da IFR. Nesse sentido, é expectável que os encontros ao mais alto nível se intensifiquem de modo a procurar vias que sejam benéficas mutuamente numa era de constantes flutuações e incertezas.

Bibliografia

- BIRMINGHAM, David (2002). Angola. In Patrick Chabal, *A History of Postcolonial Lusophone Africa*. Londres: Hurst & Co., pp. 137-184.
- BOUCHER, Richard (2019). China's Belt and Road: A Reality Check". *The Diplomat*. Acedido
- BUCKLEY, Chris (2018). Xi Jinping Thought Explained: A New Ideology for a New Era. *The New York Times*. Acedido a 15 de Junho de 2019. <https://www.nytimes.com/2018/02/26/world/asia/xi-jinping-thought-explained-a-new-ideology-for-a-new-era.html>
- CASCAIS, João (2018). Angola: The fall of the dos Santos clan". *Deutsche Welle*. Acedido a 25 de Junho de 2019. <https://www.dw.com/en/angola-the-fall-of-the-dos-santos-clan/a-45646757>.
- DN/LUSA (2019). Ensinamos o português nos nossos países como se fosse a língua materna, quando não é. *Diário de Notícias*. Acedido a 01 de Julho de 2019. <https://www.dn.pt/mundo/diretor-do-iilp-diz-que-portugues-como-lingua-materna-nao-e-a-melhor-solucao-em-alguns-paises-africanos-11033118.html>
- ENGEBRETSEN, Rebecca (2018). President Lourenço's anti-corruption drive changes the

- rules in Angola. African Arguments. Acedido a 26 de Junho de 2019. <https://africanarguments.org/2018/10/10/lourenco-corruption-drive-changes-rules-angola/>
- FARLEY, Robert (2017). Was the Sino-Soviet Split Borne of Ideology or Geostrategic Consideration?. The Diplomat. Acedido a 24 de Junho de 2019. <https://thediplomat.com/2017/03/was-the-sino-soviet-split-borne-of-ideology-or-geostrategic-consideration/>
- GAN, Nectar (2017). China's corro 'tigers' tipped to be a rarer sight but plenty of 'flies' left to swat. South China Morning Post. Acedido a 20 de Junho de 2019. <https://www.scmp.com/news/china/policies-politics/article/2114437/chinas-corrupt-tigers-tipped-be-rarer-sight-plenty>
- GOODMAN, Matthew P. & HILLMAN, Jonathan E. (2019). China's Second Belt and Road Forum. Center for Strategic and International Studies. Acedido a 30 de Junho de 2019. <https://www.csis.org/analysis/chinas-second-belt-and-road-forum>
- IOL (2019). Angola looks to benefit from surge in oil prices. IOL Business Report. Acedido a 30 de Junho de 2019. <https://www.iol.co.za/business-report/international/angola-looks-to-benefit-from-surge-in-oil-prices-21829707>
- JENSEN, Soren K. (2018). Angola's Infrastructure Ambitions Through Booms and Busts - Policy Governance and Reform. Londres: Chatham House. <https://www.chathamhouse.org/sites/default/files/publications/research/2018-09-14-angola-infrastructure-ambitions-kirk-jensen.pdf>
- LIPTON, David (2019). IMF Executive Board Completes the First Review Under Angola's Extended Arrangement and Approves US\$248.15 Million Disbursement. International Monetary Fund. Acedido a 20 de Junho de 2019. <https://www.imf.org/en/News/Articles/2019/06/12/pr19212-angola-imf-executive-board-completes-first-review-extended-arrangement-approves-disbursement>
- MACAUHUB (2018). Porto de Lobito, em Angola, recebe segundo carregamento de minério da RD do Congo. Macauhub. Acedido a 26 de Junho de 2019. <https://macauhub.com.mo/pt/2018/09/24/pt-porto-do-lobito-em-angola-recebe-segundo-carregamento-de-minerio-da-rd-do-congo/>
- MACAUHUB (2019). Angola plans to stop guaranteeing loans with oil. Macauhub. Acedido a 30 de Junho de 2019. <https://macauhub.com.mo/2019/03/28/pt-angola-deixa-de-garantir-emprestimos-com-petroleo/>
- PESTANA, Luís Filipe (2013). O Consenso de Beijing em África: um modelo para Angola? Lisboa: Universidade Católica Portuguesa (UCP), Instituto de Estudos Políticos (IEP). Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais.
- ROQUE, Paula C. (2017). Reform or unravel? Prospects for Angola's transition - Southern Africa Report 8. Pretoria: Institute for Security Studies. <https://issafrica.s3.amazonaws.com/site/uploads/sar8.pdf>
- SAIS (2019). China-Africa Research Initiative — Data: Chinese Loans to Africa. 20 de Junho de 2019. <http://www.sais-cari.org/data-chinese-loans-to-africa>
- SHEPARD, Wade (2017). Why China Just Added The Belt And Road Initiative to Its Constitution. Forbes. Acedido a 30 de Maio de 2019. <https://www.forbes.com/sites/wadeshepard/2017/10/25/why-china-just-added-the-belt-and-road-initiative-to-its-constitution/#1024943442ab>
- TIEZZI, Shannon (2019). Who Is (and Who Isn't) China's 2nd Belt and Road Forum?. The Diplomat. Acedido a 25 de Junho de 2019. <https://thediplomat.com/2019/04/who-is-and-who-isnt-attending-chinas-2nd-belt-and-road-forum/>
- UNICEF (2019). Conflict in Kasai, Democratic Republic of Congo. Nova Iorque: United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/child-alert/demo-catholic-republic-of-congo>
- VINES, Alex (2017). The DRC Will Be the First Foreign Policy Priority for Angola's New President. Chatham House. Acedido a 25 de Junho de 2019. <https://www.chathamhouse.org/expert/comment/drc-will-be-first-foreign-policy-priority-angola-s-new-president>
- VINES, Alex (2018). Lourenço's First Year: Angola's Transitional Politics. African Center for Strategic Studies. Acedido a 30 de Junho de 2019. <https://africacenter.org/spotlight/lourenco-first-year-angolas-transitional-politics/>
- XINHUA (2017). Full text of resolution on amendment to CPC Constitution. Acedido a 15

de Junho de 2019. http://www.xinhua-net.com/english/2017-10/24/c_136702726.htm

XINHUA (2018). Backgrounder: Xi Jinping Thought on Socialism with Chinese Characteristics for a New Era. Xinhua News Agency. Acedido a 20 de Junho de 2019. http://www.xinhuanet.com/english/2018-03/17/c_137046261.htm

ZHOU, Viola & LENG, Sidney (2017). What has Xi Jinping achieved in his five years as China's leader?. South China Morning Post. Acedido a 15 de Junho de 2019. <https://www.scmp.com/news/china/policies-politics/article/2115672/what-has-xi-jinping-achieved-his-first-five-years>.

NOTAS

¹ O primeiro dos quais em 2004 (\$2 mil milhões) (PESTANA, 2013: 199).

² Em 1973, o governo japonês firmou um conjunto de acordos nos quais poderia importar petróleo chinês de Daqing (Heilongjiang), recebendo a China em troca maquinaria pesada. Para além disso, os empréstimos japoneses tinham baixas taxas de juro a serem pagos ao longo de um período.

³ É necessário ressaltar que este estudo foi realizado no período anterior à pandemia de covid-19 e que muitas dinâmicas aqui apresentadas poderão ser significativamente alteradas.

⁴ O porto de Lianyungang (província de Jiangsu) e a COSCO Shipping adquiriram 49% do porto seco de Khorgos (Shepard, 2017a).

⁵ De 1961 a 1974/5 Angola envolveu-se na luta pela autodeterminação face a Portugal e de 1975 a 2002 o país sofreu com uma guerra civil entre as forças governamentais e a oposição da UNITA.

⁶ Angola continua a ser um dos países com uma das taxas de mortalidade infantil mais altas e onde a disparidade entre ricos e pobres continua a aumentar. O próprio Banco Mundial reviu o estatuto do país em 2017, passando a ser considerado de rendimento médio-baixo (JENSEN, 2018: 5).

⁷ Confrontos entre as forças governamentais e réguas em Agosto de 2016 levaram ao escalar de um conflito que hoje afecta 3.8 milhões de pessoas, incluindo 2.3 milhões de crianças (UNICEF 2019).

⁸ Em 1997, apoiou uma coligação rebelde que viria a depor Mobutu Sese Seko do poder; em 1998, contribuiu para a proteção do governo pós-Mobutu contra as incursões do exército do Ruanda em solo congolês; e desde 2001 que protege Joseph Kabila (VINES, 2017).

⁹ Em Dezembro de 2018, o FMI aprovou um programa de ajuste estrutural no valor de US\$3.7 mil milhões para um período de três anos (LIPTON, 2019). Lourenço visitou Portugal no final de 2018.

Tópicos de fonética e fonologia do PE e o seu domínio entre os professores de PLE na China

Adelina CASTELO

Universidade Aberta, CLUL

Liliana SOARES

Universidade Normal de Pequim

LI Qinxue

Universidade de Estudos Internacionais de Pequim

WANG Xiaoyue

Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang

SUN Ye

Instituto Politécnico de Macau

LU Chunhui

Universidade de Macau

ZHANG Chenlin

Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

Resumo: Um bom domínio da fonética e da fonologia de uma língua estrangeira é fundamental para garantir uma interação bem-sucedida com os outros falantes, evitando-se quer as falhas na comunicação, quer as desvantagens sociais ligadas a uma menor competência nesta área. Este bom domínio exige uma atenção específica dos aprendentes e dos professores ao longo de vários níveis de proficiência da língua, já que muitos desvios fonético-fonológicos se tendem a manter e numerosas dúvidas específicas apenas surgem quando existe já um conhecimento básico do funcionamento sonoro da língua. Tal significa que, para estimular um bom desenvolvimento da fonética e da fonologia, não basta conhecer as regras básicas de transposição de letras em sons (e vice-versa) ou ter uma pronúncia correta; o professor precisa de possuir um conhecimento mais aprofundado sobre a fonética e fonologia da língua em causa.

Para estudar a situação dos professores de PLE na China relativamente a este requisito, foi concretizado o projeto de investigação “Conhecimentos de fonética e fonologia para professores de Português como Língua Estrangeira: sistematização e validação”. Nesta comunicação pretende-se apresentar alguns dos resultados desse projeto, mais especificamente: (i) que necessidades de conhecimento foram identificadas; (ii) que soluções se podem propor para essas necessidades.

Assim sendo, a presente comunicação incluirá (i) uma introdução ao problema, (ii) a apresentação dos objetivos, (iii) a descrição da metodologia usada para recolher as informações relevantes através de um inquérito, (iv) os resultados desse inquérito, (v) a discussão de tais resultados e (vi) uma proposta de soluções para o problema. Essa proposta inclui uma breve apresentação do livro *Fonética e fonologia para o ensino do Português como Língua Estrangeira* e a exemplificação de como usá-lo para o esclarecimento de questões em torno da sílaba fonética e gráfica que foram identificadas como problemáticas para os professores de PLE na China.

Palavras-chave: *ensino de Português como Língua Estrangeira; fonética e fonologia; situação na China; formação de professores*

1. Introdução

O domínio da competência fonético-fonológica numa língua não materna (LNM) é crucial para a eficácia comunicativa na modalidade oral da linguagem. No entanto, o ensino da pronúncia foi, durante algum tempo, desvalorizado e praticamente abandonado por

se considerar que um domínio da pronúncia como o dos falantes nativos não era possível para a maioria dos aprendentes nem mesmo necessário para a comunicação (e.g. GRANT, 2014).

A partir de finais dos anos 80 do século passado, dois factos estão associados a um

novo interesse pelo ensino da pronúncia (e.g. GRANT, 2014). Por um lado, constataram-se muitos casos de dificuldades comunicativas devidas a problemas de pronúncia em aprendentes com um nível de proficiência linguística elevado. Tal mostrava que a pronúncia não era adquirida automaticamente com o contacto com a língua-alvo, levando vários investigadores e os próprios professores a considerarem que a pronúncia deveria ser objeto de uma abordagem direta (e.g. SAITO, 2007). Por outro lado, passou a entender-se a pronúncia e o ensino desta de um modo mais ligado às necessidades comunicativas. Identificaram-se três componentes na pronúncia: a inteligibilidade – a quantidade de sequências do discurso cuja pronúncia é compreensível, inteligível, para os ouvintes; a compreensibilidade – o nível de esforço exigido aos ouvintes para compreenderem um discurso produzido com determinada pronúncia; o sotaque – o grau de afastamento da pronúncia de um enunciado relativamente a uma pronúncia considerada padrão pelos falantes da língua (DERWING e MUNRO, 2005). O objetivo do ensino da pronúncia passou a consistir em melhorar a inteligibilidade e a compreensibilidade dos enunciados e não em eliminar o sotaque dos aprendentes na língua-alvo (e.g. DERWING e MUNRO, 2005).

Apesar de o atual objetivo para o ensino da pronúncia ser mais realista e reconhecida, há estudos que mostram como os professores desenvolvem pouco o ensino da pronúncia (e.g. FOOTE et al., 2016) e reconhecem alguma falta de preparação nesta área (e.g. FOOTE, HOLTBY e DERWING, 2011). No âmbito do ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) na China, não existem, até onde sabemos, estudos sobre os conhecimentos dos professores acerca da componente fonético-fonológica da língua.

Tendo em conta esta situação, no Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa, do Instituto Politécnico de Macau

(IPM), no ano de 2018, foi desenvolvido um projeto de investigação, apoiado pelo antigo Gabinete de Apoio ao Ensino Superior da Região Administrativa Especial de Macau. Este projeto intitulou-se Conhecimentos de fonética e fonologia para professores de Português como Língua Estrangeira: sistematização e validação e a equipa de trabalho incluiu os seguintes membros: Adelina Castelo (coordenação), Sun Ye e Liu Siyou (IPM); Liliiana Soares (Universidade Normal de Pequim); Li Qinxue (Universidade de Estudos Internacionais de Pequim); Lu Chunhui (Universidade de Macau); Lu Jiaqi e Zhang Chenlin (Universidade de Estudos Internacionais de Xangai); Shang Xuejiao (Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong); Wang Xiaoyue (Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang). O projeto teve os objetivos de: (i) identificar e divulgar as necessidades do público-alvo (professores de PLE na China) quanto a conhecimentos sobre a fonética e a fonologia do português europeu (PE); (ii) preparar e validar uma sistematização desses conhecimentos; (iii) publicar essa sistematização (com o título de Fonética e fonologia para o ensino do Português como Língua Estrangeira).

A presente comunicação é realizada no âmbito desse projeto e tem dois objetivos: (i) identificar as necessidades dos professores de PLE na China quanto a conhecimentos sobre a fonética e a fonologia do Português Europeu; (ii) propor soluções para essas necessidades.

Este trabalho incluirá uma secção dedicada à metodologia (secção 2), seguindo-se a apresentação dos resultados (secção 3), a discussão dos mesmos (secção 4), uma proposta de soluções para os problemas identificados (secção 5) e as considerações finais (secção 6).

2. Metodologia

Para concretizar o primeiro objetivo deste trabalho, foi realizado um questionário *online*

anónimo no *SurveyMonkey*, nos meses de fevereiro e março de 2018. Após a divulgação do inquérito pelos contactos pessoais de cada membro do projeto e pelos grupos relevantes de *email* e *WeChat*, cinquenta profes-

sores de PLE na China responderam ao inquérito. Trata-se, portanto, de uma amostra de conveniência.

O questionário incluiu as oito perguntas transcritas no Quadro 1.

Questões		Respostas possíveis
1	Sexo	
2	Idade	
3	Qual é a sua língua materna?	Português Mandarim Cantonês Outro
4	Quantos anos de experiência tem no ensino do PLE (em qualquer nível de ensino - secundário, superior... - e região)?	
5	Que variedade do Português usa?	Português brasileiro Português europeu
6	Tem dúvidas sobre os seguintes tópicos de fonética / fonologia? alfabeto fonético internacional Exemplo: A transcrição fonética de <i>casa</i> é [ˈkaza]. modo de articulação dos sons Exemplo: O som de L pronuncia-se com um obstáculo à passagem do ar na zona dos alvéolos e uma saída do ar pelas zonas laterais da boca. ortografia c acento gráfico Exemplo: Apesar de acabar em I, a palavra <i>táxi</i> é grave (e não aguda); por isso, tem de ter acento gráfico na sílaba tônica. acentos tónico das palavras Exemplo: A sílaba tônica de <i>alfabeto</i> é "be". entoação Exemplo: Oralmente a distinção entre as frases <i>Ele chama-se Ricardo.</i> / <i>Ele chama-se Ricardo?</i> Depende da entoação (declarativa na primeira e interrogativa na segunda). divisãosilábica Exemplo: A palavra <i>carro</i> tem duas sílabas (<i>ca.rro</i>) e pode ser dividida na mudança de linha como <i>car-ro</i>.	Não tem dúvidas Tem poucas dúvidas Tem algumas dúvidas Tem muitas dúvidas
7	Qual é a sua situação relativamente a cada uma das afirmações? A palavra <i>piada</i> pode ser pronunciada com três sílabas ou só com duas. Na translineação da palavra <i>área</i>, podemos dividir a palavra em <i>á-re-a</i>, mas só se pronunciam duas sílabas (<i>á.reá</i>). O som do A é aberto em <i>carro</i> (â) e fechado em <i>carrinho</i> (ã) (no Português Europeu). A vogal tônica é oral em <i>seda</i> e nasal em <i>senda</i>. A vogal tônica de <i>cama</i> é [ɐ] e não [a].	Conheço o tópico e consigo explicar a causa Conheço o tópico, mas não consigo explicar aos alunos Conheço pouco sobre o tópico

	O som do E em <i>tenho</i> pode ser [ɐ] ou [ej], mas não [e] (no Português Europeu padrão). O som do O é fechado em <i>porco</i> (ô) e aberto em <i>porcos</i> (ó). A vogal tónica é fechada em <i>devo</i> (ê) e aberta em <i>derem</i> (è). O som do L em <i>mal</i> é diferente do som do L em <i>mala</i> (no Português Europeu). O som do S é [ʃ] em <i>pasta</i> e [ʒ] em <i>desde</i> (no Português Europeu).	Não conheço o tópico
8	Tem alguma dificuldade de fonética/fonologia no ensino da LP que gostasse de resolver?	

Quadro 1: Perguntas do questionário

Como se pode verificar, as cinco questões iniciais permitiram caracterizar os participantes quanto a sexo, idade, anos de experiência no ensino de PLE, língua materna e variedade do português usada. Para a língua materna, foram dadas as opções *Português, Mandarim, Cantonês* e *Outro*; para a variedade do português usada, existiam as opções *Português brasileiro* e *Português europeu*.

Além das questões de caracterização, o questionário incluiu três perguntas relativas aos conhecimentos de fonética e fonologia dos professores (perguntas 6, 7 e 8). Na questão 6, para procurar compreender o nível de familiaridade dos participantes com determinados tópicos de fonética e fonologia, garantir que estes abordavam um conjunto variado de tópicos específicos e facilitar a sua resposta, foram enunciados e exemplificados seis tópicos específicos, tendo os respondentes de indicar qual a sua situação relativamente a cada um deles: *Não tenho dúvidas; Tenho poucas dúvidas; Tenho algumas dúvidas; Tenho muitas dúvidas*. A fim de procurar ter uma visão ainda mais precisa sobre os conhecimentos dos participantes, incluímos a questão 7 com dez afirmações específicas (relacionadas com os tópicos de fonética e fonologia enunciados na questão 6). Para cada uma destas afirmações, os participantes tiveram de escolher a sua situação: *Conheço o tópico e consigo explicar a causa; Conheço o tópico, mas não consigo explicar aos alunos; Conheço pouco sobre o tópico; Não conheço o tópico*. Por fim, o questionário inte-

grou uma questão aberta, na qual os professores puderam referir as suas dificuldades e necessidades no âmbito de conhecimentos de fonética e fonologia: questão 8 – *Tem alguma dificuldade de fonética/fonologia no ensino da língua portuguesa que gostasse de resolver?*

Os resultados do questionário foram tratados em Excel. No caso das perguntas 6 e 7, cada resposta correspondeu a um determinado número de pontos, desde 3 (para *Não tenho dúvidas / Conheço o tópico e consigo explicar*) até 0 (para *Tenho muitas dúvidas / Não conheço o tópico*). O resultado médio final para cada tópico/afirmação variou, pois, entre 3 e 0 pontos, tendo esta média também sido convertida em percentagem. As respostas à questão 8 foram abordadas de forma qualitativa: analisou-se o conteúdo, agrupando-se as respostas pelos tópicos abordados, e contabilizou-se o número de referências a cada tópico.

Com base na análise e na discussão crítica desses resultados por parte dos membros do projeto (todos eles também docentes de PLE na China, sendo dois deles falantes nativos de português e os restantes falantes nativos de mandarim e bastante conhecedores da realidade do ensino do PLE neste país), foram identificadas algumas soluções para as dificuldades encontradas e foi definido o conjunto de tópicos a incluir na sistematização de conhecimentos de fonética e fonologia úteis aos professores de PLE na China, publicada com o título de *Fonética e fonologia para o ensino do Português como Língua Estrangeira* (CASTELO, 2018).

3. Resultados

Nesta secção apresentamos os resultados obtidos no questionário acima referido, começando pela caracterização da amostra.

Os Gráficos 1, 2 e 3 mostram a distribuição dos participantes em termos das variáveis *Sexo*, *Língua materna* e *Variedade do português usada*, respetivamente.

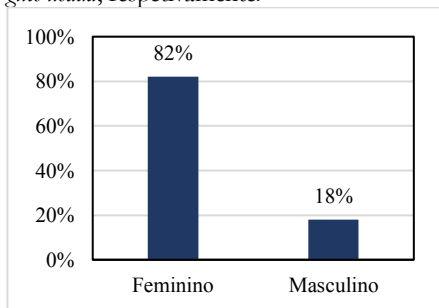


Gráfico 1: Sexo dos participantes

A grande maioria dos participantes (41 professores, correspondendo a 82% dos respondentes) é do sexo feminino, registando-se apenas 9 participantes masculinos (18%).

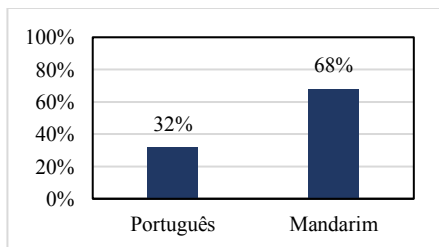


Gráfico 2: Língua materna dos participantes

Em termos de língua materna, 32% são falantes nativos de português (16 professores) e 68% de mandarim (34 professores).

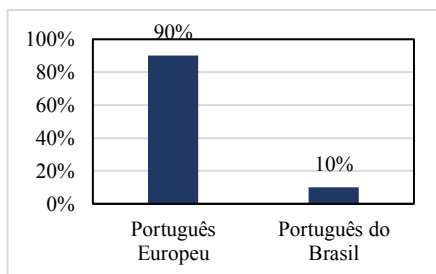


Gráfico 3: Variedade usada pelos participantes

A variedade do português usada pela grande maioria dos participantes é o PE (45 professores, correspondendo a 90% dos participantes), sendo o português do Brasil a variedade dos restantes respondentes.

Nos Gráficos 4 e 5, pode observar-se a distribuição dos participantes em termos de *Idade* e *Anos de experiência docente em PLE*, respetivamente.

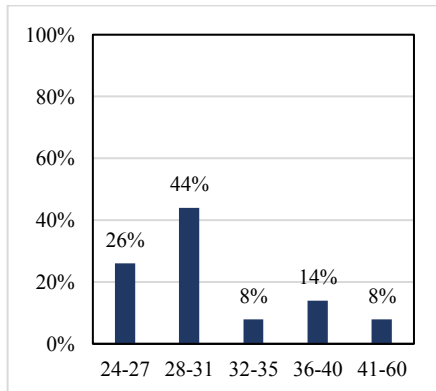


Gráfico 4: Idade dos participantes

Os participantes pertencem sobretudo às faixas etárias dos 28-31 anos (44%) e dos 24-27 anos (26%), registando-se apenas 8% de professores com idades superiores a 41 anos. Estes dados revelam uma amostra muito jovem e, de facto, a média de idades é de 31,5 anos.

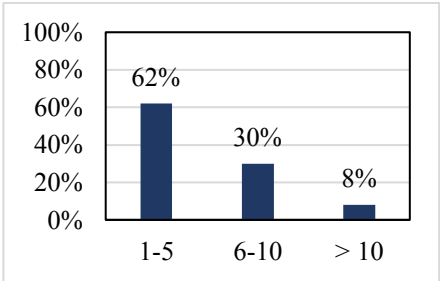


Gráfico 5: Anos de experiência docente em PLE dos participantes

Em consonância com as idades dos participantes, o número de anos de experiência de ensino de PLE é bastante reduzido, verificando-se que 62% dos participantes no questionário têm entre 1 e 5 anos de experiência, 30% entre 6 e 10 anos e apenas 8% têm mais de 10 anos de ensino. O valor médio na experiência de ensino de PLE é de 5,7 anos.

No Quadro 2, são apresentados os resultados relativos à familiaridade dos participantes com diversos tópicos fonético-fonológicos.

	3 Conheço...	2	1	0 Não conheço...	Média (máx.3)	Média (%)
modo de articulação dos sons	54%	30%	16%	0%	2,38	79%
alfabeto fonético internacional	60%	24%	14%	2%	2,42	81%
ortografia e acento gráfico	72%	26%	0%	2%	2,68	89%
acento tónico das palavras	82%	8%	6%	4%	2,68	89%
entoação	86%	8%	6%	0%	2,80	93%
divisão silábica	82%	16%	2%	0%	2,80	93%

Quadro 2: Familiaridade com diversos tópicos fonético-fonológicos

Como se pode verificar, o nível de familiaridade dos participantes com os tópicos de fonética e fonologia varia entre 79% (modo de articulação dos sons) e 93% (entoação e divisão silábica), encontrando-se três tópicos num nível intermédio (alfabeto fonético internacional, com 81%; ortografia e acento gráfico bem como acento tónico das palavras

com 89% de familiaridade). É de destacar a seleção do nível mais baixo de familiaridade (*Tenho muitas dúvidas*) em apenas 0% a 4% das respostas.

O Quadro 3 inclui os resultados do nível de conhecimento sobre as dez afirmações apresentadas na pergunta 7 do questionário.

	3 Conheço...	2	1	0 Não conheço...	Média (máx.3)	Média (%)
a. O som do O é fechado em <i>porco</i> (ô)...	32%	36%	14%	18%	1,82	61%
b. A vogal tónica é fechada em <i>devo</i> (è)...	32%	40%	12%	16%	1,88	63%
c. O som do S é [ʃ] em <i>pasta</i> e [ʒ] em...	50%	16%	18%	16%	2,00	67%
d. A palavra <i>piada</i> pode ser pronunciada...	56%	16%	14%	14%	2,14	71%
e. Na translineação da palavra <i>área</i> ...	48%	34%	12%	6%	2,24	75%
f. O som do E em <i>tenho</i> pode ser [ɐ] ou [e]...	46%	38%	10%	6%	2,24	75%
g. O som do A é aberto em <i>carro</i> (â)...	64%	18%	12%	6%	2,40	80%
h. A vogal tónica de <i>cama</i> é [ɐ] e não [a].	76%	18%	4%	2%	2,68	89%
i. O som do L em <i>mal</i> é diferente...	84%	6%	6%	4%	2,70	90%
j. A vogal tónica é oral em <i>seda</i> e nasal...	86%	10%	2%	2%	2,80	93%

Quadro 3: Conhecimento sobre as afirmações exemplificativas de tópicos fonético-fonológicos

Os valores médios de conhecimento sobre as afirmações (cf. Quadro 3, pergunta 7) são

mais baixos do que os relativos à familiaridade com diversos tópicos fonético-fonológicos (cf. Quadro 2, pergunta 6). De facto, os

valores médios de conhecimento sobre a maioria das afirmações situam-se abaixo dos 79% – cf. afirmações exemplificando as alterações vocálicas em determinados contextos morfológicos (61%), a elevação e centralização de vogais átonas (63%), a especificação do /s/ em final de sílaba (67%), a semivocalização opcional da primeira vogal em sequências de vogais (71%), as regras de divisão silábica (75%) e a centralização do /e/ antes de segmentos palatais (75%). Além

disso, é de salientar que a seleção do nível mais baixo de conhecimento sobre as afirmações (*Não conheço...*) já ocorre em 2% a 18% das respostas.

O Quadro 4 revela as outras dificuldades identificadas pelos participantes na pergunta 8 do questionário, mostrando a frequência de ocorrência de cada tipo de dificuldade, bem como alguns exemplos de respostas que mencionam esse problema.

Frequência	Tipo de dificuldades	Exemplos de respostas
11	pronúncia de sons específicos	- Ajudar os alunos a distinguir consoantes sonoras e surdas. - Os alunos têm sempre dificuldade em distinguir entre as pronúncias de é e ê, ó e ô; alguns não conseguem pronunciar bem “lh”.
4	regras (e sons)	- Sim, tenho dúvidas sobre algumas regras de pronúncia de vogais. - Principalmente para os alunos do terceiro ano, há algumas diferenças do que aprendemos no início, por exemplo, uma palavra no singular e plural tem uma fonética diferente. Conheço-o mas é difícil explicar a causa.
3	outro	Às vezes conheço o assunto, mas não sei explicar do ponto de vista linguístico. Queria saber se existe um dicionário de fonética/fonologia que explica a origem e evolução dos sons, e como posso ter acesso a esse? Muito obrigada.
2	prosódia	A aquisição da entoação.
20	TOTAL	

Quadro 4: Outras dificuldades identificadas pelos participantes

Como se pode observar, foram dadas apenas 20 respostas a esta questão opcional, sendo que a maioria dessas respostas se refere a problemas na pronúncia de sons específicos (11 respostas) e existem também referências a regras relacionadas com determinados segmentos e contextos (4), à prosódia (2) e a outros tópicos (3).

4. Discussão dos Resultados

Embora a amostra usada no estudo seja de conveniência, a caracterização da mesma revela que está em consonância com o universo dos docentes de PLE no ensino superior (cf. CASTELO e SUN, 2020), já que os respondentes são maioritariamente do sexo feminino, jovens, com poucos anos de experiência letiva, falantes nativos de mandarim e utilizadores da variedade europeia do português

(no estudo de CASTELO e SUN, 2020, verifica-se que o PE predomina nas ofertas de ensino e como variedade utilizada pelos leitores).

Os resultados sobre os conhecimentos de fonética e fonologia, embora mais ou menos longe dos 100% em termos de familiaridade com os tópicos fonético-fonológicos abordados e de conhecimento acerca das afirmações exemplificativas, situam-se em níveis positivos. De facto, os níveis médios de conhecimento declarado oscilam entre 60% e 100% e a percentagem de respostas nos níveis mais baixos de conhecimento nunca ultrapassa os 18%.

Contudo, uma observação mais detalhada dos resultados indicia algumas incoerências na avaliação dos próprios conhecimentos. Por exemplo, o valor médio de familiaridade com o tópico *divisão silábica* é de 93%, mas o

nível de conhecimento sobre as afirmações relacionadas com este tópico oscila entre 71% (para a afirmação d.) e 75% (para a afirmação e.). É, pois, possível que estas autoavaliações sobre o conhecimento de fonética e fonologia estejam um pouco sobrevalorizadas e que seja necessário um estudo baseado em heteroavaliação para conhecer o nível real de conhecimento dos docentes. Estas discrepâncias entre realidade pedagógica e percepção da mesma não são incomuns, como se pode verificar em estudos que mostram como os professores reportam ensinar pronúncia mais frequentemente do que efetivamente fazem na sua prática pedagógica (cf. FOOTE *et al.*, 2016).

Embora as autoavaliações possam ser um pouco otimistas, os resultados obtidos já são bastante úteis, na medida em que revelam as áreas mais problemáticas:

processos fonológicos (cf. afirmações relativas às alternâncias vocálicas com valores médios de conhecimento de 61-63%, especificação de /s/ em final de sílaba com 67%, centralização do /e/ tónico com 75%);

aspectos suprasegmentais (cf. afirmações relativas à divisão silábica e à translineação com 71% e 75%, respetivamente, de valores médios de conhecimento; identificação de dois problemas relacionados com a prosódia na questão aberta sobre outras dificuldades);

articulação (cf. nível de familiaridade com a articulação de 79% e com o alfabeto fonético internacional de 81%; identificação de onze problemas relacionados com este tópico na questão aberta).

5. Proposta de soluções

As soluções que se podem propor para as lacunas nos conhecimentos de fonética e fonologia dos professores passam pela disponibilização de mais formação contínua e, de um modo mais imediato, pela autoformação dos professores através de publicações adequadas.

Assim sendo, propomos que os professores de PLE – sobretudo os docentes de pronúncia ou oralidade – procurem aprofundar, consolidar, os seus conhecimentos de fonética e fonologia, de uma forma geral, e também tenham localizadas obras de referência que consultem sempre que precisam de resolver dúvidas específicas. Embora existam várias publicações sobre fonética e fonologia do português, destacam-se algumas obras pela abrangência dos tópicos abordados e por uma maior adequação ao público docente: ÁGUA-MEL (2016); CASTELO (2018); FREITAS, ALVES e COSTA (2007); FREITAS, RODRIGUES, COSTA e CASTELO (2012); MATEUS, FALÉ e FREITAS (2005); SEARA, NUNES e LAZZAROTTO-VOLCÃO (2011, sobre o português do Brasil).

De entre estas publicações, queremos destacar a de CASTELO (2018), que foi a que resultou do projeto de investigação e dos resultados do questionário acima referidos. Primeiro, o livro será brevemente apresentado e, depois, exemplificar-se-á como usá-lo para o esclarecimento de questões em torno da sílaba oral e da “sílaba gráfica” que foram identificadas como problemáticas para os professores de PLE na China.

A publicação em causa consta de seis capítulos em que se procura descrever, de forma acessível, um tópico da componente fonético-fonológica do PE: sons do PE, articulação e valor fonológico, bem como a sua representação na ortografia e no alfabeto fonético internacional; os acentos de palavra e a sua relação com o acento gráfico; a sílaba e a divisão silábica; cinco processos fonológicos que afetam vogais em contextos fonológicos específicos; três processos fonológicos que afetam vogais em contextos morfológicos específicos; dois processos fonológicos relativos a consoantes em final de sílaba. A última secção de cada capítulo contém uma reflexão com alguns contributos para o ensino desse tópico em PLE e uma proposta de exercícios para aprendentes de PLE, com soluções. No

final do livro, existem dois glossários bilingues português-chinês, com os termos técnicos da fonética e da fonologia: (i) um glossário bilingue, com o termo em português, a tradução em chinês (em caracteres tradicionais, porque é publicado em Macau), um

exemplo e a localização da explicação do termo (cf. excerto do glossário no Quadro 5); (ii) um glossário bilingue conceptual, com as relações estabelecidas entre os vários termos.

Termo técnico	技術術語	Exemplo	Localização C: conceito do glossário conceptual; p: página do livro
velar (vogal e semivogal)	軟齶音 (元音和半元音)	no PE: [u, o, ɔ, ũ, ô, w, w̃]	C9, ponto de articulação, p.Erro! Marcador não definido.
velarização do /l/	齒齶音/l/的軟齶化	[ˈmatte] (/l/ velarizado em final de sílaba)	C10, p.Erro! Marcador não definido.
véu palatino	軟齶	parte do palato onde se produzem sons como [k]	C3, p.Erro! Marcador não definido.
vibrante (consoante)	顫音 (輔音)	no PE: [r, R]	C8, modo de articulação, p.Erro! Marcador não definido.

Quadro 5: Excerto do glossário bilingue presente em CASTELO (2018: 268)

Exemplificamos agora o uso deste livro para esclarecer questões específicas implícitas nas afirmações do questionário e relacionadas com a sílaba oral e a “sílaba gráfica”: d. *A palavra piada pode ser pronunciada com três sílabas*

ou só com duas; e. *Na translineação da palavra área, podemos dividir a palavra em â-re-a, mas só se pronunciam duas sílabas (â.rea).* Para isso, podemos observar os Quadros 6, 7 e 8.

sistema de “divisão silábica”	notação	exemplo
divisão silábica (com base na fonologia, sílabas gramaticais)	pontos	ca.rro
escansão dos versos dos poemas (em sílabas métricas)	barras	ca/rro a/zul/ cla(ro)
partição da palavra para efeitos de translineação	hífenes	car-ro

Quadro 6: Três sistemas de “divisão silábica”; retirado de CASTELO (2018: 137)

Regras • Separam-se os dígrafos <rr, ss> e as consoantes duplas (ex. <nn> em <i>con-nos-co</i>, <cc> em <i>ac-ci-o-nar</i>). • Separam-se os prefixos terminados em <d, b> da(s) consoante(s) seguinte(s) (ex. <i>sub-lu-nar</i>). • Separam-se os ditongos crescentes (ex. <i>co-or-de-nar</i>). • Em encontros consonânticos que não formam grupo (ex. <spn>, <bscr>, <ps>), separa-se antes da última consoante (ex. <i>disp-nei-a</i>) ou antes do último grupo consonântico (ex. <i>subs-cre-ver</i>). Caso estejam no início de palavra, não se separam (ex. <i>psi-co-lo-gi-a</i>). • Repete-se o hífen no início da segunda linha, sempre que a palavra tem um hífen (ex. <i>guarda-chuva</i>→<i>guarda- -chuva</i>). Recomendações • Não se separam as vogais isoladas em início ou fim de palavra. • Não se separam sílabas que se possam confundir com palavras. • Não se partem as palavras de duas sílabas.
--

Quadro 7: Regras e recomendações da translineação que diferem da divisão em sílabas gramaticais; retirado de CASTELO (2018: 139)

divisão silábica (oral)	classificação da palavra quanto ao número de sílabas (oral)	partição da palavra para translineação (escrita)
<i>ma.ssa</i>	dissílabo	<i>mas-sa</i>
<i>ca.rros</i>	dissílabo	<i>car-ros</i>
<i>pi.a.da</i> / <i>pia.da</i>	trissílabo / dissílabo	<i>pi-a-da</i>
<i>co.or.de.nar</i> / <i>coor.de.nar</i>	polissílabo / trissílabo	<i>co-or-de-nar</i>
<i>ti.o</i> / <i>tio</i>	dissílabo / monossílabo	<i>ti-o</i>
<i>ár.dua</i>	dissílabo	<i>ár-du-a</i>
<i>a.dØ.li.gar</i>	polissílabo	<i>ad-li-gar</i>
<i>su.bØs.cre.ver</i>	polissílabo	<i>subs-cre-ver</i>
<i>a.fØ.ta</i>	trissílabo	<i>af-ta</i>
<i>pØ.si.co.lo.gi.a</i>	polissílabo	<i>psi-co-lo-gi-a</i>
<i>es.me.ro</i> / <i>Øs.me.ro</i>	trissílabo	<i>es-me-ro</i>
<i>ex.di.rec.tor</i>	polissílabo	<i>ex- -di-rec-tor</i>

Quadro 8: Divergências na relação entre divisão silábica e partição da palavra para efeitos de translineação; retirado de CASTELO (2018: 142)

O Quadro 6 mostra a necessidade de distinguir três sistemas de “divisão silábica”. Só compreendendo esta distinção, conseguiremos combinar os factos de palavras como *área* e *árdua* poderem ser segmentadas em três sílabas para efeitos de translineação e de, simultaneamente, serem produzidas com apenas duas sílabas. A partição da palavra para efeitos de translineação serve-se da divisão silábica com base na fonologia, mas partição da palavra e divisão silábica não constituem sistemas totalmente isomórficos, coincidentes. De facto, é até possível identificar várias regras e recomendações da translineação que diferem da divisão em sílabas orais (tal como se pode ver no Quadro 7). Por exemplo, é possível separar os dígrafos <rr, ss> na partição da palavra para efeitos de translineação, mas tal não é possível na divisão silábica, já que os dígrafos representam um único som. Nas regras de partição da palavra também se recomenda que não se isolem vogais na partição da palavra, mesmo quando essas vogais constituam sílabas orais e surjam isoladas na divisão silábica.

No Quadro 8, é possível encontrar exemplos de divergências na relação entre divisão silábica e partição da palavra para efeitos de translineação. Estes casos podem ajudar os professores a compreenderem melhor como os três sistemas de “divisão silábica” não são

totalmente coincidentes (ainda que neste quadro surjam apenas exemplos de contraste entre os dois sistemas mais frequentemente confundidos: o da divisão silábica e o da partição da palavra para translineação). Vejamos alguns exemplos. A palavra *carros* apresenta a divisão silábica *ca.rros*, mas na escrita deve ser partida como *car-ros* (visto que o dígrafo <rr> deve ser separado). A palavra *piada* pode ser sempre partida como *pi-a-da* na escrita, mas oralmente pode ser pronunciada com três (*pi.a.da*) ou com duas sílabas (*pia.da*). Quanto ao vocábulo *árdua*, este pode ser partido como *ár-du-a*, embora seja sempre produzido com duas sílabas, *ár.dua*.

6. Considerações Finais

Os resultados do questionário com a autoavaliação dos conhecimentos sobre fonética e fonologia por parte dos docentes de PLE na China mostram níveis positivos. Contudo, algumas incoerências sugerem que estes conhecimentos podem estar sobreavaliados. Será, pois, relevante comparar no futuro a realidade tal como percebida pelos docentes e os níveis de conhecimento efetivos.

Os resultados deste inquérito por questionário mostram também quais são as áreas mais problemáticas para este grupo de professores: processos fonológicos, aspetos suprasegmentais e modo de articulação. São

enunciadas duas propostas de solução para estas dificuldades: (i) disponibilização de mais formação contínua para os professores de PLE na China; (ii) autoformação dos mesmos através de publicações adequadas. No âmbito desta segunda proposta, listamos algumas publicações que podem ser úteis e exemplificamos como uma delas – CASTELO (2018) – pode ser empregue para esclarecer dúvidas específicas sobre a distinção entre “sílabas gráficas” e sílaba oral. Esta obra contempla vários tópicos fonético-fonológicos do PE na ótica dos docentes de PLE, mas não permite ainda responder a todas as questões do público-alvo, por exemplo, não incluindo ainda a abordagem do ensino da entoação.

Resumindo, embora se tenha avançado bastante na produção de instrumentos de trabalho para os professores de PLE na China, na área da formação contínua de professores há ainda muito trabalho por realizar.

Referências Bibliográficas

- ÁGUA-MEL, Cristina (2016). *Manual Elementar de Português Falado e Escrito* (葡萄牙语读写基础教程). Beijing: The Commercial Press (商务印书馆).
- CASTELO, Adelina (2018). *Fonética e fonologia para o ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- CASTELO, Adelina e SUN, Ye (2020). Retrato actual do ensino e certificação de PLNM no ensino superior da China. In Yunfeng Zhang, Isabel Poço Lopes e Adelina Castelo (coord.), *中國高等院校葡萄牙語教學發展報告藍皮書 (1960-2020)*. *Livro Azul - Relatório sobre o Ensino do Português em Instituições de Ensino Superior da China (1960-2020)*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, pp. 21-71.
- DERWING, Tracey M. e MUNRO, Murray J. (2005). Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach. *TESOL Quarterly*, n.º 39, 3.º vol.: 379-397.
- FOOTE, Jennifer A., HOLTBY, Amy K. e DERWING, Tracey M. (2011). Survey of the Teaching of Pronunciation in Adult ESL Programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, n.º 29, 1.º vol.: 1-22.
- FOOTE, Jennifer A., TROFIMOVICH, Pavel, COLLINS, Laura e SOLER URZÚA, Fernanda (2016). Pronunciation teaching practices in communicative second language classes. *The Language Learning Journal*, n.º 44, 2.º vol.: 181-196.
- FREITAS, Maria João, ALVES, Dina e COSTA, Teresa (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- FREITAS, Maria João, RODRIGUES, Celeste, COSTA, Teresa e CASTELO, Adelina (2012). *Os sons que estão dentro das palavras. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Ed. Colibri.
- 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, Rod Thomson, Beth Zielinski e Lynda Yates, *Pronunciation Myths. Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press, pp. 1-33.
- MATEUS, Maria Helena, FALÉ, Isabel e FREITAS, Maria João (2005). *Fonética e Fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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.
- SEARA, Izabel C., NUNES, Vanessa G. e LAZZAROTTO-VOLÇÃO, Cristiane (2011). *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro: 2.º Período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.

Sala de Aula Invertida: Uma Experiência no Ensino e Aprendizagem de PLE

LI Qinxue

Universidade de Estudos Internacionais de Pequim

Resumo: Com o desenvolvimento da tecnologia e a renovação das ideias de ensino, surgiu o conceito da sala de aula invertida (SAI) que tem sido promovido e adotado em várias disciplinas (VALENTE, 2014). A SAI altera a lógica tradicional do ensino, tornando-se a sala de aula um lugar para os alunos realizarem atividades dinâmicas, como por exemplo, discussões, resolução de problemas em grupos e trabalho cooperativo, após o estudo dos materiais disponibilizadas pelo professor antes da aula (SILVA et al., 2018). Neste contexto, apresenta-se neste trabalho uma experiência com a abordagem da SAI em uma aula de português como língua estrangeira (PLE). O objetivo é observar a possibilidade da aplicação da metodologia da SAI no ensino-aprendizagem de PLE, e identificar as opiniões dos alunos sobre o método. O trabalho tem um carácter qualitativo e os dados analisados foram obtidos através de um questionário. Em geral, os alunos mostraram uma atitude positiva diante da nova metodologia, mas ainda se encontraram alguns problemas no processo. No final do artigo, levantam-se algumas sugestões para os professores de PLE.

Palavras-chave: *português como língua estrangeira; sala de aula invertida; inovação do ensino-aprendizagem.*

1. Introdução

De acordo com SILVA *et al.* (2018), como permite posicionar o aluno no lugar de protagonista do seu estudo, podem ser consideráveis as metodologias ativas de aprendizagem. Nessas metodologias, a sala de aula invertida (SAI) propõe uma transformação na organização tradicional do processo de ensino presencial, procurando utilizar o tempo de aula para realizar atividades interativas e trabalho cooperativo, depois do estudo prévio do conteúdo pelos estudantes antes da aula (SILVA *et al.*, 2018:101).

VALENTE (2014:93) salienta que as atividades realizadas na sala de aula permitem a interação entre alunos e professor e a colaboração entre alunos, aspetos essenciais do processo de ensino e aprendizagem que a sala de aula tradicional não estimula. Conforme SCHULZ *et al.* (2012), dum ponto de vista sociointeracionista, para aprofundar o domínio da língua, é fundamental que o aprendiz esteja engajado ativamente no processo de aprendizagem. O estudante necessita interagir com outros usando a língua,

adaptando-a a contextos diferentes para atingir objetivo de comunicação. Para chegar a tal objetivo, é importante enfatizar o trabalho cooperativo em grupos. Por isso, podemos acreditar que a aplicação da abordagem da SAI possa ajudar os alunos de língua estrangeira a ganhar habilidade de interação na língua-alvo.

A abordagem da SAI já não é uma novidade para professores de algumas disciplinas, tendo sido implementada nas universidades, com apoio dos professores (VALENTE, 2014:87). Na China continental, também surgiram vários professores tentando utilizar essa abordagem no ensino superior, mas as pesquisas sobre o assunto no ensino de língua estrangeira, ainda são poucas.

Neste contexto, o presente trabalho vai apresentar uma discussão sobre uma experiência da aplicação da metodologia da SAI em uma aula de português como língua estrangeira (PLE), que se realizou com alunos do primeiro ano, na disciplina Português Básico na Universidade de Estudos Internacionais de Pequim, em maio de 2019. Tem como

objetivos 1) observar a possibilidade da aplicação da metodologia da SAI no ensino e aprendizagem de PLE, e 2) identificar as opiniões dos alunos sobre essa metodologia e os problemas enfrentados no processo. A pesquisa tem um carácter qualitativo, e os resultados em relação à percepção dos alunos foram obtidos por meio de um questionário com 15 perguntas.

O presente artigo é dividido em cinco partes, a primeira parte é a introdução. Na segunda parte são abordadas concepções sobre a sala de aula invertida. Na terceira parte é relatada uma experiência com a metodologia da SAI numa aula de PLE. Na parte 4 apresentam-se as observações e discussões sobre a pesquisa. E na última parte encontram-se as considerações sobre a utilização desta metodologia no ensino de língua.

2. A sala de aula invertida

Segundo VALENTE (2014:86), a ideia da sala de aula invertida foi utilizada primeiramente na disciplina de Microeconomia na *Miami University* nos EUA em 1996. De acordo com RANGEL (2018), o conceito foi desenvolvido e tornado mais conhecido por Jonathan Bergmann e Aaron Sams, dois professores de Química num secundário rural nos EUA. Esses professores descobriram que os alunos na sua escola faltavam às aulas por causa de outras atividades e, para resolver a ausência constante dos alunos, eles gravaram as aulas expositivas e ofereceram os vídeos gravados aos alunos que não podiam

frequentar as aulas. Essa decisão foi bem aceita pelos alunos, até mesmo pelos que não tinham faltado às aulas (BERGMANN e SAMS, 2012, *apud* RANGEL, 2018:5).

Além disso, percebendo que os alunos precisam mais da ajuda do professor quando estão a resolver problemas nos exercícios, o que no ensino tradicional acontece geralmente em casa depois das aulas BERGMANN e SAMS (2012), determinaram-se a alterar a lógica tradicional do ensino e aprendizagem na sala de aula, realizando atividades e exercícios durante a aula, e deixaram os alunos estudarem os conteúdos do vídeo gravado em casa antes das aulas. Dessa forma, os professores conceberam a metodologia da SAI (RANGEL, 2018:5-6).

Desde então, a metodologia da SAI tem-se adotado nas diversas disciplinas no ensino superior. Segundo SILVA *et al.* (2018:108):

Essa metodologia pedagógica reorganiza não apenas o trabalho do professor na escola ou o trabalho do aluno em casa, mas o próprio modelo de construção do conhecimento nessa relação de ensino-aprendizagem. O principal objetivo dessa abordagem, em linhas gerais, é que o aluno tenha prévio acesso ao material do curso – impresso ou online – e possa discutir o conteúdo com o professor e os demais colegas.

A seguir, coloca-se um quadro em que se faz uma comparação entre sala de aula tradicional e sala de aula invertida, resumindo as diferenças principais das duas maneiras de ensino.

	Sala de aula tradicional	Sala de aula invertida
professor	transmissor do conhecimento	orientador, facilitador
aluno	recetor passivo	investigador ativo
forma de ensino-aprendizagem	explicação na aula + exercício depois da aula	estudo antes da aula + resolução de problema na aula
atividades na sala de aula	explicação dos conteúdos pelo professor	cooperação entre alunos; atividades interativas; investigação de questões...
recursos	livro didático	material digital; recursos na <i>internet</i> ...
meio de avaliação	exame tradicional	os alunos podem ser avaliados sob múltiplos aspetos

Quadro 1: comparação de sala de aula tradicional e sala de aula invertida

Fonte: adaptação pela autora

De acordo com o Quadro 1, podemos resumir as características da metodologia da SAI, que se refletem principalmente em três aspetos em seguida:

- 1) A inversão do processo de ensino e aprendizagem. Geralmente, considera-se que o processo de aprendizagem dos alunos tem dois passos, sendo o primeiro da aquisição do conhecimento e o segundo da assimilação do mesmo. A forma tradicional de ensino coloca a receção do conhecimento na sala de aula pela explicação do professor, e a assimilação do conhecimento é realizada após aulas, principalmente por via de escrever trabalhos para casa. Entretanto, na sala de aula invertida, essa maneira é totalmente alterada. Os alunos adquirem conhecimento através do aprendizado independente antes da aula, e alcançam a assimilação por exercícios de resolução ou discussões ocorridas na sala de aula (PAVANELO *et al.*, 2017:740);
- 2) A transformação do papel do professor e do aluno. Na sala de aula invertida, o professor não é mais o centro da sala de aula, tornando-se o desenhador das atividades pedagógicas, o orientador no ensino e o facilitador do aluno na aprendizagem. E o aluno, por sua vez, passa de um recetor passivo do conhecimento para um investigador ativo, sendo o protagonista real no estudo (SCHEIDERS, 2018:7).
- 3) A mudança da distribuição do tempo na aula. Diferente da sala de aula tradicional, em que o professor ocupa todo o tempo para explicar conteúdo teórico, na sala de aula invertida, os alunos podem controlar como se distribui o tempo na aula presencial. Com o que foi aprendido antes da aula, a sala de aula torna-se um lugar de participação ativa para se alcançar trabalhos em grupos, atividades cooperativas, e resoluções de problemas (VALENTE, 2014), o que

oferece aos alunos tempo suficiente para assimilar, praticar e ampliar o conhecimento, também promove efetivamente a interação professor-alunos e entre alunos.

3. Relato da experiência de aplicação de sala de aula invertida

Neste capítulo, relata-se uma experiência com o método da SAI numa aula de PLE, referindo o desenvolvimento das tarefas no estudo antes da aula presencial, das atividades na aula presencial e as opiniões dos alunos.

A presente pesquisa foi realizada em maio de 2019 com 14 alunos do primeiro ano, na disciplina Português Básico, na Universidade de Estudos Internacionais de Pequim. O desenvolvimento do processo envolveu três passos: o auto-estudo pelos alunos antes da aula, as atividades na sala de aula e aplicação de questionário aos alunos depois da aula.

Para VALENTE (2014:86), o tipo de material didático a ser utilizado no estudo fora de aula e as atividades realizadas na aula presencial, dependem da proposta a ser implementada no ensino, e os vídeos são recursos bastante utilizados, permitindo aos alunos poderem assistir quantas vezes for necessário e prestarem mais atenção.

O material selecionado para a primeira etapa foi um vídeo encontrado em *YouTube*, cujo título é “as mulheres brasileiras cada vez mais iguais”. O vídeo é em português brasileiro com duração de cinco minutos. Nota-se que como na China continental não se obtém acesso a *YouTube*, o vídeo foi baixado pela professora e distribuído para os alunos por correio eletrónico uma semana antes da aula.

Explica-se aqui um pouco sobre a escolha do material aplicado. Quando se realizou este trabalho, os alunos estavam a aprender o uso de números percentuais e neste vídeo escolhido, quando se discute a nível social das mulheres brasileiras, usam-se estatísticas que

contêm números percentuais. Ao mesmo tempo, há um texto na unidade seguinte sobre a desigualdade a nível profissional entre homem e mulher. Portanto, tinha dois objetivos principais do ensino esta aula: o primeiro foi para que os alunos possam conhecer a transformação de nível social de mulheres brasileiras durante cinquenta anos, e o segundo foi para que eles dominem como usar o número percentual em português.

Na primeira etapa, os alunos tiveram uma semana para ver individualmente o vídeo antes de ter aula presencial, a fim de aprender o uso de percentagem e entender o conteúdo relatado no vídeo.

Para avaliar o resultado do estudo fora da aula em relação aos dois objetivos de ensino, no início da segunda etapa, a qual aconteceu na sala de aula, os alunos receberam um ficheiro impresso com 15 questões, das quais 10 foram sobre o conteúdo do vídeo e outra 5 para formar frases usando número percentual. Os alunos resolveram os exercícios de acordo com o que eles perceberam pelo seu próprio estudo. A seguir, os alunos foram divididos em quatro grupos para se trocarem ideias e opiniões sobre o vídeo e cada grupo preparou uma apresentação segundo o vídeo. Depois das apresentações de todos os grupos, os alunos fizeram comentários sobre os trabalhos dos seus colegas. Durante todo o processo, o papel da professora foi o de apoiante e orientadora quando os alunos tinham dúvidas quanto ao conteúdo estudado em casa ou nas interpretações das ideias.

Após a aula presencial, foi aplicado aos alunos um questionário para captar as opiniões dos alunos sobre o método e a aula. Segundo CHAER (2012), o questionário teve 7 perguntas em total, com 5 perguntas objetivas de fácil pontuação e duas abertas para que os alunos escrevessem as suas opiniões sobre a metodologia e as dificuldades que eles encontraram.

Com a finalidade de conhecer a autoavaliação dos alunos no seu estudo e para ver se os alunos aprenderam o mesmo vídeo de

ritmo igual, a Pergunta (1) foi: “Como foi o nível da sua compreensão do vídeo aplicado antes da aula: () < 20% ; () 20%-40%; () 40%-60% ; () 60%-80% ; () >80%”;

A fim de observar se as atividades desenvolvidas na aula presencial ajudaram os alunos na compreensão do que aprenderam, colocou-se a Pergunta (2): “As atividades na sala de aula, quanto as apresentações feitas pelos colegas tanto a resolução de questões, ajudaram o seu estudo sobre o tema relativo? () sim; () não”;

Para que se verifique se o vídeo selecionado foi adequado para todos os alunos, em relação ao nível de língua portuguesa, foi elaborada a Pergunta (3): “Acha o estudo prévio difícil? Dê uma nota de 0 a 5, sendo 0 nada difícil e 5 muito difícil”;

Com intenção de identificar a preferência e satisfação dos alunos desta metodologia em geral, sendo a Pergunta (4): “Gostou desta maneira para aprender conhecimento novo? Dê uma nota de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e 5 gostei muito.” E Pergunta (5): “Quantas vezes prefere usar esse método por semestre? () 0; () 1; () 1-2; () 2-3; () >3”.

As Perguntas (6) e (7) foram abertas, para os alunos escreverem as dificuldades e pontos favoráveis que eles depararam no processo da aula. A Pergunta (6) foi: “Quais são as dificuldades que encontrou” e a Pergunta (7): “Em que termos o/a ajuda esse tipo de metodologia?”.

Como a pesquisadora é a professora própria da turma pesquisada, o questionário aos alunos foi aplicado de forma de anonimato, o que pode ajudar a evitar influência possível nas respostas obtidas.

4. Discussão dos resultados

Na primeira parte do ficheiro aplicado, em que havia 10 perguntas sobre o tema em estudo, os alunos obtiveram, em média, 6,9 quando a nota total foi 10. Na segunda parte com 5 questões sobre o uso de número percentual, a nota média foi 3,4 no total de 5.

Mostrando que os alunos conseguiram perceber ou dominar mais da metade das informações no estudo antes da aula. Quanto à apresentação, os alunos foram avaliados tendo em conta dois aspetos: a participação no trabalho e o produto final de apresentação. O resultado desta parte foi bastante bom, tendo todos os alunos participados na atividade e todos os grupos apresentaram mais de 70% das informações do vídeo.

Em seguida, encontram-se os resultados obtidos através do questionário.

No que diz respeito à

Pergunta (1):

Opções	Número de alunos	Percentagem
< 20%	0	0%
20%-40%	0	0%
40%- 60%	7	50%
60%-80%	6	43%
>80%	1	7%
Total	14	100%

Quadro 2: apresentação dos resultados (1)

Pergunta (2):

Opções	Número de alunos	Percentagem
Sim	12	86%
Não	2	14%
Total	14	100%

Quadro 3: apresentação dos resultados (2)

Pergunta (3) e (4):

Pergunta	Nota média
Pergunta (3)	3,4
Pergunta (4)	3,6

Quadro 4: apresentação dos resultados (3) e (4)

Pergunta (5):

Opções	Número de alunos	Percentagem
0	0	0%
1-2	1	7%
1-2	1	7%
2-3	10	72%
>3	2	14%
Total	14	100%

Quadro 5: apresentação dos resultados (5)

As respostas dadas à Pergunta (6), que foi aberta, podem ser classificadas em quatro categorias:

- 1) 7 alunos (50%) mencionaram que a velocidade da fala no vídeo foi rápida demais;

- 2) 6 alunos (45%) tiveram certa dificuldade em entender o português brasileiro;
- 3) 4 alunos (28%) acharam que os novos vocabulários causaram dificuldades;
- 4) 2 alunos (14%) disseram que o problema foi que o vídeo não tinha legenda.

No final, em relação a Pergunta (7), a percentagem em cada resposta encontra-se a seguir:

Respostas	Número de alunos	Percentagem
compreensão oral	12	86%
conhecimento cultural	5	36%
colaboração com outros	3	21%
aprendizagem de vocabulários	3	21%
prática de oralidade	2	14%
conhecimento do variante do português	2	14%

Quadro 6: apresentação dos resultados (5)

De acordo com os resultados obtidos, pode-se observar que quando foram perguntados sobre o nível de dificuldade do material, os alunos deram uma nota média de 3,4 no total de 5, manifestando que o material escolhido foi um pouco difícil para a maioria dos alunos, entretanto, quase todos alunos conseguiram endentar 40%-80% do conteúdo através do estudo fora de aula. Na Pergunta (4) e (5), os alunos gostaram dessa nova metodologia de aprendizagem, dando uma nota média de 3,6 no total de 5, e gostariam de usar esta maneira 2 a 3 vezes por semestre para aprender novo conhecimento, mostrando que eles estavam satisfeitos com o processo da aula com a nova maneira de estudar.

Se analisarmos apenas os resultados nas perguntas objetivas do questionário, concluiríamos que os alunos acharam a metodologia útil e o seu desenvolvimento esteve eficaz. No entanto, quando olhamos para as respostas na Pergunta aberta (6), podemos descobrir que mesmo os alunos conseguiram entender mais de 50% do vídeo, também encontraram várias dificuldades no seu estudo

fora de aula, tais como a rapidez da fala do vídeo, o desconhecimento sobre português brasileiro, e os novos vocabulários. As repostas apresentadas nesta pergunta podem ajudar o professor a avaliar o seu material escolhido, e selecionar o material e recurso com mais cuidado no futuro, a fim de fazer o material de estudo adequado para todos.

As respostas na Pergunta (7) demonstram que a metodologia da SAI permite que os alunos se melhorem em vários termos ao mesmo tempo, por exemplo a competência de compreensão oral e oralidade, o conhecimento de uma nova cultura (neste caso foi especificamente a cultura brasileira), a aprendizagem de vocabulários, bem com a colaboração com outros.

Considerações Finais

Foi discutido neste trabalho uma experiência da aplicação da metodologia da SAI em uma aula de PLE na Universidade de Estudos Internacionais de Pequim. Através dos dados obtidos pelo questionário observamos as percepções dos alunos sobre essa abordagem.

No trabalho, foi possível concluir que a metodologia da SAI tem várias vantagens possíveis na aula de PLE, sendo:

- 1) permitir ao aluno estudar respeitando o seu próprio ritmo;
- 2) oferecer conhecimentos mais diversificados ao mesmo tempo;
- 3) auxiliar os alunos a descobrirem as suas dificuldades através de resolução de problemas, dirigindo o professor a preparar atividades correspondentes às necessidades do estudante;
- 4) criar mais oportunidades de colaboração entre os alunos, permitindo aos alunos que entenderam o conteúdo ajudar aqueles que apresentaram dificuldades.

Observamos que o material didático escolhido nesta pesquisa não foi satisfatório. Os alunos encontraram dificuldades com a velocidade da fala do vídeo, o sotaque brasileiro e novos vocabulários. Vale salientar que mesmo a maioria dos alunos acharam a nova

metodologia útil, um aluno pensou que as atividades na sala de aula não o ajudaram na aprendizagem. Então, é preciso repensar nos problemas, como por exemplo, a seleção do material, a explicação do conteúdo e a organização da aula.

No final, pensando no processo desta experiência, resumem-se quatro sugestões em relação à aplicação da abordagem da SAI no ensino-aprendizagem de PLE. Para tornar o ensino mais eficaz, o professor pode:

- 1) realizar aprendizagem personalizada dos alunos.

Uma das principais características dos alunos de língua é que nem todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo, tendo o mesmo nível de língua. Por exemplo, nesta pesquisa, duas alunos conseguiram entender a maioria do conteúdo no estudo antes da aula e um achou que as atividades na sala não o ajudaram. A sala de aula invertida não apenas promove a interação, mas também possibilita a realização do aprendizado personalizado dos alunos. Com a possibilidade aberta dos recursos, o professor pode realizar o ensino em camadas, ou seja, pode deixar os alunos que aprendem mais rápido dominarem conteúdo mais complicado, enquanto os mais lentos estudarem mais vezes para acompanhar o nível geral.

- 2) prestar atenção aos métodos de participação na aula.

Na sala de aula invertida, o professor tem um papel do orientador e mediador, para que os alunos passem realmente a protagonista no aprendizado (SILVA *et al.*, 2018:101). Na sala de aula, o professor deve observar constantemente o comportamento dos alunos nas atividades em grupos, garantindo cada aluno engajar ativamente na interação. Quando os alunos estão tímidos para falar, o que acontece frequentemente aos alunos chineses, o professor deve ajudar os alunos na construção de confiança e estimulá-los a participarem nas atividades.

3) dar instrução detalhada e organizada.

Segundo VALENTE (2014:86), uma das regras indicada pelo relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014) é: o material utilizado e o ambiente de aprendizagem na aula presencial devem ser altamente organizados e estruturados pelo professor. Além de dar instruções explicativas para o auto-estudo dos alunos e orientações suficientes para atividades na sala de aula, o professor ainda deve ajustar a organização da sala de aula de acordo com situação dos alunos, tais como hábito de aprendizagem, estilos de estudo, etc.. Desta maneira, é possível evitar a ineficiência do ensino devido à avaliação mais alta ou baixa da capacidade dos alunos.

4) cooperar com outros professores na escolha do material didático.

Uma dificuldade encontrada pela autora no processo de realizar esta experiência foi a limitação do material. Como na China continental, não se tem acesso aos recursos em *YouTube* nem *Google*, e nem há muitas informações sobre qualquer tema de língua portuguesa nos sites que podem ser acedidos, os alunos só podem estudar os vídeos baixados ou materiais oferecidos pelo professor, e não podem encontrar mais informações sobre o tema estudado. Para resolver isso, os professores na China continental podem buscar a cooperação com os professores que trabalham em outras regiões, procurando mais materiais adequados e construindo juntos uma base de dados, em que todos recursos são classificados por temas diferentes. Quando os alunos aprendem em casa, podem procurar mais informações sobre o conteúdo estudado segundo o seu próprio nível de língua ou necessidades diferentes.

Esperava que o presente trabalho possa contribuir para o conhecimento sobre a abordagem da sala de aula invertida, e possa incentivar os professores de PLE a tornarem a sala de aula um lugar de aprendizado ativo, inserindo o aluno como protagonista na sua construção de conhecimento.

Bibliografia

- CHAER, G. A. (2011). Técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência. Araxá* nº 7, 7º vol.: 251- 266
- Flipped Classroom Field Guide (2014). *Portal Flipped Classroom Field Guide*. Acedido a 4 de abril de 2020, em: <https://tlc.uic.edu/files/2016/02/Flipped-Classroom-Field-Guide.pdf>
- PAVANELO, E. e Lima R. (2017). Sala de aula invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. *Bolema*. São Paulo: nº 58, 31º vol.:739-759. Acedido a 5 de abril de 2020, em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a11>
- RANGEL, R. dos Santos (2018). Sala de aula invertida no estudo de língua inglesa: uma experiência usando o ambiente Schoology. *Novas Tecnologias Na Educação*. nº 1, 16º vol.
- SCHEIDERS, L.A.(2018). *O método da sala de aula invertida (flipped classroom)*. Lajeado: Editora Univates
- SCHULZ, L.O.; CUSTODIO, M.M.C e VIAPIANA S.(2012). Concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. *Pensar Língua Estrangeira*. nº 1, 1º vol.
- SILVA, M. I. Z; PESCE, I; NETTO, A. V (2018); Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*. Campinas: nº 1, 5º vol.: 100-119
- VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*. nº 4, 2014

Ensino de português sob o estilo acadêmico: tradição e ajustes: uma aula de português dada aos estudantes do segundo ano de licenciatura

ZHAN Luoheng

Mestranda na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

Resumo: A metodologia adotada para o ensino de português na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai é a do estilo acadêmico (Cook, 2011). A adoção desta metodologia provoca uma ausência de interação entre professor-alunos frequente e ativa nas aulas de português. Confinados no contexto da metodologia do estilo acadêmico, os métodos concretos adotados na aula devem ser adaptados às demandas dos estudantes, ou seja, para que os estudantes se sintam estimulados e participem nas atividades da aula, ao mesmo tempo que adquirem conhecimentos.

O presente trabalho tenta conceber uma aula de português com alguns ajustes, sob a metodologia do estilo acadêmico, a fim de aumentar a interação entre o professor e alunos na sala de aula. Para ser mais concreto, a aula era baseada na parte de exercícios da Lição 11 do *Curso de Português para Chineses II'*. Depois da aula, realizou-se um inquérito que inclui o retorno dos alunos participantes em relação ao conteúdo da aula, aos métodos usados na aula e à professora. Apresentam-se na comunicação as teorias relacionadas, os preparativos antes da aula que dei, todo o procedimento da aula, os *feedback* recebidos pelos alunos participantes, e a conclusão.

Palavras-chave: *ensino de português, Metodologia, Interação professor-alunos*

1. Teorias

Segundo a classificação de Vivian Cook (Cook, 2011), a metodologia adotada na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, em relação ao ensino de português é a do estilo acadêmico: os aspetos fundamentais de aulas do estilo são textos, a gramática tradicional e a tradução, e os exercícios, testes, provas e exames frequentes para avaliar a aquisição dos estudantes sobre os conhecimentos estudados. As técnicas típicas de ensino são a explicação gramatical e a tradução, com o objetivo direto de o individual aprender o PLE como o sujeito acadêmico, e o indireto de adquirir capacidades para aplicar a língua. Quanto a características da aula, o professor é aquele que controla a aula. O estilo acadêmico, por um lado, atende às necessidades de estudantes que consideram a aprendizagem

de PLE como sujeito acadêmico, por outro lado, porém, a aula controlada do professor² facilmente se torna numa aula monologada pelo professor, faltando assim a mobilização individual de estudantes.

Quanto à aula em particular de línguas, uma aula de PLE inclui, de acordo com Denis Girard (Girard, 1997), momentos de: o controle dos conhecimentos através de perguntas e exercícios de controle; a fase de apresentação, ou seja, estudo da nova lição; a fase de exploração, quer dizer, o reemprego dos elementos linguísticos que se acabaram de aprender; e a fase de fixação.

Assim, confinados no contexto da metodologia do estilo acadêmico, os métodos concretos adotados na aula devem ser adaptados às demandas dos estudantes, ou seja, para que os estudantes se sintam estimulados

e voluntários nas atividades da aula, ao mesmo tempo aprendam conhecimentos.

2. Uma aula concreta

A aula que dei, baseada na parte de exercícios da Lição 11 do *Curso de Português para Chineses*³, seria uma aula em que se aplica a metodologia do estilo acadêmico, visto que os exercícios são parte indispensável do percurso inteiro do estilo acadêmico. Foi dada aos dezanove estudantes do segundo ano de licenciatura. Os estudantes do segundo ano da licenciatura em línguas estrangeiras, em geral, por um lado, já adquiriram competências básicas linguísticas, e determinados conhecimentos culturais e históricos de países de português. Por outro lado, ainda não formaram metodologia própria de autodidática, necessitando da orientação docente. Possuindo as características gerais, os estudantes de português do segundo ano da SISU, ainda com características particulares quanto ao estudo da língua, não mostram muita vontade de interação com professores na sala de aula.

Como a aula seria baseada na parte de Exercícios, seria uma aula de avaliar um conjunto de aquisições. No entanto, o conteúdo da aula seria longe disso. Para além da seção de avaliação, que ocuparia grande parte da aula, ainda se adicionariam alguns conhecimentos além-linguísticos e a fase de exploração. A aula também visou o aumento de interação professor-aluno. Por isso, na elaboração do programa encontram-se exercícios apresentados nas páginas 121 e 122⁴ para avaliar os conhecimentos estudados e exercícios adicionados para esclarecer a diferença entre o pretérito imperfeito e pretérito perfeito simples (p.p.s), a prática oral destinada ao reemprego do conjunto de competências linguísticas, outros conhecimentos histórico e cultural de Portugal e do Brasil.

Tendo em conta que os estudantes do segundo ano não mostram em aulas de português muita vontade de interação com professores, tentei apresentar uma aula de forma

mais interessante, para estimular a participação individual dos estudantes, ao mesmo tempo consolidar os conhecimentos aprendidos e ensinar os novos.

alunos.

3. Antes da aula

A aula é concebida seguindo a sequência cronológica a partir da ordem dos exercícios apresentados nas páginas 121 e 122:

I. Leia o diálogo e o texto.

Pelo limite do tempo, a aula não passaria por esse exercício. Contudo, seriam apresentadas duas frases no ecrã: “Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.”, “A prática leva à perfeição.”, para introduzir expressões idiomáticas em português e chamar a atenção dos estudantes.

II. Escreva os seguintes números por extenso.

O exercício avalia a aquisição de conhecimentos sobre números e uso de vírgula em português. É preciso destacar a forma de 3.500.000 em português, com a utilização da palavra “milhão”. Para além disso, a interferência negativa de inglês e chinês pode levar estudantes à confusão entre a vírgula e o ponto quando escrevem valor de dinheiro em português, por isso é preciso o professor enfatizar a diferença de uso. Depois da avaliação do exercício, seriam apresentados extra conhecimentos culturais e históricos. Como Denis Girard (Girard, 1997) indicou,

a abordagem pedagógica do professor é consideravelmente influenciada pelo manual e pelos materiais pedagógicos que se encontram à sua disposição. Contudo, resta-lhe sempre uma margem de liberdade que deve utilizar o melhor possível, tendo em conta o interesse e as necessidades dos seus alunos.

Por um lado, em comparação com conteúdos puramente linguísticos, os aprendentes de línguas estrangeiras normalmente mostram maior interesse e vontade de estudar os conteúdos “por detrás” da própria língua, ou seja, a história, a cultura, a literatura, a política, etc., e a quantidade adequada de conte-

údos adicionados não causa pressão aos alunos, ao passo que fornece motivação e inspiração de estudo mais profundo sobre os conhecimentos, e que atrai a atenção dos alunos para interagirem melhor com o professor. Os conteúdos adicionados na aula seriam a origem do nome de MOP, a expressão “árvore das patacas”, e pode-se encontrar uma expressão com sentido semelhante em chinês, e a lenda sobre esta expressão, que envolve a cultura e a história do Brasil e da época dos descobrimentos marítimos de Portugal. A seguir, apresentar-se-ia brevemente a história de moeda de Portugal, introduzindo assim alguns conhecimentos de dinastias de Portugal.

III. Preencha os espaços em branco com a forma adequada dos verbos.

Trata-se da avaliação de aquisição quanto ao pretérito perfeito composto do indicativo através de um parágrafo. Sabendo que os estudantes do segundo ano ainda não conseguem distinguir bem a diferença entre o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito simples, seriam preparados extra exercícios para os alunos melhor compreenderem quais seriam casos em que se aplicam os dois tempos. Os exercícios extra seriam divididos em três partes: na primeira parte, apresentar-se-iam pares de frases para os estudantes indicarem a diferença a nível gramatical e conotativo, por exemplo:

Quando o **via**, **cumprimentava**-o.

Quando o **vi**, **cumprimentei**-o.

Na segunda parte, recorreria à explicação em relação à diferença de uso entre o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito simples na *Gramática Ativa 1*⁵, mostrando de forma simples a diferença entre os dois. Depois, os estudantes fariam mais exercícios selecionados da *Gramática Ativa 1*, completando frases com imperfeito ou pretérito perfeito simples (p.p.s), para uma melhor compreensão.

A terceira parte seria a extensão da parte anterior, continuando a enfocar em exercícios. No entanto, depois da repetição de exercícios relativamente aborrecidos sobre a diferença entre os dois tempos, seria urgente

modificar para uma forma mais interessante de exercícios, a fim de renovar a vontade dos estudantes quanto à obtenção de conhecimentos. Assim se apresentariam trechos de notícias em português sobre o assunto de racismo de D&G pela China. Por um lado, os correspondentes tinham usado imperfeito e pretérito perfeito simples (p.p.s.) na reportagem sobre o assunto, colocando assim os estudantes num contexto mais concreto e familiar do que puras frases, para uma melhor compreensão sobre a diferença entre os dois tempos. Por outro lado, o ocorrido foi suficientemente divulgado nas redes sociais da China para que qualquer chinês conhecesse o assunto. Estando cientes da ocorrência, os estudantes poderiam aprender expressões relativas sobre o assunto, sem problemas de compreensão e com menos pressão que o modo tradicional pode causar.

IV. Complete as seguintes frases com pronomes relativos.

O exercício é destinado à avaliação da aquisição dos estudantes sobre pronomes relativos. Não seriam adicionados mais conteúdos do que o próprio exercício.

V. Traduza as seguintes frases para português.

O exercício de tradução é indispensável tanto na avaliação de aquisição como em todo o processo da metodologia do estilo académico. Neste exercício, eu, como professora de PLE na aula em causa, faria a correção frase por frase, e ensinaria algumas expressões e vocabulário relativos caso necessário. Não seriam adicionados outros conhecimentos.

VI. Faça uma apresentação oral sobre as suas expectativas de trabalho no futuro.

Os estudantes já tinham preparado a apresentação antes da aula, bastaria a avaliação de algumas apresentações de forma aleatória. Em seguida, os estudantes receberiam uns papéis de leitura, e discutiriam o tema *O que considera mais importante para escolher uma profissão/ para se candidatar a um emprego?* Seriam

alistados dez aspetos para os estudantes escolher e cada estudante teria de dar a própria opinião. Quanto ao tema, ele está bem ligado ao exercício VI e a lição 11, o que se corresponde à fase de exploração de acordo com Girard (Girard, 1997):

Uma exploração desses momentos, ou seja, o seu re-emprego em contexto ligeiramente diferentes daquele em que foram apresentados, mas bastante próximo no entanto, para que os elementos anteriormente assimilados venham facilmente ao espírito dos alunos...

Neste caso, os elementos anteriormente assimilados são vocabulário e expressões relacionados com o emprego, um determinado contexto, e as competências linguísticas de organizar frases corretas. A exploração neste caso seria a prática oral sobre fatores que influenciam na escolha de emprego, e a transmissão de ideias quanto a esse tema. Considerando que os estudantes no âmbito de aulas tradicionais não revelam interesse suficiente para a interação dinâmica professor-aluno, ou seja, os estudantes não mostram vontade de se expressar voluntariamente, não escutam outros quando eles fazem apresentação. Para evitar esse tipo de silêncio na sala de aula, seria aplicado um método que “obrigaria” os estudantes a ser ativos e voluntários, ao mesmo tempo desenvolveria a capacidade oral de improviso: cada um dos dez aspetos (ou mais, dependente dos estudantes) só poderia ser escolhido por duas vezes, os estudantes que tomariam a iniciativa de dar opiniões poderiam aproveitar a prioridade de escolher o aspeto, e aqueles que perderiam a “iniciativa” teriam de “abandonar” a apresentação pré-preparada e escolher outros aspetos, fazendo de novo a organização de ideias. A esmagadora maioria dos estudantes concorreu às primeiras oportunidades de fazer apresentação enquanto aqueles que não conseguem obter teriam de escutar as palavras dos estudantes anteriores, para evitar a repetição pela terceira vez dum aspeto, ao mesmo tempo preparar-se para improvisar a apresentação. Para manter a justiça desse

jogo, os últimos dois alunos poderiam escolher qualquer aspeto que preferiam para dar a própria opinião.

Depois desse jogo, os estudantes abordariam o debate com o tema de *O dinheiro traz felicidade?* como extensão da prática oral.

4. Durante a aula

A aula seguiu rigidamente o programa elaborado, exceto que não tinha havido tempo suficiente para o debate. Durou mais tempo para a avaliação do exercício V (Tradução) do que se tinha esperado.

Nesta seção vai se discutir destacadamente a interação professor-aluno, ou seja, os métodos aplicados para aumentar a interação e os efeitos de métodos especiais durante a aula.

Segundo Mike Long (Cook, 2011; Long, 1981),

Useful interaction involves keeping the conversation rolling up by continuously resolving any difficulties in comprehension. Some of the different possibilities are repetition confirmation, reformulation, comprehension check, clarification requests etc.

e a língua é adquirida através da interação:

essentially, that second language acquisition depends on profiting from conversation which makes concession to the learner through processes of topic clarification and repair.

Na sala de aula, os estudantes e os professores são participantes na interação. No caso de aulas em que se encontra a ausência de contexto linguístico de português, e está presente a metodologia do estilo académico que se caracteriza pelo facto de que se utiliza manual produzido pelos professores chineses e se ensina com professores chineses⁶, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso, de português na sala de aula, recorrem à interação entre professores e estudantes, que é composto pela troca de informações, compreensão, esclarecimento, correção, e confirmação. No entanto, a reação negativa dos ouvintes (ou não mostram aten-

ção ou vontade de escutar, ou não respondem de forma ativa, etc.) influencia diretamente a qualidade de interação e indiretamente tanto o ensino como a aprendizagem, quando os falantes lhes transmitem determinadas informações. Por conseguinte, importa muito a interação efetiva e eficiente.

Quanto aos métodos concretos aplicados na aula, como a aula se baseava na metodologia do estilo académico, mesmo que se utilizassem métodos especiais, era de facto uma aula em que o professor executava a orientação e o controlo, e os estudantes adquiriram conhecimentos de forma passiva. O facto de que os estudantes mostraram pouca vontade de fazer interação com professores nas aulas de português não se alteraria com uma professora desconhecida e com uma câmara a filmar. Assim, com o objetivo de aumentar a interação, além dos métodos usados nas ocasiões de MOP/árvore das patacas/breve história de moedas, de D&G e do jogo aplicado na prática oral, em que a maioria dos estudantes mostrava interesse e concentrava-se no conteúdo, aplicaram-se durante toda a aula métodos de, como exemplo, professora fazer perguntas aos alunos como introdução de alguns conhecimentos para capturar a atenção deles, professora pedir aos estudantes respostas e leitura de forma direta e aleatória, professora encorajar estudantes a falar em voz alta, etc. Ao longo da aula tentava mostrar uma atitude amigável para aproximar a distância entre os estudantes e o professor, de forma para ajudar os estudantes a expressar mais aberta, confortável e liberalmente as demandas perante a professora.

Os modos referidos acima servem para os estudantes prestarem mais atenção enquanto recebem informações, enquanto a interação entre o professor e os alunos não faz sentido sem *feedback* mútuo durante ações de conversação. Acontece muito na aula correção executada pelo professor a alunos como *feedback* docente. Os tipos são, segundo Lyster and Ranta (Cook, 2011),

Explicit corrections directly showing correct form

Recasts reformulating the sentence without error
Clarification requests checking potential misunderstanding

Elicitation to get the correct form by pausing, asking questions or make them rephrase, **repetition** by repeating the students' sentence, usually with a particular intonation.

No Exercício de tradução encontravam-se numerosas interações professor-alunos: um estudante foi indicado para traduzir uma frase de chinês em português, depois de ele dar resposta, a professora fez o respetivo *feedback* para o aluno obter uma aquisição melhor dum conhecimento. Quando haviam informações a ser corrigidas, foram usados *clarification requests*, *repetition* e *elicitation* como tipos de *feedback*.

Quanto à interação professor-aluno na prática oral, uma estrutura na sala de aula frequentemente usada para a prática oral é IRF, o que era aplicada nesta aula. A IRF é a estrutura de iniciação, resposta e *feedback*: a professora iniciou uma pergunta, neste caso, *O que considera mais importante para escolher uma profissão/ para se candidatar a um emprego?* pedindo para os estudantes dar própria opinião. Depois, a professora deu comentário ao enunciado, fez correção aos erros, e ensinou algumas expressões relevantes.

Só nos casos em que os alunos tinham dúvidas quanto a alguns conteúdos, nomeadamente gramaticais, é que se realizou a participação ativa dos mesmos. Isso aconteceu nos exercícios III, IV e V – dúvidas quanto à solução fornecida pelo Livro do Professor à adequação das alternativas a umas formas adequadas dos verbos ou a alguns pronomes relativos, à diferença entre o pretérito imperfeito e pretérito perfeito simples (p.p.s), e na tradução.

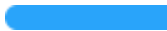
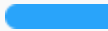
No entanto, notou-se que mal as próprias dúvidas e apresentações foram esclarecidas e dadas, os alunos não prestavam atenção suficiente às dúvidas e apresentações apresentadas por outros alunos.

5. Pós aula: feedback dos alunos

Para avaliar a metodologia aplicada na aula de forma objetiva, é preciso conhecer o feedback dos alunos que atuaram como participantes da aula. Foi feito um inquérito que inclui o retorno dos estudantes participantes

em relação ao conteúdo da aula, aos métodos usados na aula e à professora. Eis o inquérito:

第1题 这节课我的收获: Avaliação Geral: aprendi _____ através da aula:

选项	小计	比例
收获颇丰 muito	11	 57.89%
有所收获 algo	7	 36.84%
收获不大 não aprendi muito	1	 5.26%
没收获 não aprendi nada	0	 0%
本题有效填写人次	19	

第2题 我对本次授课的总体评价 Avaliação Geral: o que achei da aula?

选项	小计	比例
很满意 Gostei imenso	13	 68.42%
满意 Gostei	5	 26.32%
一般 Mais ou menos	1	 5.26%
不满意 Não gostei	0	 0%
很不满意 Odeei	0	 0%
本题有效填写人次	19	

第3题 本次授课的课堂气氛: Avaliação Geral: a aula foi:

选项	小计	比例
气氛很活跃 muito ativa	10	 52.63%

气氛比较活跃 ativa	7	36.84%
气氛一般 mais ou menos	2	10.53%
气氛不太活跃 pouco ativa	0	0%
课堂死气沉沉 desativa	0	0%
本题有效填写人次	19	

As primeiras questões servem para perceber a visão geral dos alunos sobre a aula. Pode-se ver que os estudantes têm, de facto, motivação interna para a aprendizagem de português, tendo determinados critérios para avaliar uma aula e respetivas expectativas quanto à metodologia do professor, conteúdos que são dados e atmosfera na sala de aula.

Segundo os dados, mais da metade dos estudantes gostaram da aula, mostrando uma alta estima quanto à interação professor-aluno e ao conteúdo da aula. No entanto, ainda há um espaço muito grande em melhorar a metodologia e o conteúdo da aula, para que os estudantes obtenham novos conhecimentos de forma inspirada e ativa.

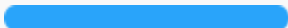
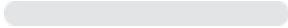
第4题 课上关于 MOP 名字由来、árvore das patacas 和葡萄牙货币史的知识拓展:
Quanto aos extra conhecimentos da origem da MOP, da expressão árvores da patacas e da história de moedas portuguesas:

选项	小计	比例
无聊, 搞不懂拓展的意义在哪 Os extra conhecimentos foram aborrecidos	0	0%
有趣, 增长了见识, 激发了我对葡语的兴趣 Os extra conhecimentos foram interessantes, despertaram-me interesse na aprendizagem de português	19	100%
无感, 拓不拓展无所谓 Não me importa se tem ou não os conhecimentos na aula	0	0%
本题有效填写人次	19	

第5题 相比单纯做语法练习题, 老师课上使用 D&G 葡语新闻报道来巩固过去未完成时和完成时用法的方法:

Em comparação com exercícios gramaticais convencionais, os exercícios de distinguir a diferença entre o pretérito imperfeito e p.p.s recorrendo à notícia sobre D&G em português:

选项	小计	比例
对我区分二者用法一点帮助都没有, 还是让我做语法题比较直接	0	0%

Não me ajudaram nada em distinguir a diferença, prefiro exercícios normais		
更能让我通过具体语境去体会二者用法区分，内容和形式上更有趣 Ajudaram-me em melhor distinção quanto à diferença através do contexto concreto. O conteúdo da notícia e a maneira de fazer exercícios foram interessantes.	19	100% 
无感，跟做练习题的方式没有很大的差别 Não há muita diferença entre os exercícios gramaticais normais e os na aula.	0	0% 
本题有效填写人次	19	

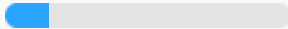
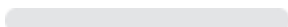
Essas duas questões acima expostas tentam saber, nos olhos dos aprendentes de português, a importância de conhecimentos além-linguísticos de línguas estrangeiras e o efeito da forma inovadora dos exercícios gramaticais em comparação com a forma tradicional. Os conhecimentos culturais e históricos adicionados, atuavam não como uma tarefa de estudo, mas sim como uma inspiração e porta de entrada para os estudantes explorarem a língua portuguesa não só a nível linguístico, mas também a nível da ciência social e humana, motivando a autonomia do estudo de português. Quanto aos exercícios gramaticais, a aplicação da notícia de D&G tem a

sua vantagem, comparando-se com o modo convencional: realizou-se como uma combinação do reforço gramatical num contexto mais concreto e perceptível e da acumulação de vocabulário e expressões relevantes, embutindo-lhes também a ideia de que seria mais útil mais leitura possível em português para a aquisição da língua.

Tanto os conhecimentos adicionados como a notícia de D&G conseguiram a atenção e concentração dos estudantes, o que é importante a realização de uma interação efetiva.

第6题 通过课上的几组例句对比、语法练习题以及 D&G 葡语报道以及老师的讲解，我对过去未完成时和过去完成时之间的区别：

Através da três seções com finalidade de esclarecer a diferença entre o pretérito imperfeito e p.p.s (comparação das frases exemplares, exercícios gramaticais, notícia de D&G), eu

选项	小计	比例
有了更清楚的认识 Conheço melhor a diferença	16	84.21% 
停留在以前的掌握程度上 Não consigo distinguir ainda a diferença	3	15.79% 
对二者间的区别更模糊了 Piorou-se o conhecimento sobre a diferença	0	0% 
本题有效填写人次	19	

Não bastava a notícia de D&G em português para um esclarecimento gramatical, por isso apresentaram-se antes de D&G exercícios gramaticais convencionais. Esta questão é para saber se os estudantes possuíam uma aquisição melhor quanto à diferença entre o pretérito imperfeito e pretérito perfeito simples (p.p.s) através dos exercícios de vários tipos na aula. Segundo os dados, a esmagadora

maioria dos inquiridos responderam que tinham um conhecimento mais claro depois dos exercícios, verificando a importância indispensável da maneira tradicional para a consolidação gramatical usada na metodologia do estilo académico em PLE.

第7题 在 Trabalho & Profissão 口语练习环节，老师用“机不可失、先到先得”鼓励学生开口的方法：No exercício oral, o método de estimular os alunos em falar português (quem levante primeiro a mão tem prioridade de escolher os temas para discursar)

选项	小计	比例
不好，我不喜欢任何逼我开口说葡语的方法 Não gostei. Não aprecio qualquer método que me obrigue a falar português	1	5.26%
还不错，我不介意用这种方法让我开口说葡语，毕竟多练口语很重要 Foi bom. É importante melhorar a oralidade em português, independentemente dos métodos aplicados.	6	31.58%
很好，我支持这种方法。能调动班级气氛，比老师常规点同学起来发言要有趣 Gostei muito. Esse método pode animar a sala de aula e é mais interessante do que o de o professor pedir aos alunos o discurso.	12	63.16%
无感，用不用方法都无所谓 Não me importa se se aplica ou não o método.	0	0%
本题有效填写人次	19	

Pode-se notar que os estudantes sabem a importância da prática oral, mas não têm vontade de apresentar voluntariamente na aula, perante o professor e os outros colegas. Neste caso, o método aplicado na aula funcionou bem. A questão proporciona quatro opções para escolher, os dados indicam uma falta aos estudantes da iniciativa de aproveitar aulas para praticar a oralidade. Mesmo

que saibam a importância da competência da produção oral, apreciam forças externas para obrigá-los a praticar na aula. Por outro lado, em comparação com os métodos tradicionais como o professor apontar alunos para fazer apresentação, os estudantes preferem métodos mais interessantes para serem estimulados.

第8题 打分环节（1最低，5最高）⁷
该矩阵题平均分：4.54

Ponto 5 é melhor, ponto 1 é pior.
Ponto médio: 4.54

题目\选项	1	2	3	4	5	平均分
老师态度认真，准备充分 A professora estava bem preparada.	1 (5.26%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5.26%)	17 (89.47%)	4.74
老师充满激情，幽默风趣，感染力强 A professora conseguiu animar/ativar a aula	1 (5.26%)	0 (0%)	1 (5.26%)	4 (21.05%)	13 (68.42%)	4.47
老师注重与同学多交流，多互动 A professora estava preocupada com a interação com os alunos	1 (5.26%)	0 (0%)	1 (5.26%)	1 (5.26%)	16 (84.21%)	4.63
老师声音清晰洪亮，板书/投影看得清楚 A professora falava bem alto, o powerpoint foi legível	1 (5.26%)	0 (0%)	2 (10.53%)	3 (15.79%)	13 (68.42%)	4.42
老师对我提出的问题解释得很清楚 A professora esclareceu bem as minhas perguntas	1 (5.26%)	0 (0%)	1 (5.26%)	5 (26.32%)	12 (63.16%)	4.42

A questão visa revelar a avaliação dos estudantes quanto às características, capacidade pedagógica e comportamento concreto da professora na aula. Segundo o diagrama, os estudantes podiam sentir, durante a aula, que a professora se tinha preparado bem para a aula, apresentando a responsabilidade pela aula e pelos estudantes. Para além disso, a comunicação e a interação entre a professora e

os estudantes foram frequentes durante a aula, a partir do *feedback* dos estudantes, o que atingiu um dos objetivos escritos no programa. Contudo, as capacidades docentes de transmissão e fazer alunos receber bem informações úteis, de explicar e esclarecer dúvidas e perguntas ainda têm um grande espaço para progresso.

第9题 这节课最吸引我的地方（课程内容和教学过程）

Os pontos atraentes durante a aula:

D&G 的新闻片段；和后面的互动都很好 a seção da notícia de D&G e a interação professora-alunos

最后的抢答环节 exercício oral

拓展的知识 货币之类的 os extra conhecimentos

介绍葡萄牙和巴西历史的部分 os extra conhecimentos sobre a história de Portugal e Brasil

拓展很有趣，而且最后鼓励大家开口的方式也很好 os extra conhecimentos e o método aplicado no exercício oral

口语锻炼环节 exercício oral

新闻报道吧！结合时事挺有意义的 as notícias de D&G

各种知识的延伸，和时事热点以及现实生活结合 os extra conhecimentos, as notícias de D&G dg

老师很耐心 a professora mostrava muita paciência

课程内容中对货币历史知识的科普 p extra conhecimento sobre a moeda

让我们主动多开口 o método de encorajar-nos a falar português

先到先得发言环节 exercício oral e o método aplicado

课堂气氛活跃，学姐教学方式很好。A aula bem ativa, gostei da metodologia aplicada pela professora

讲课方式比较有意思。学姐不至于完全死板地讲课（会拓展小故事）也不至于一直讲故事而忽略了课堂内容，好。

Gostei da metodologia aplicada na aula. Houve equilíbrio entre o manual e os pontos interessantes na aula.

用新闻讲解过去未完成时和过去完成时的区别 exercícios gramaticais encaixadas nas notícias de D&G

上课过程非常有趣，引入知识的方法不枯燥 a aula foi interessante. Gostei do método de introduzir os conhecimentos 课外拓展 os extra conhecimentos

老师能带动气氛 我喜欢口语练习环节 A professora conseguiu animar a aula. Gostei do exercício oral

A partir do *feedback* dos alunos quanto às partes mais atraentes na aula, as palavras-chave são *D&G*, *conhecimentos adicionados históricos e culturais*, *método usado na prática oral*, *interessante*, mostrando que os alunos têm opinião unânime de que a aula não correu aborrecida e monologada. Pelo contrário, os mé-

第10题 这节课需要改进之处

Os pontos por melhorar

字体大小控制一下就更好了 o tamanho das letras no powerpoint

互动有一点少 seria melhor mais interação professora-alunos

无 nada

一时还没想好，之后再说吧 nada

超级棒！Aula excelente!

ppt字太小了看不到 还有学姐有点紧张吧 嘿嘿嘿 o tamanho das letras no powerpoint. A professora estava um pouco nervosa

很完美啦！Aula perfeita

emmmm 感觉没有 Nada

上课莫紧张 não esteja nervosa, professora!

老师还是略显紧张，放松点哈 Relaxe, professora

无 Nada

练习订正不需要一个一个都过得很细 a correção dos exercícios no manual podiam não ser tão detalhada

一些图片和字体尺寸小看不太清 o tamanho das letras no powerpoint

PPT的例句可以分多一两版，因为上次的字体有点小。o tamanho das letras no powerpoint

希望那个新闻区分完成时和未完成时的题目再清楚明白一点.....其实讲完还是不懂而且似乎有更加含糊的趋势..... seria melhor explicação mais esclarecida sobre a diferença entre os dois tempos

没想法 Nada

todos especiais promoveram a interação professor-alunos, a mobilização e concentração individual, tornaram a aula mais vívida, ajudaram os alunos a aprender novos conhecimentos de forma mais interessante do que a metodologia tradicional, atingindo assim o objetivo esperado.

可以再适当多加一点与课本有关的词汇和语法拓展知识，不过我觉得很不错啦，给学姐比心～
podia acrescentar na aula seções como extraconhecimentos do vocabulário e gramática referidos no manual

暂时没有想到呢 Nada

ppt 字体有点小 o tamanho das letras no powerpoint.

O aspeto mais destacado referido no *feedback* dos estudantes quanto à metodologia a ser melhorada é o de que o tamanho das palavras no powerpoint não era suficientemente grande para os estudantes sentados a certa distância do ecrã receber informações de forma clara. No sentido lato, a aula inteira é a interação entre o professor e os alunos: o professor, que age como o emissor, transmite informações através dos órgãos corporais (boca, gesto, etc), de instrumentos como ma-

teriais, papeis e ecrã (ppt), etc., e os estudantes recebem informações, compreendem-nas, e internalizam-nas, como o recetor, ou vice-versa. Por isso, o tamanho das palavras no ecrã ou quadro negro influenciaria diretamente a compreensão dos alunos, e indiretamente a interação entre participantes. Outro defeito da professora mostrado na aula é que a professora não agiu bem naturalmente, ou seja, mostrava nervosidade, isso resultaria da falta de experiência docente.

第11题 我在这节课的具体收获:

O que aprendi através da aula:

更能开口说了，学姐敲可爱的！Fiquei com menos medo de falar português

时态区分：Consegui distinguir melhor a diferença entre os dois tempos

对过去完成时和未完成时有了更好的了解：Conheço melhor a diferença entre os dois tempos

更进一步了解了时态如何使用，巩固了葡萄牙历史，锻炼了临场口语表达；

Conheço melhor a diferença entre os dois tempos, a história de Portugal e capacidade de improviso oral em português.

1.拓展的知识 2.课本里练习不懂的地方也很详尽的解释了；os extra conhecimentos. A aula esclareceu as minhas dúvidas nas aulas anteriores

了解了 MOP 的历史：A história sobre MOP

巩固了过去完成时和过去未完成时：Conheço melhor a diferença entre os dois tempos

肥肠好 收获一个美丽的学姐；

终于见到了 patricia;

终于见到了 Sofia 口中那位会做菜的 Patricia 学姐本人，对课后练习习题有了很好的巩固；

Conheço melhor a diferença entre os dois tempos

学到了很多有趣的课外知识，以及活跃了思维；muitos conhecimentos interessantes

开口不在脑中打好草稿就表达出来！真的很收获成就感！DG 新闻也以葡语形式了解实事；

Senti-me muito bem quando consegui improvisar em português! gostei também do método da notícia de DG

能够更好地区分完成时和未完成时，阅读到了很多材料；Consegui distinguir melhor a diferença entre os dois tempos

对语法点更清楚更掌握；Consegui distinguir melhor a diferença entre os dois tempos

知道了一些有趣的典故和故事；Aprendi muitos conhecimentos interessantes

对过去完成时和未完成时掌握得更好了；Consegui distinguir melhor a diferença entre os dois tempos

对时态区别有更清楚的认识，知道了习题的错误点；Consegui distinguir melhor a diferença entre os dois tempos

对历史 货币有了些了解；Aprendi muitos conhecimentos interessantes

上课很专注 对知识更牢固地掌握了；Consegui concentrar-me na aula.

Os exercícios, provas, testes e exames fazem parte importante de qualquer metodologia pedagógica, e especialmente na do estilo acadêmico, para consolidar e avaliar a aquisição de conhecimentos aprendidos. Como uma aula baseada nos Exercícios da lição 11, a aula realizou bem-sucedido o objetivo de consolidação de conhecimentos. Para além disso, como o programa de aula indica, o conteúdo da aula não teria apenas os exercícios sobre conhecimentos anteriores, também incluiria novos conhecimentos, visando o aumento de capacidades de português dos alunos, inspiração de métodos quanto à autodidática, e o modo da aula seria interessante. Segundo os estudantes, a diferença entre o pretérito imperfeito e pretérito perfeito simples (p.p.s) tornou-se mais esclarecida depois dos exercícios relevantes da aula, eles aprenderam novos conhecimentos através da introdução de histórias e culturas de países de português, aumentaram a capacidade oral de improvisar a apresentação.

6. Outros feedbacks

Sendo que a aula foi filmada para uma audiência dos colegas meus, que deram retornos preciosos para eu poder melhorar a metodologia: o tom deve ser mais variada para evitar a fadiga auditiva; a autoridade da professora mostrou-se tão destacada durante a aula, fazendo com que trouxesse pressão aos estudantes⁸; deve ter evitado frases que revelam a incerteza do professora, como “em alguns casos não tenho certeza da determinada gramática como vocês”, o que levaria os estudantes a duvidar capacidades docentes; deve ter evitado distração da professora quando os alunos fizeram apresentações, porque isso mostrou desrespeito aos alunos; era preciso ensinar em português durante uma aula para mitigar efeitos negativos trazidos pela metodologia do estilo acadêmico, sendo que isso acontece sempre onde não se encontram condições suficientes para um âmbito linguístico da alvo língua.

7. Reflexão pessoal

O aspeto mais urgente a ser melhorado quanto à metodologia é a capacidade de se ensinar um fenómeno gramatical e explicar uma dúvida/questão gramatical de forma clara, usando uma linguagem concisa que os alunos compreendam. É também uma capacidade de como transmitir efetivamente informações. Para além disso, não mostrei confiança suficiente quando fiz explicações gramaticais, o que se deve à falta de aquisição absoluta de determinados conhecimentos.

No que se toca à aplicação da notícia sobre a D&G, na elaboração estava a pensar na possibilidade de usar um método mais interessante do que os exercícios gramaticais convencionais, para os estudantes serem atraídos, e ao mesmo tempo obter melhor uma aquisição gramatical. Contudo, será que a notícia sobre a D&G, sendo uma síntese de compreensão escrita, compreensão gramatical e a acumulação do vocabulário/ expressões, pela sua forma inovadora e atraente pesa mais do que o efeito pragmático?

Para além das demandas variadas entre os estudantes quanto ao estudo de PLE, cada um dos professores que organizam as aulas, mesmo que sejam orientados pelo plano geral de estudos, mostra preferência ao preparar o conteúdo da aula.

Conclusão

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras em universidades e institutos da China recorre à metodologia do estilo acadêmico. No entanto, na prática dessa metodologia quanto ao ensino e aprendizagem de PLE, está ausente a interação ativa entre o professor e os alunos. Por conseguinte, é necessário reforçar as vantagens do estilo, ao mesmo tempo tentar ajustar os métodos para que mitiguem as desvantagens existentes na tradição do estilo acadêmico: aplicar modos inovados para aumentar a eficácia da aula, quer dizer, para os alunos receber informações na aula o mais efetivamente possível – aliviar a

pressão dos alunos que consideram novos conteúdos como uma tarefa árdua, aumentar a concentração dos alunos na aula e interação efetiva entre o professor e os alunos, etc., ao mesmo tempo ajudar os alunos a explorar metodologia adequada de autodidática e interesse pela língua segunda.

Ao conceber métodos concretos que ajudam alunos a aprender de forma relaxante e eficaz, os fatores como as características e demandas dos alunos, os tipos de aula a ser dada, devem ser considerados. Tomemos como exemplo os alunos de português do segundo ano de licenciatura na SISU. Varia muito entre alunos a preferência em relação a conteúdos da aula, a benefícios obtidos da aula e a capacidades linguísticas e interesses/objetivos individuais, o que pode ser observado através dos dados do inquérito. Além disso, os alunos de línguas do segundo ano, por um lado, consideram as regras de gramática do manual como a “bíblia”, ignoram a flexibilidade da língua quando é aplicada na realidade; por outro lado, eles preferem recorrer aos professores para consolidar conhecimentos antigos e obter os novos, não estão cientes de obter informações desejadas através dos materiais originais em português. Apesar de possuir capacidades excelentes, os estudantes preferem ser passivos na aula, ou seja, mostram silêncio ou não expressam demandas pessoais quando é aplicada metodologia convencional de o professor ensinar aos estudantes o texto frases por frases, dar o contexto cultural do texto, explicar o uso do vocabulário e dos pontos gramaticais, e em fim fazer exercícios relativos. No entanto, eles são fáceis de ser estimulados com os métodos inovados, embora o estado de ser estimulados seja normalmente fugaz, o que significa que, para realizar interação de qualidade na aula, é necessária uma continuação de estímulo.

Para concluir, no contexto da metodologia do estilo académico, normalmente são os professores que iniciam a interação no ensino e aprendizagem de PLE, sendo preciso

não só ter em conta conhecimentos gramaticais dos alunos que atendem necessidades académicas, mas também enfocar os objetivos individuais para eles se sentirem mais envolvidos nas atividades pedagógicas.

Bibliografia

- Cook, V. (2011). *Second Language Learning and Language Teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Girard, D. (1997). *Linguística Aplicada e Didática das Línguas*. editorial estampa.
- Long, M. (1981). *Input, Interaction and second language acquisition*. New York: New York Academy of Sciences.

NOTAS

¹ No Curso de Português da SISU, utiliza-se Curso de Português para Chineses no ensino aos estudantes de licenciatura, manual produzido pelos próprios professores de português da Universidade, em que cada lição possui quatro partes – o diálogo e texto, léxico e estrutura, gramática, e a parte de exercícios.

² *Teacher-controlled*, em inglês

³ No Curso de Português da SISU, utiliza-se Curso de Português para Chineses no ensino aos estudantes de licenciatura, manual produzido pelos próprios professores de português da Universidade, em que cada lição possui quatro partes – o

diálogo e texto, léxico e estrutura, gramática, e a parte de exercícios.

⁴ Veja-se o Anexo1: Página 121 do Curso de Português para Chineses

⁵ Cujas autorias são de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra

⁶ De acordo com *Second Language Learning and Language Teaching*. Beijing: *So the translation component of academic teaching tends to be found in countries that use locally produced materials with local teachers.*

⁷ O estudante que escolheu um ponto em cada sub-questão confundiu-se entre os números 1 e 5.

⁸ Aliás, não estou plenamente de acordo com este aspeto.

O motivo dos versos: A escolha de Poemas em PLE

Caio César CHRISTIANO

Instituto Politécnico de Macau

ZHANG Yunfeng

Instituto Politécnico de Macau

Resumo: Parte integrante de quase todos os cursos de língua durante décadas, a declamação de poemas vem perdendo espaço no ensino da língua materna e desapareceu quase que por completo dos programas de língua estrangeira. Um ensino mais voltado para questões técnicas, econômicas e práticas do cotidiano acaba por afastar a literatura do ensino de português como língua estrangeira. A China, no entanto, pode ser considerada uma exceção à regra, já que, no país, recitar poemas em língua materna e estrangeira ainda é prática corrente.

Inserindo-se nesta tradição, o Instituto Politécnico de Macau realiza, há mais de uma década, um concurso de declamação de poesia aberto a concorrentes vindos de universidades de toda a China que conta com ampla adesão do público e dos concorrentes e que sinaliza que o interesse pela arte poética, longe de estar morto, encontra-se apenas adormecido e à espera de iniciativas que o possam vir despertar.

Neste trabalho, os autores se debruçam sobre os textos poéticos em língua portuguesa que foram declamados pelos concorrentes no decorrer da última década buscando encontrar elementos que permitam compreender as razões pelas quais alguns poetas – como Fernando Pessoa e Carlos Drummond de Andrade, por exemplo – têm tido uma presença mais frequente e regular do que outros vultos literários da lusofonia. Fatores de ordem sociológica, cultural e pedagógica são investigados como pistas para a compreensão destas escolhas.

O exame dos textos até agora apresentados permite também uma espécie de radiografia do gosto de literário de professores e alunos de PLE por toda a China, além de representarem um bom panorama da recepção de que gozam os autores de língua portuguesa no país.

Palavras-chave: *ensino de português, Metodologia, Interação professor-alunos*

1. A Poesia e a Linguagem Cotidiana

Expressão máxima e milenar do manuseio artístico da matéria-prima linguística pelo gênio humano, apresenta-se a arte poética tão multifacetada e diversa quanto a sensibilidade de seus inúmeros criadores. Não há nenhum registro de povos que não façam uso da língua, o que nos leva à definição do homem como “o animal que fala”. Também não há registros, ao menos até onde nos foi possível constatar, de culturas em que se faça ausente a arte lírica, o que talvez nos permita extrapolar e propor uma definição de “comunidade” como o agrupamento humano de onde necessariamente emana alguma forma de fazer poético.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras em geral, e mais especificamente no de

Português como Língua Estrangeira (PLE) – que constitui nosso principal objeto de estudo –, a poesia, com a notória exceção das letras de música, vem perdendo espaço ao longo das décadas e se encontra próxima da extinção. Em um artigo integrante de um livro de atividades dedicado à utilização de obras poéticas no ensino de PLE, um dos autores da presente comunicação apresentava alguns motivos para este desaparecimento:

Com o passar do tempo o avanço das tecnologias e metodologias, no entanto, os textos literários começaram a ser deixados de lado pelos professores de língua estrangeira para dar mais espaço a gêneros textuais considerados mais úteis, como receitas de cozinha, tabelas de ingredientes que compõem um produto, manuais de instrução, listas de compras e outros. Começou-se a acreditar que as pessoas que aprendiam uma língua estrangeira, faziam-

no por razões práticas e não por mera fruição literária. Foi assim que os textos literários foram desaparecendo dos manuais de PLE e hoje, quando aparecem, são apenas um material marginal ou periférico. (Christiano, 2018: 121)

Foi o inglês W. H. Auden que, em uma ode ao também poeta W.B. Yeats, escreveu que “a poesia nada faz acontecer: simplesmente sobrevive/ no vale de sua criação onde os executivos/ nunca ousariam se meter”¹ (Jeffares, 2013: 435). A recusa da poesia em se tornar utensílio, provável causa de sua longevidade na vida cultural das comunidades, é, paradoxalmente, também o principal motivo de sua exclusão dos programas de ensino de língua estrangeira. Estes, cada vez mais preocupados com os resultados profissionais e financeiros que obterão seus formandos, passaram gradualmente a se desresponsabilizar pela formação humanística dos estudantes, o que tem acarretado o declínio, em importância e em número de inscritos, dos cursos universitários que se afastam do ensino meramente técnico-profissional e se propõem a desenvolver uma vasta gama de capacidades intelectuais e conhecimentos gerais em seus alunos (caso exemplar é o recente anúncio do fechamento do curso de “*liberal arts*” da filial da universidade de Yale em Singapura (The Economist, 2021).

A posição de material essencialmente idiossincrático que ocupa a poesia no interior do panorama linguístico não constitui uma exclusividade de uma visão ocidental. Ao nos deslocarmos para a Rússia, onde as fronteiras entre o oriente e ocidente se tornam fluidas e difíceis de definir, encontramos o formalista Chklovski que afirmava:

“A língua poética difere da língua prosaica pelo caráter perceptível de sua construção. Podemos perceber seja o aspecto acústico, seja o aspecto articulatório, seja o aspecto semântico. Às vezes, não é a construção, mas a combinação de palavras, a sua disposição que é perceptível. A imagem poética é um dos meios que servem para criar uma construção perceptível que podemos experimentar na sua própria substância; mas ela não é nada de mais... A criação de uma poética científica exige que se

admita desde o início que existe uma língua poética e uma língua prosaica cujas leis são diferentes, idéia provada por inúmeros fatos.” (Chklovski, 1919 *apud* Eikkenbaum, 1973, 15)

Prolongando nossa viagem ainda mais para o oriente, chegamos à China, onde a linguagem poética também assume uma posição de relevo:

Aproveitando-se da escrita ideográfica (que permitiu o nascimento de uma prosa escrita denominada *wen yan*, bastante afastada da língua falada), a poesia logo engendrou uma linguagem específica se tornaria uma iniciadora para as outras linguagens, ao mesmo tempo em que sofria suas influências. Tal interação entre diferentes linguagens constituir-se-á em fonte de enriquecimento para cada uma delas. Ela veio a dar a cada uma delas a possibilidade de se inspirar mutuamente e de se liberar de suas restrições específicas. (Cheng, 1996, 28)²

No Império do Meio, talvez mais do que em qualquer outra sociedade moderna, esta constante interação entre a poesia e a linguagem praticada em todas as esferas da vida cotidiana é flagrante. São frequentes, mesmo no discurso político, as referências a formas poéticas tradicionais como por exemplo os *Xiehouyn* ou os *Chengyn*, que muitas traduções em línguas ocidentais acabam por equiparar, erroneamente e de forma esquemática, à noção ocidental de provérbio.

No ocidente, as novas tendências educacionais surgidas ao longo do século XX levaram a uma demonização de quase toda forma de memorização, o que, de certa forma, decretou a morte da declamação de poemas em ambiente escolar. Na China, ao contrário, ainda se espera das crianças que conheçam, de cor, uma série de poemas chineses e que sejam capazes de declamá-los publicamente. São correntes também os concursos de declamação de poesia, tanto no âmbito local quanto no nacional. Desde 2016, está no ar um *game show* televisivo de grande sucesso (chamado *Zhōngguó Shīcí Dàhuì* ou Congresso de Poesia Chinesa) que coloca em competição declamadores de poesia clássica chinesa.

Tirando proveito da forte presença da poesia no ensino local e dos concursos de

declamação na China, o Instituto Politécnico de Macau promove há cerca de 15 anos uma competição de declamação de poesia em português voltada aos aprendentes chineses da língua de Camões. Acreditamos que este contato entre os estudantes chineses e as formas poéticas lusófonas têm a possibilidade de trazer à tona características de ambas as culturas e, por isso, neste artigo, vamos nos debruçar sobre alguns dos poemas que foram escolhidos para serem recitados publicamente pelos participantes ao longo dos últimos anos para tentar identificar tendências e motivações que tenham levado à escolha dos versos em questão.

2. Breve histórico do concurso

A primeira edição do concurso de Poesia ocorreu em 2005. Foi um concurso interno em que se a elegia a melhor declamação entre os estudantes do IPM. Com o passar dos anos, os estudantes de outras instituições de Macau também começaram a participar do concurso. A partir de 2013, o concurso passou também a contar com a participação de estudantes advindos de regiões do interior da China próximas a Macau (Zhuhai e Guangdong).

Em 2015, a organização do evento foi assumida pelo, à época, recém-criado Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa (CPCLP). O Concurso passou a ser realizado ao nível nacional, e desde então já contou com a participação de dezenas de universidades de diversas províncias do interior da China, além das instituições de Macau.

O Concurso costuma ser realizado em meados de abril e dá prêmios em dinheiro para as três melhores declamações dos estudantes de português na China nos níveis iniciante, intermediário e avançado. Os níveis dizem respeito apenas aos estudantes já que às equipes participantes é dada total liberdade de seleção dos poemas. Há ainda prêmios para as melhores declamações de poemas que tenham o Oriente como temática. O júri é composto por personalidades de relevo da

língua portuguesa, de reconhecida idoneidade e que não pertencem a nenhuma das instituições que competem no concurso.

Ao longo de sua existência, o Concurso foi crescendo em número de participantes. A última edição do concurso ocorreu no ano de 2019, já que as edições de 2020 e 2021 tiveram de ser canceladas devido à pandemia de Covid-19.

3. Objetivo do estudo e dados

Nosso projeto consistiu em recolher a maior quantidade possível de dados acerca dos poemas que foram declamados no concurso, desde o início até a sua última edição. Partindo do princípio de que toda e qualquer escolha humana é necessariamente motivada, ainda que inconscientemente, julgamos que a análise dos poemas que os participantes elegeram para declamar, além de poderem indicar algo acerca do gosto poético local, poderia também fornecer pistas e indícios interessantes e reveladores sobre as referências que existem em termos de literatura em língua portuguesa no contexto chinês e por consequência, nos revelar algumas tendências da prática do ensino do português na China.

No entanto, apesar da sua importância no ambiente de ensino de PLE chinês, cabe lembrar que o Concurso é um evento de pequenas proporções. Coletar os dados relativos a todas as suas edições passadas provou ser uma tarefa muito mais árdua do que havíamos inicialmente previsto. Apesar de termos contado com a valiosa ajuda e apoio de colegas que se encontravam na instituição aquando da realização das edições passadas do Concurso, alguns documentos infelizmente, parecem se ter perdido sem deixar traços. Apesar de encontrarmos com relativa facilidade documentos relativos ao evento – como regulamentos, convites e notas de imprensa –, as listas de poemas recitados não parecem ter sido, em algumas ocasiões, preservadas.

De qualquer forma, como o escopo de nosso estudo consiste em buscar indícios

quanto a particularidades do ensino de língua portuguesa na China em geral (e não apenas quanto a particularidades deste ensino na Região Administrativa Especial de Macau) tomamos a decisão de apenas utilizar as listas de poemas selecionados a partir do ano de 2013, quando algumas universidades do interior da China passaram também a integrar o concurso.

Tendo-nos sido impossível localizar a lista de poemas recitados no ano de 2014, tivemos de excluir os dados relativos a esta edição e limitamo-nos então às 6 edições do evento

para as quais possuíamos dados, mais especificamente as de 2013 e as de 2015 a 2019.

4. Os poemas

Apresenta-se, a seguir, a lista completa resultante de nossa recolha, que conta com 151 poemas. Como se poderá constatar, muitos dos poemas foram recitados mais de uma vez (alguns, inclusive, mais de uma vez em uma mesma edição). Ao descontarmos estes, temos como resultado um total de 126 poemas diferentes declamados nas edições em questão.

2019 - Avançado

POEMA	AUTOR	PAÍS
Meus Oito Anos	Casimiro de Abreu	BR
Quase	Mário de Sá Carneiro	PT
O Homem: as Viagens	Carlos Drummond de Andrade	BR
Malaca	Carlos André	PT
Poema em linha reta	Álvaro de Campos	PT
Aos Poetas	Miguel Torga	PT
Um adeus português	Alexandre O'Neill	PT

2019 Intermédio

POEMA	AUTOR	PAÍS
Amor é fogo que arde sem se ver	Luís de Camões	PT
As palavras interditas	Eugénio de Andrade	PT
Meu rosário	Conceição Evaristo	BR
Quando vier a Primavera	Alberto Caeiro	PT
"Vem aí o tufão!"	António Manuel Couto Viana	PT
Eu nunca guardei rebanhos	Alberto Caeiro	PT
Pequena Elegia de Setembro	Eugénio de Andrade	PT

2019 Elementar

POEMA	AUTOR	PAÍS
Quando o meu corpo apodrecer e eu for morta	Sophia de Mello Breyner Andresen	PT
Não sei quantas almas tenho	Fernando Pessoa	PT
Quando eu não te tinha	Fernando Pessoa	PT
Para ti	Mia Couto	MB
Lilau	Cecília Meireles	BR
Letra para um hino	Manuel Alegre	PT
Canção póstuma	Cecília Meireles	BR
Cantiga dos Ais	Armindo Mendes de Carvalho	PT
À beleza	Miguel Torga	PT
O tempo passa? Não passa	Carlos Drummond de Andrade	BR

2018 – Avançado

POEMA	AUTOR	PAÍS
Branco e vermelho	Camilo Pessanha	PT
Um pouco só de Goya: Carta à minha filha	Ana Luísa Amaral	PT
Poema à Mãe	Eugénio de Andrade	PT
Vou-me embora pra Pasárgada	Manuel Bandeira	BR
Aniversário	Álvaro de Campos	PT
Pátria minha	Vinícius de Moraes	BR
Ah! minha Dinamene! Assim deixaste	Luís de Camões	PT
Calçada de Carriche	António Gedeão	PT

2018 – Intermédio

POEMA	AUTOR	PAÍS
Cântico negro	José Régio	PT
Canção do exílio	Gonçalves Dias	BR
Receita de Ano Novo	Carlos Drummond de Andrade	BR
Pastelaria	Mário Cesariny	PT
Canção do exílio	Gonçalves Dias	BR
Adeus	Eugénio de Andrade	PT
No sorriso louco das mães	Herberto Helder	PT
Loucura	Florbelza Espanca	PT
Num meio dia de fim de primavera	Alberto Caeiro	PT
Poema à mãe	Eugénio de Andrade	PT
Poema à mãe	Eugénio de Andrade	PT

2018 – Elementar

POEMA	AUTOR	PAÍS
Para Atravessar Contigo o Deserto do Mundo	Sophia de Mello Breyner Andresen	PT
Para Atravessar Contigo o Deserto do Mundo	Sophia de Mello Breyner Andresen	PT
Eu Voltarei	Cora Coralina	BR
José	Carlos Drummond de Andrade	BR
Os ombros suportam o mundo	Carlos Drummond de Andrade	BR
Cantar do amigo perfeito	Jorge de Sena	PT
Para ser grande, sê inteiro: nada	Ricardo Reis	PT
Despedida	Cecília Meireles	BR
José	Carlos Drummond de Andrade	BR
Cansaço	Álvaro de Campos	PT
Não Quero o Presente, Quero a Realidade	Álvaro de Campo	PT

2017 – Avançado

POEMA	AUTOR	PAÍS
Tabacaria	Álvaro de Campos	PT
Aniversário	Álvaro de Campos	PT
O poema pouco original do medo	Alexandre O'Neill	PT
Lisboa	Álvaro de Campos	PT
Tarde de Maio	Carlos Drummond de Andrade	BR
O Navio Negreiro (Parte IV)	Castro Alves	BR
Pedra Filosofal	António Gedeão	PT
Navio naufragado	Sophia de Mello Breyner Andresen	PT

2017 – Intermédio

POEMA	AUTOR	PAÍS
A formosura desta fresca serra	Luís Vaz de Camões.	PT
Estrela da Manhã	António Gedeão	PT
Calçada de Carriche	António Gedeão	PT
Num meio-dia de fim de Primavera	Alberto Caeiro	PT
Se fosses	António Botto	PT
Estrela da Tarde	José Carlos Ary dos Santos	PT
Fanatismo	Florbelza Espanca	PT
Cântico Negro	José Régio	PT
Cantiga dos Ais	Armindo Mendes de Carvalho	PT
Quando vier a Primavera	Alberto Caeiro	PT
Pedaços do meu país	Euclides Cavaco	PT

2017 – Elementar

POEMA	AUTOR	PAÍS
Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades	Luís Vaz de Camões	PT
Ah, quanta vez na hora suave	Fernando Pessoa	PT
Há palavras que nos beijam	Alexandre O'Neill	PT
Mar Português	Fernando Pessoa	PT
Adeus	Alexandre O'Neill	PT
O cego e a guitarra	Álvaro de Campos	PT

Quando vier a Primavera	Alberto Cacio	PT
Mar Português	Fernando Pessoa	PT
Há palavras que nos beijam	Alexandre O'Neil	PT
Trova do vento que passa	Manuel Alegre	PT
Nascemos para amar	Bocage	PT
Uma pequena luz bruxuleante	Jorge de Sena	PT

2016 – Avançado

POEMA	AUTOR	PAÍS
Fado Alado	Pedro Abrunhosa	PT
Fado Falado	Aníbal Nazaré e Nelson Barros	PT
Amar Autor	Florbela Espanca	PT
O Choro De África	Agostinho Neto	AN
Elegia 1938	Carlos Drummond de Andrade	BR
A Flor E A Náusea	Carlos Drummond de Andrade	BR
Meditação Do Duque De Gandia Sobre A Morte De Isabel De Portugal	Sophia de Mello Breyner Andresen	PT
Um Adeus Português	Alexandre O'Neill	PT
Branco E Vermelho	Camilo Pessanha	PT
Ser Poeta	Florbela Espanca	PT

2016 – Intermédio

POEMA	AUTOR	PAÍS
Lua nova	Rui de Noronha	MB
Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades	Luís Vaz de Camões.	PT
Liberdade	Fernando Pessoa	PT
Eu	Florbela Espanca	PT
Difícil fotografar o silêncio	Manuel de Barros	BR
Poema do silêncio	José Régio	PT
Poeta castrado, não	Ary dos Santos	PT
Cântico negro	José Régio	PT
Ainda que mal	Carlos Drummond de Andrade	BR
O Infante	Fernando Pessoa	PT

2016 – Elementar

POEMA	AUTOR	PAÍS
Fogo Preso	Fernando Luís Sampaio	MB
Oração pela libertação dos povos indígenas	Eliane Potiguara	BR
Poeminha Amoroso	Cora Carolina	BR
Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades	Luís Vaz de Camões.	PT
E por vezes	David Mourão-Ferreira	PT
Poema do homem só	António Gedeão	PT
Para ti	Mia Couto	MB
Arma secreta	António Gedeão	PT
Sonho oriental	Antero de Quental	PT
Lágrima de preta	António Gedeão	PT
Nevoeiro	Fernando Pessoa	PT
Canção	Cecília Meireles	BR

2015 – Avançado

POEMA	AUTOR	PAÍS
Rapsódia Lírica	Vinicius de Moraes	BR
Fonte	Herberto Helder	PT
Cansaço	Álvaro de Campos	PT

2015 – Intermédio

POEMA	AUTOR	PAÍS
Insónia	Álvaro de Campos	PT
Poema à Mãe	Eugénio de Andrade	PT
Alcool	Mário de Sá-Carneiro	PT
Não Fora O Mar!	Fernanda Castro	PT

Adeus	Eugénio de Andrade	PT
Acordar Da Cidade De Lisboa	Álvaro de Campos	PT
Beijos	Mário de Sá-Carneiro	PT

2015 – Elementar

POEMA	AUTOR	PAÍS
Amor É Um Fogo Que Arde Sem Se Ver	Luís Vaz de Camões	PT
Mistério	Florbela Espanca	PT
Cruzou Por Mim, Veio Ter Comigo, Numa Rua Da Baixa	Álvaro de Campos	PT
Escada Sem Corrimão	David Mourão-Ferreira	PT
Amigo	Alexandre O'Neill	PT
Makêzú	Viriato da Cruz	AN

2013 – Avançado

POEMA	AUTOR	PAÍS
Cântico negro	José Régio	PT
Adeus	Eugénio de Andrade	PT
Pedra filosofal	António Gedeão	PT
Para uma canção de embalar	Vasco Graça Moura	PT

2013 – Intermédio

POEMA	AUTOR	PAÍS
Erros meus, má fortuna, amor ardente	Luís Vaz de Camões	PT
Tu estás aqui	Ruy Belo	PT
Estação nostalgia	Divina dos Reis Jatobá	BR
Balada das dez bailarinas do cassino	Cecília Meireles	BR
O episódio de Inês de Castro	Luís Vaz de Camões	PT
Os Anos são Degraus	Fernanda Castro	PT

2013 – Elementar

POEMA	AUTOR	PAÍS
Trem de ferro	Manuel Bandeira	BR
Perdi os meus fantásticos castelos	Florbela Espanca	PT
Recomeçar	Miguel Torga	PT
A bomba atómica	Vinicius de Moraes	BR
Menino-criança, meu amigo	Júlio Roberto	PT
Quando vier a Primavera	Alberto Caeiro	PT
O Infante	Fernando Pessoa	PT
Poesia	Sebastião da Gama	PT

Quadro 1: Lista de poemas declamados entre 2013 e 2019.

5. Análise dos dados

Apesar de não constituir uma amostragem com rigor estatístico, a seleção já nos permite algumas inferências interessantes. A primeira delas é que, a figura prototípica do poeta de língua portuguesa na China parece ser a de um homem português nascido entre finais do século XIX e inícios do século XX. Nesta descrição se enquadrariam a maioria dos autores cujos poemas foram declamados nas edições estudadas.

5.1 Autores

Fazendo fé nos dados do concurso, o angustiado e incompreendido heterônimo Álvaro de Campos é o poeta preferido entre os estudantes de LPE chineses. Se considerarmos a “totalidade” de Pessoa com seus heterônimos, foram, ao todo, 29 declamações, sendo o heterônimo Álvaro de Campos o mais recitado com 12, seguido pelo ortônimo, com 9, Alberto Caeiro com 7 e Ricardo Reis, que foi recitado apenas uma vez.

No total, foram 50 poetas representados (novamente incluindo os heterônimos na pessoa de Pessoa). A repartição por gênero demonstra 41 poetas e apenas 9 poetisas.

Entre os poetas, o mineiro de Itabira, Carlos Drummond de Andrade, ocupa a segunda colocação entre os mais recitados, seguido por Eugénio de Andrade e Luís Vaz de Camões empatados em terceiro com 9 declamações cada um.

Entre as poetisas, temos Florbela Espanca em primeiro lugar (coincidência ou não outra alma compreendida e angustiada) com 7 declamações, seguida por Cecília Meireles e Sophia de Mello Breyner Andresen empatadas em segundo, com 5 declamações cada. Em terceiro estão Cora Coralina e Fernanda de Castro em terceiro com 2 declamações.

Fernando Pessoa (contado juntamente com seus heterônimos) e Luís Vaz de Camões são os únicos poetas a nunca terem se ausentado de nenhuma das edições do concurso.

Segue uma lista com os autores cujos poemas foram declamados em mais do que uma ocasião.

Autor	Declamações
Álvaro de Campos	12
Carlos Drummond de Andrade	10
Eugénio de Andrade	9
Fernando Pessoa	9
Luís de Camões	9
António Gedeão	8
Alberto Caeiro	7
Alexandre O'Neill	7
Florbela Espanca	7
Cecília Meireles	5
José Régio	5
Sophia de Mello Breyner Andresen	5
Mário de Sá Carneiro	3
Miguel Torga	3
Vinícius de Moraes	3
Armindo Mendes de Carvalho	2
Camilo Pessanha	2
Cora Coralina	2
David Mourão-Ferreira	2
Fernanda de Castro	2
Gonçalves Dias	2
Herberto Helder	2
Jorge de Sena	2
Manuel Alegre	2
Manuel Bandeira	2
Mia Couto	2

Quadro 2: Autores mais declamados.

5.2 Poemas

Fazendo jus ao título de poema em língua portuguesa mais recitado pelos aprendentes chineses temos três poemas de três autores portugueses que foram recitados quatro vezes cada um. Se, entre os heterônimos, Álvaro de Campos foi eleito o mais popular, quando consideramos os poemas, foram as elucubrações metafísicas de Alberto Caeiro com *Quando vier a Primavera* que ocupa o lugar de poema mais recitado. Juntam-se a este o *Cântico Negro* de José Régio e o *Poema à Mãe* de Eugénio de Andrade. Eugénio de Andrade ocupa também o segundo lugar com *Adeus* e divide-o com outro poema de despedida, *Um adeus português*, de Alexandre O'Neill e também com *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades* de Luís Vaz de Camões.

Em terceiro lugar, estão 13 poemas que foram recitados duas vezes na competição. Somente neste grupo aparecem poemas advindos de fora de Portugal, como a *Canção do exílio* do brasileiro Gonçalves Dias e *Para ti*, do moçambicano Mia Couto. Segue a lista completa.

Poema	Declamações
<i>Cântico Negro</i> José Régio	4
<i>Quando vier a Primavera</i> Alberto Caeiro	4
<i>Poema à Mãe</i> Eugénio de Andrade	4
<i>Adeus</i> Eugénio de Andrade	3
<i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i> Luís Vaz de Camões	3
<i>Um adeus português</i> Alexandre O'Neill	3
<i>Amor é fogo que arde sem se ver</i> Luís de Camões	2
<i>Aniversário</i> Álvaro de Campos	2
<i>Branco e vermelho</i> Camilo Pessanha	2
<i>Canção do exílio</i> Gonçalves Dias	2
<i>Cansaço</i> Álvaro de Campos	2
<i>Cantiga dos Ais</i> Armindo Mendes de Carvalho	2
<i>Flá palavras que nos beijam</i> Alexandre O'Neill	2

<i>José</i> Carlos Drummond de Andrade	2
<i>Num meio dia de fim de Primavera</i> Alberto Caeiro	2
<i>O Infante</i> Fernando Pessoa	2
<i>Para Atravessar Contigo o Deserto do Mundo</i> Sophia de Mello Breyner Andresen	2
<i>Para ti</i> Mia Couto	2
<i>Pedra filosofal</i> António Gedeão	2

Quadro 3: Poemas declamados mais de uma vez.

5.3 Lusofonia

Como já ficou evidente, nem todos os territórios da lusofonia foram representados ao longo dos anos do Concurso. Angola e Moçambique tiveram apenas dois representantes cada um, enquanto 12 poetas brasileiros tiveram obras suas declamadas. A sobre-representação da produção poética portuguesa fica mais do que evidente quando observamos que 33 poetas lusos (uma vez mais, contando Pessoa como um só poeta) mereceram declamações.

País	Poetas
Portugal	33
Brasil	12
Moçambique	3
Angola	2

Quadro 4: Poetas por país.

6. Algumas ilações

Tirar conclusões acerca das motivações que levaram às escolhas dos poemas a serem declamados pelos participantes do Concurso com base apenas na lista de poemas declamados pode rapidamente se transformar num exercício bastante perigoso.

Para alguns, pode ser bastante tentador apoiar-se apenas nos dados disponíveis e tecer correlações que não passam de meras especulações. Por um lado, um especialista português da crítica literária que tivesse fortes tendências ufanistas poderia usar os dados para ver comprovadas suas teses a respeito da genialidade e da grande superioridade literária do povo português, fato que leva os estudantes, mesmo os chineses, a preferirem poetas de outras nacionalidades em favor dos

lusitanos. Por outro lado, um especialista dos *gender studies*, em um arroubo de ativismo, poderia usar os dados como um alerta, já que constituiriam prova cabal do sexismo estrutural que perpassa todos os setores da sociedade e que tem como consequência a colonização inconsciente da mente dos indefesos estudantes, forçando-os a escolher prioritariamente poetas do sexo masculino. Ambas as conclusões estariam, provavelmente, muito distantes da realidade por se precipitarem a impor suas visões de mundo aos dados que, tomados isoladamente, não permitem tais ilações.

Ainda assim, e conscientes do risco de estarmos errados em nossas conclusões, vamos ousar algumas inferências, usando os dados anteriormente fornecidos e tentar correlacioná-los com outros, provenientes de outros estudos, e também nosso conhecimento obtido nestes anos de docência no ambiente universitário chinês de língua portuguesa.

A primeira inferência diz respeito ao domínio da nacionalidade portuguesa entre os poetas selecionados. Parece-nos muito provável que os professores de cada instituição participante forneçam uma lista de poemas que julgam adequados para os seus alunos ou ainda que os próprios alunos, confrontados com a tarefa de selecionar poemas em português e sem grandes conhecimentos acerca das literaturas dos países lusófonos recorram a seus professores em busca de sugestões. Desta forma, ainda que os estudantes tenham liberdade para declamar o poema que desejarem, a escolha parte de uma pré-seleção feita pelos professores que atuam no ensino chinês. Ora, temos informações que nos indicam que a maioria dos docentes estrangeiros que atuam no ensino do Português na China são de nacionalidade portuguesa (Castelo & Sun, 2021: 58). Mesmo entre os docentes chineses, a esmagadora maioria teve formação em Portugal e utiliza a variedade europeia da língua portuguesa. É de se esperar, então que, influenciados pelos seus professores, os alunos acabem por optar por

poemas portugueses. Além disso, alguns nomes, como Fernando Pessoa e Luís de Camões, são tão incontornáveis dentro do panorama da língua portuguesa que seria até mesmo inesperado se não ocupassem posições de destaque.

Nossa segunda inferência diz respeito ao gênero dos poetas. A flagrante dominação do sexo masculino entre os poetas não é uma característica específica deste Concurso. Se tomarmos como exemplo uma recente antologia da poesia portuguesa publicada em Portugal para uso no ensino básico (Duarte e Reis, 2011) veremos que a seleção de mulheres para o cânone poético é, na verdade, proporcionalmente menor do que a demonstrada no Concurso (para o qual tivemos apenas 4 representantes entre os 33 autores portugueses). A obra seleciona 14 poetas portuguesas essenciais do século XX, sendo Sophia de Mello Breyner Andresen a única representante do sexo feminino. Desta forma, partindo do princípio de que os estudantes tiveram sugestões de seus professores, parece que estes teriam feito esforços no sentido da inclusão feminina proporcionalmente maiores do que o demonstrado pelos autores do dito manual. O caso dos autores brasileiros é também bastante interessante. As listas elaboradas por publicações no Brasil costumam igualmente ser predominantemente masculinas. Em 1999, por exemplo, um grupo composto por diversos intelectuais brasileiros, a pedido do jornal Folha de São Paulo, elegeu os 30 principais poemas brasileiros do século XX (Bueno, 2000). Cecília Meireles foi a única poetisa na lista.

Se estivermos corretos quanto ao fornecimento de sugestões pelos professores e se supusermos que os poemas brasileiros foram principalmente indicados por professores também brasileiros (o que explicaria a fraca presença de poetas brasileiros na competição, já que o número de docentes brasileiros e de docentes chineses com formação brasileira é ainda muito pequeno na China), poderíamos também inferir que parece haver um certo

grau de engajamento ainda maior entre os docentes de nacionalidade brasileira para que a representatividade feminina seja mais visível.

Uma inevitável última inferência que parece saltar aos olhos é a questão da temática dos poemas. Somos, de certa forma, tentados a procurar nos poemas alguns pontos que, por refletirem a “alma chinesa”, poderiam justificar as escolhas feitas. Talvez pudéssemos mencionar a melancolia da despedida, (*Um adeus português, Adeus*) ou ainda o apego à família (*Adeus à Mãe*) ou à pátria (*Canção do Exílio*). Estas conjecturas arriscam-se, no entanto, a passar muito longe da verdade. Uma vez mais, a falta de mais dados e informações não nos habilitam a chegar a estas conclusões. É igualmente possível que questões muito mais mundanas, tais como a simplicidade do vocabulário utilizado no poema, estejam na origem destas escolhas. Poderiam ainda estar em jogo questões meramente pragmáticas. O prêmio concedido a “poemas sobre o oriente” poderia, por exemplo, ser mais plausível como justificação da presença de Camilo Pessanha do que uma qualquer questão temática.

7. Considerações Finais

Sejam quais forem as razões que tenham levado à seleção dos poemas, extremamente difíceis de traçar, como buscamos demonstrar ao longo de nossa exposição, o ponto mais importante a celebrar é a convergência entre o fazer poético lusófono que ganha vida ao ser declamado em voz alta pelos aprendizes chineses.

A poesia, com notórias e óbvias exceções, existe essencialmente para ser dita. O encontro entre as culturas lusófonas e chinesa mediado pela poesia prova que a arte e o lirismo possuem um ainda inexplicado poder de atração capaz de motivar para o aprendizado de uma língua estrangeira. A existência do Concurso de poesia, e o interesse que tem despertado, insiste em desmentir a visão do ensino de línguas estrangeiras como

atividade meramente utilitária e profissionalizante.

Bibliografia

- BUENO, Luís (2000). Os dez mais! brasileiros. *Caderno Mais! Folha de São Paulo*, 02 de janeiro de 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0201200019.htm>. Acesso em 01/10/2021.
- CASTELO, Adelina & SUN, Ye. Retrato actual do ensino e certificação de PLNM no ensino superior da China. In ZHANG, Yunfeng, Isabel LOPES & Adelina CASTELO (org.). *Lírio Azul – Relatório sobre o Ensino do Português em Instituições de Ensino Superior da China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, pp. 21-49.
- CHENG, François (1996). *L'Écriture Poétique Chinoise suivie d'une anthologie des poèmes Tang*. Paris: Seuil.
- CHRISTIANO, Caio (2017). A Poesia na Sala de PLE – Sugestões de Atividades. In AUGUSTO, Sara & CHRISTIANO, Caio César (2017). *Português com Textos 1. Poemas para o ensino do Português como Língua Estrangeira*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, pp. 121-131.
- DUARTE, Regina & REIS, Carlos (2011). *Antologia da Poesia Portuguesa: Poetas anteriores ao século XX e Poetas do século XX*. Lisboa: Presença.
- EIKHENBAUM, Boris (1973). A Teoria do "Método Formal" [tradução de Ana Maria Ribeiro Filipouski]. In TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). *Teoria da Literatura - formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, pp. 3-38.
- JEFFARES, Norman A. (2013). *W. B. Yeates*. Londres: Routledge.
- THE ECONOMIST (2021). Yale-NUS, Singapore's first liberal-arts college, closes its doors. *The Economist*, 4 de setembro de 2021. Disponível em <https://www.economist.com/asia/2021/09/04/yale-nus-singapores-first-liberal-arts-college-closes-its-doors>. Acesso em 01/10/2021.

NOTAS

¹ No original em inglês, lê-se: “For poetry makes nothing happen: it survives/In the valley of its making where executives/Would never want to tamper”.

² No original em francês, lê-se: “Tirant parti de l’écriture idéographique (laquelle a permis la naissance d’une prose écrite appelée *wen yan*, très éloignée de la langue parlée), la poésie a tôt fait d’engendrer un langage spécifique qui deviendra un initiateur pour les

autres langages, tout en subissant leurs influences. Cette interaction entre les différents langages sera une source d’enrichissement pour chacun d’eux. Elle leur donnera à chacun la possibilité de s’inspirer des autres et de se libérer de ses contraintes spécifiques. (Cheng, 1996, 28)”.



Sessão de Abertura



5º FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO E ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA

Equipe de Serviço



Caro participante do Fórum

A equipe de serviço composta por mais de 30

estudantes de português do 1º e 2º ano da GDUPS que,
talvez, não falem fluentemente português,

não tenham nenhuma experiência em conferência acadêmica,
são muito mais alunAs do que alunOs,

mas sempre **prestativos, animados, vestidos
com T-shirt como nas fotos,
está preparada para recebê-lo(a) em
Guangzhou.**

Fale com eles quando precisar.



ACTAS
5.^o
FÓRUM
INTERNACIONAL
do ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA CHINA



澳門理工學院
Instituto Politécnico de Macau

