

Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China

Em Comemoração dos 50 Anos do Curso de Licenciatura
de Língua Portuguesa da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim

Instituições organizadoras:

Instituto Politécnico de Macau

Fundação Macau

Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim



Macau, Outubro de 2012

ATAS DO 1º FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA

Em comemoração dos 50 anos do curso de licenciatura
de Língua Portuguesa da Universidade de Estudos
Estrangeiros de Pequim

Macau, Outubro de 2012

Ficha Técnica

Título: ATAS DO 1º FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA

Em comemoração dos 50 anos do curso de licenciatura de língua portuguesa da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim

Editor: Instituto Politécnico de Macau

Direção: Lei Heong Lok, Jin Li, Wu Zhiliang

Coordenação: Choi Wai Hao, Zhao Hongling

Execução da edição: Li Changsen (James)

Tradução: James Li

Revisão: Graça Fernandes, James Li

Paginação e design: James Li

Impressão: Welfare Printing Limited

Tiragem: 800 exemplares

Sede: Instituto Politécnico de Macau, Rua de Luís Gonzaga Gomes,

Apoio: Fundação Macau, Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim

1ª edição: Outubro de 2012, Macau

ISBN: 978-99965-2-055-6

Reservados todos os direitos de autores. Esta publicação não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo eletrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização da Editora e dos autores.

NOTA PRÉVIA

Nos últimos dias do mês de Agosto de 2011, dias de sol radiante, mais de 50 professores da língua portuguesa reuniram-se em Pequim, Capital da República Popular da China e cidade gigantesca com mais de 18 milhões de habitantes, para comemorar o quinquagésimo aniversário da criação do curso de português na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim. Unidos pela mesma causa, o Instituto Politécnico de Macau, e a Fundação Macau cooperaram com a Universidade para realizar, conjuntamente, em Macau e Pequim, respetivamente, o 1º Fórum Internacional de Português como Língua Estrangeira na China. Nesse encontro, professores provenientes de 13 universidades da China continental, duas de Portugal, e do Instituto Politécnico de Macau fizeram um balanço sobre a trajetória do ensino da língua portuguesa, na China, durante os últimos 50 anos, inteiraram-se e analisaram a situação atual de divulgação desta língua em toda a China, além de trocarem experiências e opiniões em torno dos temas selecionados, nomeadamente, sobre a utilização de manuais, métodos de ensino, elaboração de programas e processos de ensino-aprendizagem, etc.

O evento contribuiu substancialmente para a melhoria da qualidade das atividades pedagógicas de ensino da língua portuguesa, tanto em Macau como na China Continental. Com o objetivo de demonstrar o resultado frutífero do evento e aprofundar o futuro intercâmbio académico, a Comissão Organizadora do 1º Fórum decidiu compilar as atas da conferência. Graças aos esforços de todos os participantes, foi finalmente concluído, dentro do prazo previsto, o trabalho de redação e publicação das atas, da qual constam 27 comunicações apresentadas por professores de diversas universidades chinesas e portuguesas.

Esperamos que esta coletânea seja útil para estreitar as relações de cooperação entre a República Popular da China e os países lusófonos na área de ensino da língua portuguesa, assim como melhorar a aprendizagem desta língua estrangeira em terras do dragão. Também queremos que as Atas

constituam uma ponte através da qual os docentes da jovem geração possam trocar experiências de ensino, a fim de continuar a desenvolver o espírito de trabalho dos pioneiros: docentes chineses e estrangeiros da primeira geração que ajudaram a criar curso de língua portuguesa há 50 anos, em condições difíceis.

No momento de lançar este livro, não podemos deixar de agradecer aos professores das seguintes instituições universitárias que prestaram um grande apoio ao 1º Fórum e à edição das presentes Atas: a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim; a Universidade de Estudos Internacionais de Pequim; a Universidade de Economia e Comércio Internacional da China; a Universidade de Comunicação da China; a Universidade de Pequim; o Instituto de Línguas Estrangeiras de Tianjin; a Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai; a Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an; a Universidade de Economia e Comércio de Guangdong; a Universidade Huaqiao de Jilin; o Instituto de Comunicação de Nanquim; o Instituto de Línguas Estrangeiras de Dalian; o Instituto Politécnico de Macau; a Universidade de Lisboa; a Universidade de Coimbra, e a Fundação Macau.

Conforme acordado no final deste evento, a 2ª Conferência Internacional do Ensino da Língua Portuguesa será realizada, em 2013, no Instituto Politécnico de Macau. Esperamos que todos os professores e investigadores possam vir a Macau, de modo a trocar experiências pedagógicas e apresentar comunicações de qualidade, com o intuito de elevar o ensino da língua portuguesa a um novo patamar.

Coordenador das Atas
Prof. Doutor Li Changsen

ÍNDICE

HOMENAGEM	7
PREFÁCIO	10
OBJETIVO NOBRE E RESPONSABILIDADE GRANDE	12
ELITES BILINGUES E BICULTURAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA	14
CINQUENTA ANOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA	16
COMUNICAÇÕES	19
A literatura e o ensino da língua portuguesa	20
Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX	35
Desenvolver vantagens linguísticas e culturais e converter Macau num centro de ensino de português na China	43
Método audiovisual e novas técnicas aplicadas nas aulas de audição	51
É só ouvir? Há mais...	58
Análise gramatical e coerência de pensamento no estudo de línguas estrangeiras	69
Gramática e comunicação na interação social euro-asiática	79
Como decorre a aula de tradução português-chinês e chinês-português ...	87
Estudo sobre metodologia comunicativa aplicada no ensino de produção oral de língua portuguesa para estrangeiros	92
O ensino do português na China na era da informação	101
Conheça o mundo lusófono na sala de aula	113
Tratamento do erro no ensino-aprendizagem de PLE/PL2:	125

Reflexão sobre «A face, o aprendente chinês de português e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem»	131
Sondagem sobre a disciplina de interpretação nos cursos de licenciatura em português na China	151
Como promover o ensino audiovisual do português do nível elementar?.....	163
Ensinar literatura portuguesa na China	170
Um conto de Mia Couto para uma aula de português língua estrangeira	178
O que fazer para que o ensino de português na BFSU atenda melhor às necessidades do mercado de trabalho?.....	192
Cooperação entre as universidades chinesas e as universidades dos países de língua portuguesa	199
Análise do intercâmbio atual da Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an	212
Prós e contras para os alunos chineses quanto ao estágio de um ano em países de língua portuguesa num curso de quatro anos de licenciatura ...	225
As vantagens e desvantagens da frequência do curso anual da língua portuguesa em Portugal.....	236
Elaboração dum material de fonética de português destinado aos aprendentes chineses	243
Elaboração de exercícios de avaliação	251
Português Global 1 – Como pensar um manual?.....	277
Apresentação do Português Global 1, manual de PLE para chineses, (Níveis A1/ A2)	284
Novo Acordo Ortográfico da língua portuguesa em Macau	290
RETALHOS DO 1º FÓRUM INTERNACIONAL DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA CHINA.....	294

HOMENAGEM

Já transcorreram 50 anos desde 1961, altura em que foi criado o primeiro curso curricular de língua portuguesa, no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim, hoje, Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim. Fazendo um retrospecto da história do ensino da língua portuguesa, nesse meio século, estamos muito emocionados com tantas recordações daqueles anos difíceis.

Na década de 1960, a China atravessava condições externas e internas muito difíceis. No exterior, a situação internacional tornava-se cada vez mais agitada. Politicamente, a China tinha de lutar duramente em duas frentes distintas: uma contra o imperialismo, representado pelos Estados Unidos, e outra contra o revisionismo e o social-imperialismo, representados pela União Soviética.

No interior, economicamente, a China via-se atacada por grandes calamidades naturais que ocorreram durante três anos consecutivos, submetendo milhões e milhões de chineses a uma grave situação de fome.

Sem dúvida, era difícil criar um curso de língua portuguesa em tais circunstâncias. Entretanto, de modo a promover a nova política externa da China e apoiar os povos lusófonos, o Instituto da Radiodifusão de Pequim (hoje, Universidade de Comunicação da China) superou múltiplas e inimagináveis dificuldades e tomou a iniciativa de criar o primeiro curso curricular da língua portuguesa da China, no Verão de 1960. No ano seguinte, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim fez o mesmo, também em condições péssimas, sendo que, por um período bastante longo, as duas instituições compartilharam um único professor brasileiro para lecionar as aulas. Mesmo assim, os primeiros falantes da língua portuguesa receberam, nestas escolas, uma ótima formação e tornaram-se excelentes diplomatas, jornalistas, tradutores e intérpretes, que contribuíram notavelmente pelo desenvolvimento da política externa da China na arena internacional, nomeadamente na lusófona.

Até 1966, ano em que eclodiu a “grande revolução cultural proletária”, as referidas duas instituições de ensino superior admitiram, num total, seis turmas da língua portuguesa, de entre as quais, quatro do Instituto da

Radiodifusão de Pequim, e duas do Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim, inclusive um curso intensivo.

Ao recordar aqueles nossos primeiros cursos de português, não podemos deixar de nos lembrar dos primeiros professores vindos de países lusófonos para dar aulas na China, apesar de não existirem, então, relações diplomáticas entre a China e esses países. Hoje, quando contemplamos o atual desenvolvimento do ensino da língua portuguesa na China e o grande aumento de cursos dessa língua, em muitas universidades de todo o País, é preciso render homenagem aos pioneiros estrangeiros que prestaram apoio à criação desses primeiros cursos. Entre eles, cumpre destacar:

Mara Mazzoncinni, engenheira brasileira de ascendência italiana, sempre viva no coração dos primeiros jovens estudantes de Português das duas instituições, pois ela foi, nos primeiros anos da década de 60, professora comum do Instituto de Radiodifusão de Pequim e do Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim. Sua amabilidade e dedicação deixaram profundas marcas nos alunos.

Sócrates de Oliveira Dáskalos, grande lutador pela independência nacional e renomado escritor e político angolano. Homem muito culto, com uma rica experiência de ensino no Liceu de Benguela. Chegou a Pequim, em 1965, com 44 anos de idade. Foi o primeiro professor que divulgou a cultura e a história luso-africanas aos alunos chineses.

Luís Gonzaga Gomes, grande escritor e jornalista macaense, lecionou Português a vários grupos de estudantes vindos da China Continental para Macau, nos anos em que era delicada a situação das relações sino-portuguesas. De entre muitos dos seus alunos figuraram os primeiros diplomatas chineses a trabalhar em países lusófonos, inclusive embaixadores no Brasil, Moçambique, Angola, e Timor Leste.

Jayme Martins, jornalista brasileiro que dedicou quase toda a sua juventude à formação de profissionais da língua portuguesa na China. Além de ter sido professor comum dos dois Institutos, era também formador de jornalistas, em língua portuguesa, da Rádio Pequim (hoje Radio Internacional da China). Durante mais de 20 anos de estadia em Pequim, deu enormes contributos em prol do ensino e divulgação da língua portuguesa.

Benedito Carvalho – Oficial do Exército e membro do Partido Comunista Brasileiro que participou da insurreição de 1935, no Brasil. Personalidade de

extremo interesse que trabalhava como tradutor. O Senhor Benedito Carvalho viveu muito tempo na China, durante a década de 60 do século passado, trabalhando no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim e também na Rádio Pequim, na área da língua portuguesa.

Luiz Ventura - pintor, desenhista, gravador e mosaicista brasileiro, nasceu em 1930, em São Paulo. Na década de 40, realizou as suas primeiras gravuras em madeira; trabalhou como auxiliar de cenografia no Teatro Brasileiro de Comédia. Em 1949, viajou pela Europa e residiu durante dois anos em Paris, onde frequentou a Academia Livre de Arte Grande Chaumière, museus e gabinetes de artes plásticas. Durante as décadas de 60 e 70, viveu na China Popular, onde deu aulas de língua portuguesa, enquanto estudava a técnica oriental de gravura em madeira.

Lao Sao Wan, única professora chinesa que veio de Macau para ajudar as duas instituições a formar os primeiros alunos da língua portuguesa. A pedido das autoridades de Pequim, abandonou a sua terra natal e foi trabalhar na Capital como professora universitária de português. Obviamente, sendo bilingue, era a única “palha de arroz de socorro” para os alunos, e contribuiu muito para que os chineses entrassem no complicado mundo do português.

Esta homenagem é também dedicada a todos os outros professores que contribuíram para formar os primeiros falantes da língua portuguesa na China, tais como: Amarílio de Vasconcelos, Raquel Cossoy, Lídia, casal Rosália e Alfredo Galiano, e bailarina brasileira Lilian, esposa do Luís Ventura, etc. A maior parte destes estimados professores já nos deixou para sempre. Apesar de nem sempre nos lembrarmos dos seus nomes completos, a imagem e o espírito de cada um deles, bem como o seu sentimento de amizade, estão profundamente gravados no coração não só dos estudantes da primeira geração chinesa em língua portuguesa, hoje já septuagenários, mas também de todo o povo chinês. Os êxitos por eles obtidos continuam a estimular a nova geração de docentes das diversas universidades chinesas, no sentido de divulgar a língua portuguesa na Terra do Dragão, em prol do desenvolvimento das relações amistosas entre o povo chinês e os povos lusófonos.

Prof. Doutor Li Changsen

PREFÁCIO

João Malaca Casteleiro*

O presente volume de atas reúne as comunicações apresentadas na Comemoração do 50.º aniversário da criação do curso de licenciatura em Português, com a duração de cinco anos, no então Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim, designado, a partir de 1994, como Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (*Beijing Foreign Studies University - BFSU*) e também no 1.º Fórum Internacional de Português como Língua Estrangeira na China, eventos promovidos pelo Departamento de Espanhol e Português da mesma Universidade, em colaboração com o Instituto Politécnico de Macau (IPM) e a Fundação Macau e realizados de 22 a 28 de Agosto de 2011. Esta celebração decorreu em duas sessões, a 1.ª no Instituto Politécnico de Macau, em 22 e 23 de Agosto, e a 2.ª na BSFU, em Pequim, de 25 a 27 seguintes.

O Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim e a BFSU, que lhe sucedeu, têm sido ao longo destes 50 anos uma das principais escolas de formação de profissionais de língua portuguesa na China. Desta escola saíram centenas de licenciados em Português, que têm ocupado os mais diversos postos na carreira diplomática, nas relações comerciais com o exterior, na educação e na comunicação social, dando assim uma grande contribuição para o desenvolvimento da China e das suas ligações com o Mundo lusófono. Vários destes licenciados trabalham agora em Macau, de entre os quais se destacam o Prof. Lei Heong Iok, Presidente do Instituto Politécnico de Macau, o Prof. Choi Wai Hao, Diretor da Escola Superior de Línguas e Tradução do mesmo Instituto ou o Dr. Wu Zhiliang, Presidente da Fundação Macau. Todos eles têm dado uma grande contribuição para manter bem viva a chama da língua e cultura portuguesa em Macau, para o desenvolvimento do ensino do

* João Malaca Casteleiro, Professor catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, membro da Academia de Ciências de Lisboa.

Português na China e para o aprofundamento das relações políticas, culturais e comerciais com Portugal e com os Países lusófonos.

A sessão de Macau teve como temática um desafio importante, ou seja, como fazer deste território, por razões históricas e culturais, e, muito em particular, do IPM, uma plataforma de ensino e investigação de língua portuguesa da China. A sessão de Pequim visou comemorar um acontecimento de grande visão estratégica como foi a criação do 1.º curso de licenciatura em Português na China. Quem imaginaria nessa altura que 50 anos depois existiriam na China 14 universidades com cursos de licenciatura em português e mais 10 com cursos de língua portuguesa?

Neste grande evento participaram professores de português de toda a China, que deram a conhecer e analisaram o estado atual do ensino da sua disciplina neste grande País e expuseram as suas experiências sobre a utilização de manuais, métodos de ensino, elaboração de programas e processos pedagógico-didáticos, numa perspetiva de melhoria da qualidade do próprio ensino. Participaram igualmente vários professores portugueses, predominantemente ligados à área do ensino e da investigação do português como língua estrangeira.

As comunicações aqui apresentadas constituem, pois, uma radiografia do trabalho desenvolvido ao longo destes dias e dão uma ideia muito clara da riqueza de experiências e da permuta de saberes entre todos os participantes.

Objetivo nobre e responsabilidade grande

Lei Heong lok*

Macau foi sempre uma importante plataforma de intercâmbio cultural entre a China e o Ocidente desde os meados do século XVI, para o efeito, a história do desenvolvimento de transmissão das ciências e culturas do Ocidente para a China e vice-versa estava estreitamente ligada a esta pequena península. Nas últimas duas décadas, a par com o rápido desenvolvimento económico da República Popular da China, e com o crescimento de influência em assuntos internacionais, o nosso País presta a maior atenção às tradicionais relações amistosas com os países lusófonos. Após a criação do Fórum Económico e Comercial com os Países Lusófonos em Macau em 2003, Macau tornou-se outra vez um importantíssimo elo para desenvolver e estreitar as relações económicas, comerciais e culturais entre a China e o mundo lusófono.

Atualmente, o nosso País tem pela frente uma grande dificuldade por falta de profissionais bilingues chinês-português para garantir o desenvolvimento saudável das referidas relações económicas, comerciais e culturais com os países lusófonos. Perante esta situação, muitas instituições de ensino superior da China têm vindo a criar cursos de língua portuguesa. Em apenas alguns anos, as universidades que criaram cursos de língua portuguesa têm aumentado de 3 para 23, sem incluir a Universidade de Macau e o Instituto Politécnico de Macau. É sumamente incrível o ritmo de desenvolvimento.

Perante esta situação, o IPM tem aproveitado, nos últimos anos, as suas mais-valias em termos pedagógicos, recursos humanos e financeiros, prestando todo o apoio ao ensino da língua portuguesa no interior da China. O curso de tradução chinês/português do IPM remonta ao tempo de 1905 em que foi

* Prof. Lei Heong lok (李向玉), doutor em História, Presidente do Instituto Politécnico de Macau. O texto é extrato do discurso por ele feito na cerimónia de abertura do 1º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China.

criada a escola única da Repartição do Expediente Chinês do governo português de Macau. Trata-se da primeira instituição de formação de tradutores no território da China. Continuando esta tradição, e contando com melhores recursos humanos e uma rica experiência na área de ensino da língua portuguesa, o IPM sempre considerou ser o seu próprio dever inalienável a prestação de apoio ao interior do País, particularmente depois da transferência do poder administrativo à RPC.

Desde 2006, o IPM aproveita as férias de verão de cada ano para realizar diversas atividades de formação pedagógica e conferências académicas com múltiplos tópicos nas áreas de didática, elaboração de materiais, metodologia, e tradutologia, atraindo muitos jovens docentes das diversas instituições universitárias da China continental. Desde 2010, em cooperação com a Direção Geral de Tradução e Interpretação da União Europeia, o IPM tem vindo a realizar anualmente um curso de interpretação chinês/português em Macau, com a presença de docentes vindos de mais de dez universidades chinesas. Sem dúvida, estas iniciativas têm contribuído para promover o intercâmbio académico entre os docentes e melhorar a qualidade do ensino da língua portuguesa em toda a China.

Em 2009, a pedido do Gabinete da Língua Chinesa do Ministério de Educação da China, o IPM criou um centro de formação de língua portuguesa, exclusivamente dedicado a preparar docentes do Instituto Confúcio, que serão enviados para divulgar a língua e a cultura chinesas em países lusófonos.

Reconhecendo o interesse para a formação de profissionais bilingues de Macau, o governo da RAEM, através do Despacho n.º 208/2011 do Sr. Secretário de Assuntos Sociais e Cultura, autorizou o funcionamento do curso de doutoramento em Língua e Cultura Portuguesa em Macau, ministrado pela Universidade de Lisboa em cooperação com o IPM, graças ao qual os docentes de Macau e do interior do País poderão disponibilizar de mais uma alternativa para elevar o nível pedagógico da língua portuguesa na China.

O desenvolvimento do ensino da língua portuguesa depende dos esforços conjuntos das instituições de Macau e de toda a China. O Primeiro Fórum Internacional de Ensino e de Investigação da Língua Portuguesa, realizado em Agosto de 2011, respetivamente em Macau e Pequim, demonstra a unidade e a aspiração comum de todos os docentes do ramo pela unificação do ensino da língua portuguesa, enquanto a edição e a publicação das presentes atas constitui uma importante marca para alcançar este grande objetivo.

Elites bilingues e biculturais da língua portuguesa

Jin li*

A língua portuguesa é a sexta língua do mundo, com mais de 200 milhões de falantes espalhados por vários continentes. As línguas constituem pontes para canalizar os países e raças diferentes, e importantes elos para desenvolver as relações de cooperação internacionais. A par com os passos da reforma e abertura da China, as relações políticas, económicas e culturais de cooperação tornaram-se cada vez mais estreitas, e os profissionais da língua portuguesa são cada vez mais procurados.

Nos últimos anos, a situação política e económica internacional sofreu profundas mudanças, graças aos países recentemente desenvolvidos, representados pelo Brasil e pela China, que têm desempenhado um papel cada vez mais importante nas relações políticas e económicas globais. A China presta a maior atenção ao desenvolvimento das relações com os países lusófonos, sendo que foram realizados inúmeros grandes eventos, inclusive a criação do Fórum de Cooperação Económica e Comercial entre a China e os países lusófonos. Perante esta situação, além de possuir o melhor nível de língua, os nossos estudantes deverão dominar a capacidade de intercâmbio intercultural e tornar-se verdadeiros profissionais “bilingues” e “biculturais” destinados a promover o intercâmbio entre os países lusófonos.

Perante esta situação, devemos fortalecer a troca de experiências pedagógicas, inclusive novas teorias e metodologias do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, e estudar nova orientação do desenvolvimento pedagógico, da cooperação académica e do modelo de formação. Trata-se do objetivo deste encontro académico. A Universidade de Estudos Estrangeiros de

* Jin Li (金莉), Vice Reitora da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim. O texto é extrato do discurso por ela feito na cerimónia de abertura do 1º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China.

Pequim gostaria de aproveitar o presente evento comemorativo pelo 50º aniversário da criação do curso da língua portuguesa para estabelecer uma plataforma de intercâmbio académico da língua e cultura portuguesa, a fim de concentrar boas ideias e trocar o que se tem pelo que não se tem, impulsionando conjuntamente o desenvolvimento do ensino e da investigação da língua e da cultura portuguesa na China.

Nas últimas décadas, o ensino de línguas conheceu grandes mudanças. Absorvendo os recentes frutos de investigação da linguística, linguística aplicada e interculturalidade, o ensino das línguas destina-se, hoje, principalmente, à formação de capacidade integrada de aprendentes na prática de línguas e no intercâmbio intercultural. O ensino das línguas já não é considerado como um simples processo de estudo de regras da língua, mas sim um processo integrado de conhecimento de culturas alheias e de domínio das formas de intercâmbio entre culturas diferentes.

De entre os eruditos participantes neste fórum internacional, encontram-se célebres eruditos que vieram de Portugal, professores e administradores que trabalham em Macau, primeira frente de intercâmbio cultural sino-português, e ainda docentes veteranos e novatos na área do ensino da língua portuguesa da China continental. Os diversos modelos caracterizados possibilitam a troca de pensamentos académicos e de experiência. Acho que todos os presentes poderão aproveitar plenamente esta oportunidade para mostrar os respetivos resultados de investigação, e apresentar novos conhecimentos pedagógicos para elevar o nível de ensino da língua portuguesa na China.

A Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim constitui uma das primeiras escolas de ensino superior que criaram um curso de língua portuguesa na China. Além do curso de licenciatura, a UEEB começou a criar, em 2007, o curso de mestrado. No decorrer de 50 anos, a UEEB formou mais de 400 profissionais da língua portuguesa. Entretanto, proporcionalmente à grande procura de talentos da língua portuguesa, é preciso formular critérios e objetivos mais elevados na vertente da formação. Trata-se de uma excelente oportunidade de desenvolvimento do ensino da língua portuguesa, tanto para os aprendentes como para os ensinantes, e também um novo desafio. Por isso, a UEEB deverá assumir mais responsabilidades para fortalecer o curso de Língua Portuguesa, a fim de preparar estudantes de qualidade, e, junto com outras instituições irmãs, dar contributos ainda maiores para o intercâmbio cultural entre a China e os países lusófonos.

Cinquenta anos de ensino da língua portuguesa na China

Wu Zhiliang*

Há cinquenta anos atrás, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim criou o curso da língua portuguesa, hoje, estamos aqui para celebrar o aniversário do curso e realizar este fórum académico, de modo a dirigir os parabéns pelos êxitos obtidos na formação de profissionais da língua portuguesa e encontrar novas estratégias para conquistar frutos mais brilhantes. Há cinquenta anos atrás, uma professora deixou Macau e chegou ao Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim para ajudar na criação do curso da língua portuguesa, hoje, chegamos a Pequim para agradecer ao ILEP por ter fornecido muitos talentos de língua portuguesa para uma transição pacífica e estável de Macau.

Sem dúvida, o ILEP foi o pioneiro na criação de um curso de língua portuguesa em instituições de ensino superior da China, e berço que formou mais talentos profissionais bilingues de chinês e português na China. Durante meio século, centenas de finalistas do ILEP converteram-se em mensageiros no intercâmbio político, cultural, económico e comercial entre a China e os países lusófonos. Há um ditado muito difundido no IELP: Os alunos do IELP estão em todos os lugares onde trapejam bandeiras vermelhas com cinco estrelas. Podemos dizer que os alunos de língua portuguesa do IELP estão em todos os países ondes se fala português.

É imperativo salientar que não é nada comum a relação entre Macau e o curso da Língua Portuguesa do ILEP. O primeiro curso de Língua Portuguesa do ILEP foi criado com o apoio direto de Macau e, desde aí, o território de Macau nunca deixou de prestar ajudas incondicionais aos trabalhos pedagógicos da língua portuguesa, inclusive à construção de laboratórios de

* Doutor Wu Zhiliang (吳志良), Presidente do Conselho de Administração da Fundação Macau. O texto é extrato do discurso por ele feito na cerimónia de abertura do 1º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China.

línguas e a formação de docentes. Além disso, mais de 200 estudantes de dez grupos daquele instituto tiveram oportunidade de estudar por um ano na Universidade de Macau. Vale a pena continuar esta cooperação.

Claro, o curso da língua portuguesa do ILEP também preparou e forneceu grande número de profissionais bilingues a Macau, contribuindo diretamente para o regresso bem-sucedido do poder administrativo de Macau ao regaço da Pátria, em termos de localização jurídica e de oficialização da língua chinesa, durante o período de transição.

É certo que o modelo frutífero do curso da língua portuguesa do ILEP não poderá ser reproduzido, mas a sua experiência tem incentivado a criação de muito mais cursos do género em outras instituições de ensino superior. Hoje em dia, graças à criação de cursos similares em Pequim, Xi'an, Tianjin, Shanghai, Guangzhou e Macau, a fileira de bilingues em chinês e português tornou-se cada vez mais poderosa. Estamos convencidos de que, a par com o estreitamento das relações entre a China e os países lusófonos, a procura de recursos humanos da língua portuguesa vai crescer constantemente. Por isso mesmo, o ensino da língua portuguesa ainda tem uma caminhada bastante longa.

Os cinquenta anos do ensino da língua portuguesa do ILEP constituem um período fora do comum e bastante prolongado. Entretanto, não devemos esquecer que, para todo o território chinês, a tradução chinês/ português começou em Macau desde os meados da Dinastia Ming. Neste sentido, os cinquenta anos não passam de um curto momento, e os êxitos obtidos durante este meio século constituem apenas uma base preliminar. Sou um dos finalistas do curso da Língua Portuguesa do ILEP e promotor do intercâmbio e investigação das culturas sino-portuguesas há já longos anos. Hoje, perante os meus professores e colegas, ao mesmo tempo que me sinto sumamente orgulhoso e agradecido, compreendo que ainda subsistem necessidades no que respeita ao ensino da língua portuguesa, nomeadamente aos materiais didáticos da língua e da gramática, à falta de um dicionário que reflita o novo desenvolvimento da língua portuguesa e corresponda às necessidades atuais da formação de profissionais da língua portuguesa e, também, quanto à cooperação e intercâmbio da China com os países lusófonos.

Por outro lado, sentimos vergonha ao lembrarmos o fato de Mattio Ricci ter elaborado o primeiro dicionário chinês-português, publicado na China, há mais de 400 anos. Todos os colegas aqui presentes são melhores participantes

no sector da língua portuguesa, por isso, temos a responsabilidade inalienável de encarar o desafio da época e impulsionar o ensino da língua portuguesa para um novo patamar. Creio que este fórum constituirá uma oportunidade para a cooperação e o progresso comum, representando uma marca da rápida promoção do ensino da língua portuguesa na China. Como sempre, a Fundação Macau continuará a apoiar o ensino da língua portuguesa em toda a China.

COMUNICAÇÕES

A literatura e o ensino da língua portuguesa

Carlos Ascenso André^{1*}

Da minha língua vê-se o mar. Não é por acaso que escolho como portal desta minha intervenção sobre a importância da literatura no ensino da língua a frase emblemática do romancista Vergílio Ferreira; pronunciou-a ele no momento em que lhe era entregue um dos mais prestigiados prémios europeus e isso lhe confere especial significado.

Frase, em si mesma, paradigmática, na simbologia de que se reveste, no alcance que pode atingir, na significação, mediata e imediata, que dela decorre. E frase não menos paradigmática, também, no domínio do uso e da manipulação da técnica discursiva, no que aos vários capítulos da velha gramática diz respeito, mas não só.

Atente-se, desde logo, no apassivante pronome que, em *vê-se*, conjuga, à uma, a indeterminação do sujeito, assim alargando a uma comunidade potencialmente ilimitada os detentores da faculdade expressa no verbo, com a leitura passiva da ação veiculada pelo mesmo verbo, concentrando no mar (e na possibilidade de por toda essa comunidade ser visto) o centro nevrálgico da enunciação.

Perguntar-se-á, afinal, qual a tónica da afirmação de Vergílio Ferreira, se legítimo é, a esta distância, hierarquizar os seus termos: o mar ou o ato de ver? A indeterminação do sujeito ou as potencialidades do objeto?

E repare-se, por outro lado, na abertura: *da minha língua*. Lugar de onde, bem entendido, carregado de simbologia, por força da carga metafórica que a conjugação de todos os elementos lhe empresta e de que a seguir se tratará.

* Professor Catedrático, Diretor da Faculdade de Letras e membro do Senado da Universidade de Coimbra.

De sintaxe se falou e de como poderia ser potenciada a sua análise em tão exíguo sintagma. Somemos-lhe, porém, a semântica, acrescida das virtualidades da estilística, que o código retórico subjacente à frase é tudo menos despidendo.

É que, valha a verdade, da língua nada se vê, que a língua não será, propriamente, um lugar de privilegiada observação; ou, por outra, a língua, no plano da atividade sensorial, tem múltipla importância, mas nenhuma delas a converte em miradouro. O que nos conduz, no fim de contas, a uma estrita utilização da dimensão cinestésica da linguagem, com a fusão, em sintagma de tão escassas dimensões e não menos escassos lexemas, de tão plural significação e tão abrangente polissemia.

Mais importante, porém, do que tudo isso será a simbologia e o alcance da frase: por que razão podia dizer Vergílio Ferreira – e por que razão o disse e por que razão foi entendido quando o disse – que da sua língua, ou seja, da língua portuguesa, se podia ver o mar?

Desde logo, se legítimo é indagar a afirmação do escritor e interpretá-la à sua revelia, porque o mar é o elo de ligação entre toda a comunidade de falantes da língua portuguesa. Brasil – Portugal – Cabo Verde – Guiné – S. Tomé e Príncipe – Angola – Moçambique – Macau – Timor. Ou, para usar a ordem correta, na hierarquia do tempo camoniano, Timor – Macau – Moçambique – Angola – S. Tomé e Príncipe – Guiné – Cabo Verde – Portugal – Brasil.

Porque o mar foi veículo privilegiado, quando não exclusivo, de carga/descarga ou, se se preferir, talvez com maior propriedade, cais de embarque e desembarque de palavras exportadas e importadas. Do mar, no mar, pelo mar se fez a língua portuguesa. Por isso, também, da língua portuguesa se vê o mar, juntos como cresceram no percurso que juntos fizeram, no trilho dos séculos.

Porque muito da língua portuguesa é feito de mar, povo de marinheiros que somos, sempre de mala, de baú, de bolsa em riste, marinheiros de torna-viagem, com um cais de embarque em cada canto do mundo, conhecido e, porventura, não conhecido, com um mapa clandestino de tesouros por desvendar, de becos por descobrir, de sendas, de trilhos, de vielas que nos meandros escusos do tempo e de viagens sem rumo e sem termo se abrigam, se abrigo há nelas.

Da minha língua vê-se o mar. Eis a metáfora de evidente alcance, mas que dificilmente um falante comum lograria fabricar, posto que muitas metáforas fabrique, no quotidiano da língua e seus usos, com recurso a esse mesmo significante, *o mar*: “um mar de gente” ou “um mar de lama”, “um mar de sangue” e “um mar de lágrimas”, “um mar de verdura” ou “um mar de dúvidas”, “um mar de paixões” ou “um mar de delícias” ou, ainda, “um mar de rosas”; eis a metáfora, enfim, que só um escritor, um homem de literatura seria capaz de arrematar, nos recantos ínvios e mágicos de sua forja.

E, porque do mar se vê a língua, acaba essa mesma língua por ser a nossa pátria, no dizer, não menos expressivo, de Fernando Pessoa. Mais cidadãos de pátrias múltiplas do que cidadãos de pátria alguma, para recorrer ao insuperado paradoxo de Jorge de Sena, portugueses, angolanos, brasileiros, são-tomenses, cabo-verdianos, guineenses, macaenses, moçambicanos, timorenses fazem da língua uma pátria, sem cartão de identidade nem passaporte, mas que envergam como traje de que se orgulham e de que, com estranha persistência, não querem libertar-se.

Não foi por acaso, pois, que iniciei por aquelas palavras a presente reflexão.

Desiluda-se quem espera ouvir-me falar do mito da inseparabilidade da língua e da literatura no ensino da primeira, da dependência de uma em relação à outra, como se gémeos siameses fossem. Esse mito há muito que está mais do que desfeito.

Mas desencante-se quem, ao invés, supõe que virei defender a tese inversa, o mesmo é dizer, que o ensino da língua sobrevive bem sem qualquer recurso à literatura. Lá que sobrevive, sobrevive e longe de mim pô-lo em causa. Mas sobreviverá de corpo inteiro? Sobreviverá incólume?

Então e a recriação diária da língua em páginas e páginas dos autores literários? Então e esse laboratório de diária produção que são os poemas, novelas, peças de teatro, descrições, diálogos e *tutti quanti*? Então e a vantagem, de limites por conhecer, de aprender a construir a língua nos fecundos destroços daqueles que assumem por missão desconstruí-la?

Usemos um exemplo, desta feita do nosso Nobel. Não, não vou lançar mão de um daqueles parágrafos intérminos, de pontuação duvidosa, quando não inexistente, o que vai dar quase ao mesmo, ao arrepio de todas as regras da prosódia, da sintaxe, quando não da semântica, da morfologia e de quantos códigos poderiam aqui ser mencionados, por assumidamente negligenciados.

Não, não me voltarei para tais textos. Deito mão de um outro, bem antigo, por sinal, sem artifícios nem ruturas especiais. Um texto escrito com o destino de ser uma crónica, em tempo em que o seu escrevente era ainda insuspeito de vir a ser, um dia, anos volvidos, um dos nomes centrais da literatura portuguesa e, mesmo, da literatura universal.

As palavras são boas. As palavras são más. As palavras ofendem. As palavras pedem desculpa. As palavras queimam. As palavras acariciam. As palavras são dadas, trocadas, oferecidas, vendidas e inventadas. As palavras estão ausentes. Algumas palavras sugam-nos, não nos largam: são como carraças: Vêm nos livros, nos jornais, nos slogans publicitários, nas legendas dos filmes, nas cartas e nos cartazes. As palavras aconselham, sugerem, insinuem, ordenam, impõem, segregam, eliminam. São melíferas ou azedas. O mundo gira sobre palavras lubrificadas com óleo de paciência. Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em boa paz com as suas contrárias e inimigas. Por isso as pessoas fazem o contrário do que pensam, julgando pensar o que fazem. Há muitas palavras.

[.....]

Porque as palavras deixaram de comunicar. Cada palavra é dita para que se não oiça outra palavra. A palavra, mesmo quando não afirma, afirma-se. A palavra não responde nem pergunta: amassa. A palavra é a erva fresca e verde que cobre os dentes do pântano. A palavra é poeira nos olhos e olhos furados. A palavra não mostra. A palavra disfarça.

Daí que seja urgente mondar as palavras para que a sementeira se mude em seara. Daí que as palavras sejam instrumento de morte – ou de salvação. Daí que a palavra só valha o que valer o silêncio do ato.

Há também o silêncio. O silêncio, por definição, é o que não se ouve. O silêncio escuta, examina, observa, pesa e analisa. O silêncio é fecundo. O silêncio é a terra negra e fértil, o húmus do ser, a melodia calada sob a luz solar. Caem sobre ele as palavras. Todas as palavras. As palavras boas e as más. O trigo e o joio. Mas só o trigo dá pão.¹

Qualquer utente da língua portuguesa, qualquer falante, para usar o termo mais técnico e inofensivo, poderia ter escrito este fragmento. À exceção de uma certa força, uma certa magia, digamos, escondidas sob o traje da mais

¹ José Saramago, *Deste mundo e do outro*, Lisboa, Editora Arcádia, 1971, 51-53.

comum das linguagens, nada há nele que o qualifique de forma especial como um texto atribuível a autor de eleição. Qualquer outra pessoa o poderia ter escrito. Poderia, mas não o fez. Não lograria, porventura, alcançar a força, a energia, a acutilância de Saramago. O ovo de Colombo, afinal, poderia ter sido de qualquer um. Mas foi de Colombo.

Olhemos o que diz o texto.

As palavras, essas de que o texto fala, supostos atores nas artes performativas da linguagem, protagonistas de um tablado onde são, ao mesmo tempo, atores, personagens, adereços (para não dizer público) são, ao mesmo tempo, boas e más.

O texto, aliás, é fértil em exemplos, muitos deles de suma utilidade, se para tanto os quisermos, na aprendizagem da língua portuguesa.

Começemos, desta feita, pelo poder da metáfora: expressões como “as palavras queimam” ou “as palavras acariciam” possuem uma força especial. E que dizer dessa outra metáfora, feita de personificação, que é a que diz que “as palavras sugam-nos, não nos largam”? E da sua concretização crua, na comparação que anuncia que “são como carraças”? Ou da imagem, de rara expressividade, que sustenta que “o mundo gira sobre palavras lubrificadas com óleo de paciência”?

Atentemos em todo o enunciado, mesclado de arrojados metafóricos, paradoxos e cinestésias, que é “a palavra é a erva fresca e verde que cobre os dentes do pântano. A palavra é poeira nos olhos e olhos furados. A palavra não mostra. A palavra disfarça.”

Ponhamos de lado metáforas, comparações e outros artifícios da semântica, em que este texto é fértil e em que muito poderia ensinar a estudantes de língua portuguesa, e olhemos outras especificidades do português. Enuncie-se sem qualquer ordem ou hierarquia: a diferença entre “ser” e “estar” (“as palavras são...”; “as palavras estão ausentes”; a anteposição do pronome pessoal por ação da negativa; o uso do gerúndio; alguns exemplos de hipotaxe – proposições finais, temporais, causais, mas não só; verbos regulares e irregulares... enfim, um sem-número de exemplos que o professor de Língua Portuguesa pode utilizar, com a vantagem de enriquecer, incontestavelmente, o vocabulário dos seus estudantes, por força dos cambiantes que o autor empresta às suas palavras.

De palavras se fala. Que palavras? Pois bem: as da linguagem comum? Sim, essas, desde logo: as que são boas e as que são más, as que aconselham, sugerem, insinuem, ordenam, impõem, segregam, eliminam, as que deixaram de comunicar.

As da língua literária? Também. Todas as outras de que acima se falou e que contêm potencialidades desviantes, por assim dizer, do seu uso mais corrente.

Vivem umas com as outras? E como houveram de viver? Sim, vivem. Vivem umas sem as outras? Também, claro, os dois lados que são de um mesmo casamento e de um mesmo divórcio.

Às palavras se poderia aplicar o que o mesmo José Saramago diz da verdade ou das verdades, em um dos seus mais notáveis romances, porventura ainda não suficientemente reconhecido e estudado, *O ano da morte de Ricardo Reis*:

As verdades são muitas e estão umas contra as outras, enquanto não lutarem não se saberá onde está a mentira.¹

Vivem, portanto, umas com as outras e umas sem as outras. E vivem da mesma forma com e sem? Não. Manifestamente não.

É desse território fecundo que falo. Dessa jazida aparentemente inesgotável, desse filão que um dos campos, apenas, não lograria ser.

Experimentemos a poesia, essa face mais preciosa, mas também mais fértil e mais imperscrutável, da literatura.

Ofício de poeta é ofício de paciência, um trilho de teimosia, como o dos garimpeiros em busca da sua pepita. E, no entanto, o poeta vive de palavras, dos mesmos instrumentos de manejo fácil e cotidiano que nós, nas nossas aulas, ensinamos aos nossos alunos. Experimentemos, porém, assistir à busca pressurosa e persistente do poeta, no momento em que se entrega ao seu garimpo:

*Toda a manhã procurei uma sílaba.
É pouca coisa, é certo; uma vogal,
uma consoante, quase nada.
Mas faz-me falta. Só eu sei
a falta que me faz.
Por isso a procurava com obstinação.*

¹ José Saramago, *O ano da morte de Ricardo Reis*, Lisboa, Editorial Caminho, 1984, 388.

*Só ela me podia defender
do frio de janeiro, da estiagem
do verão. Uma sílaba.
Uma única sílaba.
A salvação.¹*

Neste caso, valha a verdade, é difícil encontrar uma palavra que se afaste da sua mais comum significação. Todas as palavras do poema, o poema narrativo de um poeta que procurava a sua sílaba mágica, a sua palavra preciosa, todas as palavras da narração pertencem ao vocabulário comum e têm o significado com que a linguagem comum as utiliza. É um texto, portanto, de apreensão fácil e quase imediata. E, no entanto, é um poema. No seu conjunto, possui a arte de encantar, de produzir com as suas palavras uma harmonia, uma música, uma atmosfera especiais.

Não será útil ao estudante de língua portuguesa apreender essa harmonia que se resguarda por detrás das palavras mais correntes?

Olhemos um outro exemplo do mesmo poeta:

*O mar. O mar novamente à minha porta.
Vi-o pela primeira vez nos olhos
de minha mãe, onda após onda,
perfeito e calmo, depois,*

*contra as falésias, já sem bridas.
Com ele nos braços, quanta,
quanta noite dormira,
ou ficara acordado ouvindo
seu coração de vidro bater no escuro,
até a estrela do pastor
atravessar a noite talhada a pique
sobre o meu peito.*

*Este mar, que de tão longe me chama,
que levou na ressaca, além dos meus navios?²*

¹ Eugénio de Andrade, *Ofício de paciência*, Porto, Fundação Eugénio de Andrade, 1994, 46.

² Eugénio de Andrade, *Branco no branco*, Porto, Limiar, 1984, 34.

Neste caso, a situação é exatamente a inversa do poema anterior. Somos convidados a descobrir, em cada palavra, o que por detrás da sua máscara se esconde.

“O mar novamente à minha porta”, desde logo, quase a abrir, numa espécie de intimação ao abrupto da presença inusitada. E, logo a seguir, a metáfora sublime, na afirmação de quem viu, pela primeira vez, o mar, nos olhos de sua mãe, para, mais tarde, dormir com ele nos braços ou ouvir o seu coração de vidro bater no escuro (notável sucessão de metáforas de ímpar ousadia), antes de tudo parecer desembocar na noite “talhada a pique sobre o meu peito”.

Não há, no texto, um só verso que nos não convide à indagação, nenhum que seja ele próprio, fechado, apenas, em si. Mesmo o final, que encerra o paradoxo do destino português: “Este mar, que de tão longe me chama, que levou na ressaca, além dos meus navios?”

O mar. Sempre o mar. Na língua portuguesa. Na poesia portuguesa.

Ousemos questionar um outro poeta bem do nosso tempo, Manuel Alegre:

GRAMÁTICA

*Eis a língua: território devastado
O rato rói a rolha e a gramática
E as cordas partem-se por dentro da sintaxe
As sílabas da pátria estão superlotadas¹*

Poema enigmático, na sua feição quase metalinguística, apostado, aparentemente, em desconstruir, construindo, ou, talvez, o seu inverso, em construir, desconstruindo. Poema de descrença, que da pátria faz a língua e da língua faz a pátria e a ambas sente acometidas da mesma doença terminal. Por isso, a língua é “território devastado”; por isso, o rato que rói a rolha, rói, também, a gramática; por isso, as cordas que deveriam acompanhar cantos e descantes se partem por dentro da sintaxe.

Poema de descrença, insisto, que muito aproveitaria ser lido por quem pretende aprender os meandros da língua portuguesa, até lhe ser perguntado,

¹ Manuel Alegre, *Chegar aqui* (1984), republicado em *Obra poética*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2000, 538.

porventura sem que alguma vez soubesse responder, porque estarão as sílabas da pátria superlotadas.

Ou atentemos neste outro poema do mesmo Manuel Alegre, onde exprime, em feliz construção, um retrato de Portugal e da língua que a partir dele se falou por todo o mundo:

A FALA

*Sou de uma Europa de periferia
na minha língua há o estilo manuelino
cada verso é uma outra geografia
aqui vai-se a Camões e é um destino.*

*Velas veleiro vento. E o que se ouvia
era sempre na fala o mar e o signo.
Gramática de sal e maresia
na minha língua há um marulhar contínuo.*

*Há nela o som do sul o tom da viagem.
O azul. O fogo de Santelmo e a tromba
de água. E também sol. E também sombra.*

*Verás na minha língua a outra margem.
Os símbolos os ritmos os sinais.
E Europa que não mais Mestre não mais.¹*

Neste poema de Manuel Alegre, o que mais nos surpreende é a invulgar capacidade de retrato de uma língua e, nela, do povo que a fala.

Uma língua que é e não é Europa. Ou, por outra, uma língua que, sendo Europa, acabou por o não ser na plenitude (ou por deixar de sê-lo), que o seu destino de nação periférica o levou a outros rumos e outras identidades. Ser de uma Europa de periferia é ser, ao mesmo tempo, o que sempre foi e o outro, o que além da fronteira (da periferia) se situa.

É por isso que cada verso é uma outra geografia; porque cada verso de cada poema, de cada poeta, é sempre um ponto de partida para novas descobertas;

¹ Manuel Alegre, *Sonetos do obscuro quê* (1993) republicado em *Obra poética*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2000, 661.

e será por isso, também, que Camões é um destino, corolário de toda a identidade portuguesa, semente de sua busca e resposta para a sua indagação, se resposta alguma vez pode haver.

E eis-nos no mar, o iniludível elemento camoniano, o tal que faz da língua portuguesa um paradigma do estilo manuelino. E só esta frase (“na minha língua há o estilo manuelino”) seria bastante para com ela gastarmos uma aula inteira na devassa dos múltiplos significados que encerra e das múltiplas identidades da língua portuguesa.

Eis-nos, pois, no mar; retrato acabado de uma língua, onde se sente “o marulhar contínuo”; o mar, esse que faz da nossa gramática uma “gramática de sal e maresia” (novo estímulo para indagações intermináveis).

O resto, bem, o resto é viagem. Fogo de Santelmo, tromba marítima, sombra, sol, outra margem. E talvez a crença de que mais Europa não pode haver onde tanto mar e tanta procura existe.

Não será um texto de primordial importância para a aprendizagem dos rudimentos da língua enquanto objeto de quotidiano; mas é, sem dúvida, um estimulante instrumento para quem tiver por vontade questionar a identidade de um povo na língua que esse mesmo povo fala.

Ou, já que de poetas falamos, Sophia:

COM FÚRIA E RAIVA

*Com fúria e raiva acuso o demagogo
E o seu capitalismo das palavras*

*Pois é preciso saber que a palavra é sagrada
Que de longe muito longe um povo a trouxe
E nela pôs sua alma confiada*

*De longe muito longe desde o início
O homem soube de si pela palavra
E nomeou a pedra a flor a água
E tudo emergiu porque ele disse*

*Com fúria e raiva acuso o demagogo
Que se promove à sombra da palavra*

*E da palavra faz poder e jogo
E transforma as palavras em moeda
Como se faz com o trigo e com a terra¹*

À exceção da acusação ao demagogo e ao seu “capitalismo das palavras”, que o corpo do poema ajuda a compreender, porque lhe serve de mote, todo o resto é de uma transparência linear.

Facilmente se compreende o alcance da afirmação da palavra “de longe” trazida, a guardar, em segurança, a alma do povo que a diz, que a fala, que dela se serve. Como transparente é a segurança com que se diz da palavra que por ela soube o homem de si e com ela aprendeu a conhecer e, portanto, a designar a realidade que o circundava. Poema, afinal, que nos ajuda a compreender a língua e não esta língua; a capacidade de com ela comunicar e não a língua com que se comunica; o simples fato de ser linguagem e não uma linguagem concreta. Texto de reflexão, no fim de contas, a apontar as bases teóricas de quem de comunicação pretenda aprender alguns rumos, essenciais, decerto, a qualquer percurso linguístico. E, no entanto, não passa de um poema.

Nem precisávamos, valha a verdade, de ter esperado pelos poetas da idade moderna, numa língua que se forjou, desde logo, nos primeiros passos balbuciantes, como todos os primeiros, ainda no berço da nacionalidade e de si própria.

Seria o português (e não falo do português literário, falo do português de todos nós), seria o português o mesmo que temos sem a experiência trovadoresca? Eduardo Lourenço o perguntava, ao sublinhar essa estranha afirmação de uma língua que, desde o seu verdadeiro começo, foi, ao mesmo tempo, masculina e feminina, pátria e matria em formação, sempre sem uma decisão assumida em escolha complexa e nada fácil:

“De não menos consequência para a nossa língua como canto silencioso da nossa alma, quer dizer, de nós como Desejo, foi o fato de se ter assumido num duplo registo, numa voz ao mesmo tempo masculina e feminina. Talvez

¹ Sophia de Melo Breyner, *O nome das coisas* (1977), republicado em *Obra poética II*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1992, 199.

se não tenha dado ainda a devida atenção a este ficcional duplo sexo que com tanta naturalidade a nossa cultura endossou em matéria de amores.”¹

Não vem daí o sentido da palavra amigo, que em língua alguma é tão rica como na nossa? Não bailam, desde então, as palavras, ao ritmo da sua própria música, quer celebrem as avelaneiras floridas, quer questionem as ondas do Mar de Vigo, quer se interroguem sobre os mistérios da visita, ao romper da alva e ao romper da fonte?

Não vem daí a palavra saudade, quase única?

Não é a língua dos trovadores a língua que ainda hoje falamos, na sua pureza mais ancestral, reduzida, por assim dizer, à sua dimensão de húmus, onde todos os jardins de palavras podem nutrir-se?

Poderíamos olhar Camões, esse que da própria língua dizia, na sua metáfora cosmológica, que era a fala do território “que o sol, logo em nascendo, vê primeiro, vê-o também no meio do hemisfério e, quando desce, o deixa derradeiro”.

De tão repetida, a metáfora quase nos acostumou a ela, a um ponto tal que deixámos de a reconhecer no seu traje desviante. Repare-se:

O sol vê... já depois do mais comum nascer. Nasce e vê, nessa subtil indistinção de tempos e cronologias, assim liquidando, à uma, a ordem lógica e a hierarquia. E também a semântica, já que mais próprio é do sol ser visto do que ver. Questão de somenos, convenhamos, que o mesmo sol, atingido o meio do hemisfério, continua a ver, agora de um cume altivo, e, ao descer, no seu fado quotidiano, por último a deixa para a retomar, sabemos-lo, sem precisar que o poeta no-lo reafirme, que o dia imediato trará a repetição da saga e do ritual.

Qualquer texto camoniano, aliás, poderia ser alfobre para longo aprendizado da língua em que o poeta mais escreve e se escreve. Um dos seus mais emblemáticos sonetos de amor é disso exemplo manifesto:

*Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói e não se sente;*

¹ Eduardo Lourenço, “Da língua como pátria”: Carlos Reis (org.), *Conferência internacional sobre o ensino do Português*, Lisboa, Ministério da Educação, 2007, 45-50.

*é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.*

*É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.*

*É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence o vencedor;
é ter com quem nos mata lealdade.*

*Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?*

Valerá a pena sublinhar, antes de quaisquer outras considerações, que este soneto camoniano, um dos mais conhecidos e, porventura, um dos mais fascinantes, é, em si mesmo, um manancial de exemplos de enorme utilidade para o aprendizado do Português.

Do ponto de vista gramatical, desde logo: o uso intensivo do infinitivo pessoal (sem se ver, sem doer); o uso do mesmo infinitivo substantivado (um não querer mais, um andar solitário, um cuidar); o uso das preposições; a regência nominal e verbal.

Mas o que mais se destaca, como a crítica tem repetido à saciedade, é a utilização recorrente do paradoxo, do oxímoro, da antítese. Perguntar-me-ão qual a utilidade deste uso intenso de um código retórico maneirista e precioso para a aprendizagem do português. E eu responderei com o dito de Saramago acima referido: as palavras vivem em boa paz com as suas contrárias e inimigas. Quanto mais as confrontarmos, mais aprendemos a conhecer cada uma delas.

Dificilmente se apreenderia melhor o significado de cada uma destas palavras (palavras comuns, afinal) do que no confronto com as suas contrárias: o fogo que arde sem se ver, a ferida que dói e não se sente, o contentamento descontente, a dor que desatina sem doer, o não querer mais que bem querer, o cuidar que ganha em se perder, servir a quem vence o vencedor.

O estudo deste soneto camonianiano, só por si, poderia constituir um excelente motivo para toda uma aula de Português, mesmo como língua estrangeira.

Ou talvez não.

E revisitaríamos, ainda, tantos outros autores, marceneiros dessa língua que é a nossa e que, na sua oficina de labuta constante, nela vão forjando traços e esboços de renovada identidade.

Bem sei que há quem não pense assim. Mas também um professor que tive sustentava ser possível traduzir um texto só com dicionário, sem o conhecimento de qualquer das línguas, a não ser o conhecimento gramatical, como se denotado e conotado fossem duas faces iguais e indistintas da mesma moeda.

Asserção absurda, bem entendido, aos olhos de qualquer um de nós, e que não fez nem poderia ter feito escola.

Mas, se a asserção é absurda, nesse caso não o será menos o pressuposto daqueles que baniram os textos literários do ensino das línguas, como se à aprendizagem da comunicação fossem, não já só inúteis, mas, mais do que isso, nocivos, assim legitimando o radicalismo de Platão que deixaria os poetas à porta da sua República.

A pergunta, afinal, é muito simples: o que pretendemos quando ensinamos / aprendemos uma língua?

Uma língua é mais do que um instrumento de significação. Uma língua, em movimento ativo no processo de comunicação de que é parte integrante (e, sem dúvida, a parte maior), significa, mas também age. Move. Estimula. Desencadeia. A teoria dos *speech acts* e das funções performativas da linguagem não é um mero exercício de reflexão inútil. A língua age ou faz agir.

Perguntemos de outro modo: é igual a capacidade performativa da linguagem com ou sem a dimensão estética e desafiante do seu uso em situações marginais (no bom sentido da palavra e mais genuíno), como dela faz a literatura?

Falemos verdade, sem ambiguidades.

O Português que temos, hoje, em cada uma das comunidades dos seus falantes (e muitos eles são), é, afinal, uma mescla diacrónica, se a expressão

me é consentida, de muitos sedimentos que séculos de falantes, mas também de poetas e prosadores, foram pondo em contato. O Português que temos, hoje, e que queremos ensinar não seria o mesmo se, no seu percurso de língua em formação, não tivessem contracenado, em tempos diversos, os trovadores, Camões, Bernardim, a estranheza lírica de um Garrett, a dureza pouco mais que espartana de um Herculano, o sabor a húmus de um Camilo, de um Torga, de um Aquilino, a agudeza felina de um Eça ou um Ramalho ou um Guerra Junqueiro, a expressão transparente de um Bocage e por aí fora.

Dir-me-ão que o Português que se fala e que é preciso ensinar não é esse. Não será?

De onde nos vem a música, a criatividade que faz de qualquer português um fabricante de metáforas, a expressividade no falar, a riqueza vocabular?

A memória cultural não é privilégio exclusivo das elites culturais. A memória cultural não é um emblema de uma qualquer aristocracia, seja ela de sangue, livresca ou de qualquer outra natureza. A memória cultural é um legado sem escrituras formais, sem notário, sem registo de propriedade. A memória cultural é tanta parte de nós quanto o ar que respiramos. Respiramo-la, por isso, ao mesmo tempo que nos corre nas veias.

Ora, a língua é essa memória cultural. Semente e cimento de identidade, nela se forja o nosso retrato de povo mesclado de povos. A nossa língua não é, somente, filha do linguajar das ruas, dos porões dos navios, do contracenar de povos nos múltiplos cais onde embarcámos e desembarcámos, alforge repleto de palavras. Não. A nossa língua é filha de tudo isso, cimentou-se em todas essas encruzilhadas, convés e marés, ventos e contradanças de destinos de rumo vário, mas nutriu-se, também, dos cantos dos trovadores, das páginas de poetas, das efabulações de novelistas, contistas e seus pares de maior fôlego.

Teria uma delas sobrevivido sem a outra, sem dúvida. Mas essa não seria a nossa língua. Aquela de onde se vê o mar.

Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a década de 60 do século XX

Li Changsen (James)*

Resumo: *Os anos 60 do século passado foram um período muito agitado para a China e o resto do mundo: A crise dos mísseis no Caribe, a divergência ideológica entre a China e a União Soviética, a guerra no Vietname, os movimentos por independência nacional na África e a disputa entre as duas superpotências envolveram todo o mundo em situações caóticas. Ante esta situação difícil e delicada, o Governo da República Popular da China (RPCCh) viu-se obrigado a reajustar sua política externa, graças ao que foram criados na China, pela primeira vez na história, cursos curriculares de Língua Portuguesa, no Instituto de Radiodifusão de Pequim (IRB) e no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (ILEB).*

Palavras-Chave: *China, século XX, ensino de Português*

Neste ano de 2011, cumpre 50 anos o curso de Língua e Cultura Portuguesa na Universidade de Estudos Estrangeiras de Pequim (UEEB). Apesar de ter sido o segundo curso do género na China, a maior parte dos diplomatas chineses que dominam a língua portuguesa saiu desta Universidade, no decorrer desse meio século.

Desde a fundação da RPCCh em 1949, até aos primeiros anos da década de 60 do século passado, a China continental não tinha tradutores nem intérpretes de Português, nem instituições para ensinar a língua portuguesa. Apesar de

* LI Changsen, James (李長森), licenciado em Língua e Cultura Portuguesas pela Universidade de Comunicação da China, e doutor em História pela Universidade Jinan da China, professor coordenador do Instituto Politécnico de Macau. Contando com uma carreira profissional multifacetada, destacam-se atividades com as de tradutor, locutor, jornalista, professor e historiador.

que, naquela altura, poucos países mantinham relações diplomáticas com a Nova China, o Partido Comunista Chinês (PCCh) desenvolvia contatos com quase todos os partidos comunistas e operários do mundo, inclusive o Partido Comunista do Brasil e o Partido Comunista Português. Por isso, para atender à necessidade de receber visitas de dirigentes ou delegados desses partidos ou indivíduos de esquerda procedentes de países lusófonos, o PCCh e o Governo da China só podiam valer-se de intérpretes de espanhol ou inglês para realizar negociações ou manter encontros com delegações ou indivíduos de fala portuguesa.

Nos primeiros anos após a fundação da RPCh, a maior parte dos intérpretes e tradutores chineses eram de língua russa, pois o PCCh mantinha boas relações com o Partido Comunista da União Soviética (PCUS), e trabalhavam na China milhares de especialistas e técnicos russos em apoio a centenas de grandes projetos de construção com financiamentos soviéticos. Por outro lado, na arena externa, os assuntos internacionais de maior importância dependiam da colaboração do PCUS. Porém, a partir de 1956, ano em que se realizou o XX Congresso Nacional do PCUS, ocorreram graves divergências ideológicas entre o PCCh e o PCUS a respeito do movimento comunista internacional, e tais divergências tornaram-se abertas em 1960, quando teve lugar, em Moscovo, uma conferência internacional dos partidos comunistas e operários de 81 países e quando também ocorreu a retirada unilateral dos especialistas e técnicos russos que trabalhavam na China. Por isso, o PCCh decidiu adotar uma política externa livre e independente na arena internacional e, com um firme apoio a tal política, passou a reforçar a formação do contingente de intérpretes e tradutores de muitas línguas, inclusive da língua portuguesa. Segundo dados incompletos, de 1960 até agora, várias centenas de licenciados em língua e cultura portuguesa formaram-se em instituições chinesas de ensino superior.

Como naqueles anos a China não mantinha relações diplomáticas com Portugal nem com o Brasil e os governos desses dois países mantinham atitudes de hostilidade para com a China¹, os primeiros professores

¹ Em 1964, no Brasil, apesar de não ter estabelecido relações diplomáticas com a China Popular, o governo de João Goulart queria aproximar-se da China, o que possibilitou a ida ao Brasil de uma delegação comercial chinesa de nove pessoas para participar numa exposição comercial. A relação sino-brasileira começou a degelar. Porém, o Marechal Castelo Branco desencadeou um golpe de estado,

estrangeiros dessa língua foram contratados no Brasil, mediante processos especiais¹. E muitos deles tiveram que passar por terceiros países a fim de obter vistos em consulados chineses para chegar à China. No início, eram principalmente brasileiros os docentes, os quais davam aulas auxiliados por docentes chineses, inclusive de Macau, mas alguns deles só podiam falar espanhol. Chegou a haver uma docente brasileira, engenheira, que dava aulas de Português em língua francesa e uma colega chinesa que sabia Francês ia traduzindo a aula para a língua chinesa. Contudo, com o passar do tempo, os docentes chineses elevaram o seu nível linguístico, e parte do trabalho dos docentes estrangeiros passou a ser desempenhado por chineses. Normalmente, os docentes chineses responsabilizavam-se pelas aulas de gramática, leitura e tradução, enquanto os brasileiros ou portugueses se encarregavam das aulas de fonética, conversação e cultura brasileira e/ou portuguesa, além de darem apoio aos colegas chineses.

IRB, primeira instituição de ensino superior da China a estabelecer curso de licenciatura de língua portuguesa.

A primeira escola superior da China a estabelecer curso de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa foi o Instituto de Radiodifusão de Pequim (IRB)². Este Instituto foi criado em 1959, com o objetivo de formar produtores, locutores e técnicos para os ramos de comunicação social de todo

afastou do poder João Goulart e deteve os membros da referida delegação chinesa, mandando-os para a prisão. Perante esta conduta que violou as normas internacionais, o governo chinês deu a conhecer uma declaração, protestando veementemente contra o regime de Castelo Branco. Alguns meses depois, Castelo Branco foi obrigado a libertar todos os chineses, graças à solidariedade e ao apoio da sociedade internacional, inclusive do povo brasileiro.

¹ Alguns professores brasileiros que trabalhavam no Instituto de Radiodifusão de Beijing e na Rádio Beijing, nos primeiros anos da década de 1960, foram recrutados por meio de personalidades internacionais e chegaram a Pequim via Paris, sendo um deles o professor Benedito Carvalho, membro do Comité Central do Partido Comunista Brasileiro.

² Em Setembro de 2004, ao passar o 50º aniversário de sua criação, o Instituto de Radiodifusão de Beijing passou a ter um novo nome: Universidade de Comunicação da China. Logo após a nova denominação, esta universidade recebeu calorosamente a visita do Dr. Jorge Sampaio, Presidente da República Portuguesa.

o País, sobretudo para emissoras de TV e de rádio de níveis municipal e provincial.

Ao entrar na década de 1960, devido às divergências ideológicas e às controvérsias abertas entre o PCCh e o PCUS, o Governo chinês tratou de assumir uma política externa independente, ao mesmo tempo em que o então Presidente Mao Zedong formulava a teoria dos “três mundos”¹, destacando o apoio da China aos países e povos do “terceiro mundo”, nomeadamente os países e povos que combatiam o imperialismo e o colonialismo e lutavam pela independência nacional. Por isso, o governo chinês decidiu reforçar sua atuação tanto nos assuntos externos como na divulgação ideológica para o exterior, para o que necessitava de um grande contingente de intérpretes e tradutores nas múltiplas instituições do Governo e do Partido, tais como o Ministério do Exterior, o Departamento das Relações Internacionais do Comité Central do PCCh e entidades editoriais e de jornalismo, como a Agência de Notícias Xinhua, a Rádio Pequim (atual Rádio Internacional da China) e a Editora de Línguas Estrangeiras de Pequim. Para alcançar este objetivo, o então Ministro do Exterior, Marechal Chen Yi, formulou um “Plano de 3000 talentos”, segundo o qual, as escolas de ensino superior deveriam preparar, num prazo de sete anos, três mil intérpretes e tradutores de diversas línguas estrangeiras, a fim de atender às eventuais necessidades do governo.² Nestas circunstâncias, o IRB criou, em 1960, a Faculdade de

¹ Segundo Mao, as duas “superpotências”, os Estados Unidos e a União Soviética, pertencem ao “primeiro mundo”, os países pobres ou em via de desenvolvimento, nomeadamente os países oprimidos e explorados, pertencem ao “terceiro mundo”, e os restantes, nomeadamente os países capitalistas oeste-europeus e os socialistas leste-europeus pertencem ao “segundo mundo”.

² Para alcançar este objetivo, o Ministério de Educação Superior da China concedeu este trabalho de formação às três instituições de ensino superior segundo a teoria dos “três mundos” de Mao Zedong: o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (atual Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim) foi responsável pela criação de cursos tradicionais das principais línguas do mundo, inclusive o inglês e o russo; o Segundo Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (atual Universidade de Estudos Internacionais de Pequim), responsável pela criação de cursos de línguas do segundo mundo; e o Instituto de Radiodifusão de Pequim (atual Universidade de Comunicação da China), responsável pela criação de cursos de línguas do terceiro mundo.

Línguas Estrangeiras (FLE), sobretudo com as principais línguas de países do Terceiro Mundo, inclusive a língua portuguesa.¹

Como primeira tentativa, o IRB recrutou, em 1960, mediante um exame vestibular nacional, os 20 finalistas secundários procedentes de Pequim, Shanghai e várias províncias, como Shandong, Hebei e Henan, para formar a Turma 603, criando assim o primeiro curso de Licenciatura de Língua e Cultura Portuguesa na China, com uma duração de quatro anos.

Em 1964, os estudantes desta turma concluíram seus estudos de quatro anos, e foram designados para trabalhar no Ministério do Exterior, na Rádio Pequim e na Agência de Notícias Xinhua. Entre esses finalistas, destacavam-se o Sr. embaixador Han Zhaokang, que foi nomeado chefe da parte chinesa do Grupo Sino-português de Ligação para o período de transição da Administração de Macau e, depois, como Comissário do Ministério do Exterior em Macau, e o Sr. Fan Weixin, tradutor de muitas obras de Jorge Amado e José Saramago. Ao mesmo tempo, o IRB admitiu outro grupo de finalistas do ensino secundário para formar a Turma 647, também com 20 alunos. A par com a polémica aberta cada vez mais renhida entre os dois maiores partidos comunistas do mundo, o PCCh e o PCUS, o Governo chinês acelerou o passo em apoio aos países do Terceiro Mundo. Em tais circunstâncias, o IRB criou em 1965, de uma só vez, duas turmas de Língua Portuguesa (a Turma 6512, com professores brasileiros, e a Turma 6513, com um professor angolano), as quais contavam com 40 alunos, selecionados de 13 centros municipais e provinciais e contratou urgentemente professores estrangeiros para lecionar.

Porém, devido à chamada “Grande Revolução Cultural” desencadeada em 1966, o IRB foi acusado por Jiang Qing, esposa de Mao Zedong, de “*base negra para restaurar o capitalismo*”², e os estudantes também foram

¹ Segundo a teoria de “três mundos” de Mao, Portugal pertence ao “segundo mundo”. Entretanto, um dos importantes trabalhos na política externa do governo chinês daquela altura era apoiar os países e os povos oprimidos e explorados, e a maior parte dos países de expressão portuguesa eram países africanos que não obtiveram a independência; por isso, o primeiro curso de licenciatura de língua portuguesa foi estabelecido no IRB.

² Jiang Qing, uma das importantes figuras do “bando dos quatro”, acusou as quatro instituições de ensino superior de Pequim de “bases negras para restaurar

acusados de “*ervas revisionistas*”, a maior parte dos finalistas das referidas três turmas (Turma 647, Turma 6512 e Turma 6513) perderam a oportunidade de entrar em “instituições importantes”¹ e foram encaminhados para trabalhar em unidades rurais, em fábrica ou em minas de carvão, para receber a “*reeducação*”² de camponeses e operários, a fim de “transformar a mentalidade pequena burguesa”. Dois anos depois, eles foram designados para outros ramos que não tinham nada a ver com a língua portuguesa.

A UEEB, berço de diplomatas bilingues da RPCh

A Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (anteriormente denominada Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim) é uma escola com 70 anos de história que remonta aos tempos da luta armada do PCCh. Muitos diplomatas da velha geração formaram-se nesta escola. Em Dezembro de 1960, alguns meses após a criação do curso de Licenciatura em Português no IRB, foi aberto, no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim, um curso intensivo, mas não curricular, de língua portuguesa, com a duração de dois anos e meio e com uns 10 alunos, todos selecionados de entre os finalistas e tradutores de Língua Russa.

Logo no ano seguinte, o ILEB criou o seu primeiro curso de licenciatura em Português, com duração de cinco anos. Segundo o plano previsto, este Instituto tentou admitir estudantes a cada cinco anos, mas quando estava em condições de preparar o segundo curso, em 1966, Mao Zedong desencadeou a “Grande Revolução Cultural” que paralisou todos os trabalhos, tanto os de ensino em andamento como os de admissão. Daí, este Instituto viu-se obrigado a suspender todos os cursos, inclusive o curso de Português. Em 1973, para compensar a perda de finalistas universitários, o Governo decidiu selecionar os “melhores operários, camponeses e soldados” para entrar nas universidades, e o ILEB reabriu o seu curso de língua portuguesa com duas

o capitalismo”: a Universidade de Pequim, a Universidade Qinghua, o Instituto de Radiodifusão de Pequim e o Instituto do Comércio com o Exterior de Pequim.

¹ Naquela altura, as “instituições importantes” eram organismos centrais do governo ou do CC do Partido, inclusive o Ministério dos Negócios com o Exterior, o Departamento das Relações Internacionais do CC, emissoras de TV e de Rádio, Agência de Notícias, etc.

² Durante a Grande Revolução Cultural, o então Presidente do PCC, Mao Zedong, deu uma instrução, segundo a qual, “os jovens intelectuais devem receber a reeducação de camponeses, operários e soldados”.

turmas, de 1973 e de 1975. Terminada a “Grande Revolução Cultural”, o Governo restabeleceu os exames vestibulares à escala nacional e o ILEB passou a admitir novos estudantes vindos diretamente das escolas secundárias. A maior parte dos finalistas do primeiro curso do ILEB passou a trabalhar como diplomatas, exemplo disso é o Sr. Shao Guanfu, que foi designado como primeiro embaixador extraordinário e plenipotenciário da RPCh creditado em Timor Leste, logo após a independência deste País.

Contribuição especial de Macau para formar talentos em Português da RPCh

Logo após a fundação da República Popular, nenhum país de língua portuguesa mantinha relações diplomáticas com a China, pelo que o Governo chinês não podia mandar jovens para estudar nesses países. Por outro lado, a China não tinha nenhuma escola para ensinar essa língua. Portanto, para atender às necessidades de sua política externa, o Governo, por um lado, criou, pela primeira vez na história, um curso curricular de língua portuguesa no IRB e, por outro lado, selecionou em várias universidades alunos do 2º ano, de outras línguas, como Inglês e Russo, para estudar a língua portuguesa em Macau. Naquela altura, entretanto, Macau não tinha nenhuma instituição de ensino superior, enquanto as relações entre Macau e a Província do Guangdong eram muito complicadas, a formação de profissionais em Português não podia contar com o apoio das autoridades portuguesas de Macau. Por isso, os estudantes foram obrigados a aprender esta língua “a portas fechadas” num edifício, sob tutela da Companhia Comercial Nam Kuoang, então representante do PCCh em Macau. Para dominar uma língua pura, foram contratados professores portugueses e macaenses locais, inclusive o famoso escritor macaense Luís Gonzaga Gomes. Durante a década de 60 do século passado, o Governo chinês mandou três grupos de estudantes para aprender a língua portuguesa, dessa maneira, em Macau:

1º Grupo (1960-1962): Em princípios da década de 1960, sete estudantes jovens selecionados pelo governo em algumas universidades da China partiram de Pequim e tomaram um comboio rumo a Guangzhou. Alguns dias depois, entraram pelas Portas do Cerco, iniciando, assim, a sua vida de estudo especial de dois anos em Macau. Em 1962, quando voltaram para Pequim, já podiam falar fluentemente a língua portuguesa, tendo-se tornado os primeiros intérpretes e tradutores de Português da Nova China. Destacou-se neste grupo o Sr. Zhang Baosheng, cujo nome apareceu repetidamente nos jornais em

1964. Ao iniciar a sua carreira de intérprete de português no Ministério do Exterior, ele e outros oito funcionários chineses foram enviados para o Brasil, a fim de prepararem uma exposição comercial. Durante a permanência da delegação chinesa, ocorreu o golpe de estado encabeçado pelo Marechal Castelo Branco, e os chineses foram presos pelas autoridades militares golpistas. Nestas circunstâncias, Zhang Baosheng, como novo e único intérprete de Português, sustentou incansável luta contra as autoridades militares brasileiras até conseguir, finalmente, a liberdade de toda a delegação chinesa, com o apoio de advogados e amigos brasileiros. Este episódio demonstrou, pela primeira vez, o importante desempenho de um intérprete de Português nas relações internacionais da China. Durante a década de 90, Zhang Baosheng foi embaixador da China em Moçambique.

2º Grupo (1962-1964): Em 1962, o curso de Língua e Cultura Portuguesa do IRB selecionou os cinco melhores estudantes da Turma 603 para estudar a língua portuguesa em Macau, também “a portas fechadas”, numa escola especial mantida pela Companhia Comercial Nam Kuoang.

3º Grupo (1964-1966): Para atender ao “Plano de 3000 Talentos”, formulado pelo Ministro do Exterior, Marechal Chen Yi, o Governo chinês selecionou mais 20 finalistas do ensino secundário de Pequim, Shanghai e da Província do Jiangsu para estudarem a língua portuguesa na referida Companhia Comercial Nam Kuoang, em Macau. Em 1966, os estudantes deste Grupo interromperam seus estudos e regressaram a Pequim por causa da “Grande Revolução Cultural”. Após dois anos de trabalho numa granja militar, foram designados para trabalhar em diversas repartições do Governo, sobretudo no Ministério do Exterior. Muitos estudantes deste Grupo tornaram-se diplomatas, inclusive o Sr. Jiang Yuande, ex-embaixador chinês em Angola e no Brasil, e o Sr. Chen Duqing, ex-embaixador no Timor Leste e no Brasil.

Conclusão

Apesar da interferência e influência negativa da “Grande Revolução Cultural”, as duas instituições, o IRB e o ILEB, formaram, na década de 60 do século passado, uma centena de licenciados em língua portuguesa com cinco turmas, uma do ILEB e quatro do IRB, em condições péssimas e com metodologia bastante atrasada. Por outro lado, Macau também formou quase 40 profissionais da mesma área. Os primeiros falantes de português da RPCh foram poucos, mas contribuíram significativamente para o rompimento do impasse da política externa chinesa.

Desenvolver vantagens linguísticas e culturais e converter Macau num centro de ensino de português na China

Choi Wai Hao *

Resumo: *Em 2003, altura em que se criou o Fórum da Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa, existiam apenas três universidades onde se lecionava a língua portuguesa no interior da China. Mas hoje em dia, o ensino de português está já a alargar-se a mais de vinte universidades chinesas, devido ao rápido desenvolvimento das relações económicas e comerciais entre a China e os Países de Língua Portuguesa, nos últimos anos. A falta de tradutores e intérpretes de português é muito evidente para muitas empresas e companhias chinesas que se estabeleceram ou pretendem iniciar os seus negócios nos países de língua portuguesa, principalmente, Angola, Brasil, Moçambique, etc. Para satisfazer a procura de tradutores e intérpretes de português, o que deve fazer a RAEM, especialmente as instituições de ensino superior de Macau, após a Transferência de Administração Portuguesa de Macau para China? Historicamente, Macau formou para a China, através da Companhia Comercial Nam Kwoang (Macau), os primeiros intérpretes de português durante a Administração Portuguesa. Desses intérpretes saíram os primeiros diplomatas e até embaixadores chineses falantes de português. Através da análise das vantagens linguísticas e culturais, pode-se dizer que Macau possui todas as condições para se converter num centro de ensino e investigação da língua portuguesa na China.*

* Choi Wai Hao (崔維孝), Diretor da Escola Superior de Línguas e Tradução do Instituto Politécnico de Macau; Professor Coordenador do Curso de Tradução e Interpretação Chinês-Português, Doutor em História e Mestre em Língua e Cultura Portuguesa.

Palavras-Chave: *Macau, vantagens linguísticas culturais, formação de intérpretes*

I. Uma abordagem histórica

Antes da década de sessenta do século XX, não havia praticamente nenhum tradutor-intérprete de língua portuguesa na China. Em 1960, quando o Ministério dos Negócios Estrangeiros da China começou a preparar-se para receber a visita do Vice-Presidente do Brasil, João Belchior Marques Goulart (em 1961), não encontrou nenhum intérprete de português. O Ministério dos Negócios Estrangeiros da China recorreu-se à ajuda da Companhia Comercial Nam Kwoang (Macau), representação do Governo Central da China, que convidou o então Diretor do jornal chinês *Ta Chong Pao*, Choi Lam Soang, para ir a Pequim servir de intérprete.

Por esse motivo, o Ministério dos Negócios Estrangeiros da China decidiu, em 1961, criar o Curso de Português no então Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim, que era então diretamente subordinado ao MNE chinês, com a ajuda da Companhia Comercial Nam Kwoang (Macau) no sentido de enviar uma intérprete e tradutora de português para Pequim.

Para além disso, o MNE chinês enviou, desde 1960, estudantes universitários de inglês para estudar a língua portuguesa em Macau sob custódia da Companhia Comercial Nam Kwang (Macau). Desde os anos 60 até aos anos 90 do século passado, o Ministério dos Negócios Estrangeiros da China enviou para Macau seis grupos, num total de mais de oitenta estudantes, com o intuito de aprenderem a língua portuguesa. Depois de se formarem, todos foram trabalhar para o Ministério dos Negócios Estrangeiros da China e outros ministérios do País. E desses formados em língua portuguesa, saíram os primeiros embaixadores de língua portuguesa da China.

A partir de 1986, um ano antes da assinatura da Declaração Conjunta entre a China e Portugal sobre a Questão de Macau, o Instituto Cultural de administração portuguesa em Macau, começou a organizar o 1º. Curso de Verão de Língua e Cultura Portuguesa, na então Universidade Ásia Oriental. No verão de 1987, os alunos e professores do Departamento de Português do então Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim foram convidados para Macau para frequentar o 2º. Curso de Verão de Língua e Cultura Portuguesa, na Universidade Ásia Oriental. O excelente desempenho dos alunos e professores do Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim perante os

participantes provenientes do Japão, Coreia do Sul, Estados Unidos da América, entre outros, chamou atenção da imprensa local tanto chinesa como portuguesa de Macau.

Em 1991, com a criação do Instituto Politécnico de Macau, a então Escola Técnica da Direção dos Serviços para os Assuntos Chineses foi integrada no IPM, passando a designar-se por Escola Superior de Línguas e Tradução, que viria a assumir a responsabilidade de ajudar o então governo da Administração Portuguesa a promover a oficialização da língua chinesa, ou seja, a formação dos funcionários públicos em Putonghua-Mandarim.

Em 1996, e tendo em conta a falta de intérpretes e tradutores de português, o Ministério dos Negócios Estrangeiros da China selecionou 16 excelentes alunos do 3º ano do curso de inglês de entre as quatro mais famosas universidades chinesas e enviou-os para a Universidade de Macau para frequentar um curso intensivo de português durante dois anos. Mais tarde, foram mandados para Portugal de modo a frequentar o Curso de Verão de Língua e Cultura Portuguesa. E em 1997, o Ministério dos Negócios Estrangeiros da China voltou a escolher, uma vez mais, 12 alunos de inglês e mandou-os para Macau para frequentarem o mesmo curso intensivo de português por período de dois anos. Dessa vez, foram à Universidade de Coimbra frequentar o Curso de Verão. Desses dois grupos de estudantes formados, todos foram trabalhar para o Ministério dos Negócios Estrangeiros da China quando terminaram o estudo de português.

Em 1998, a Universidade de Macau começou a cooperação com a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, no sentido de esta última enviar, anualmente, os alunos do 3º ano, de modo a fazerem um estágio de um ano na UMAC; programa este que se vem prolongando até aos dias de hoje.

II. Cooperação com universidades chinesas após a transferência de Macau para a China

Logo após a Transferência da Macau para a China, registou-se uma diminuição de inscrições no Curso de Tradução e Interpretação Chinês-Português, no Instituto Politécnico de Macau. Foi então que o IPM começou a abrir as suas portas a duas universidades chinesas onde existem cursos de português, que são a Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai e o

Instituto de Radiodifusão de Pequim (atualmente Universidade de Comunicação da China).

Em 2000, o IPM recebeu 16 alunos do 3º. ano da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai para fazer um estágio de um ano em Macau, oferecendo-lhes bolsas de estudo. Foi o primeiro grupo de estudantes provenientes do Interior da China que o IPM recebeu.

Em 2001, o Instituto de Radiodifusão de Pequim, que registava uma falta de professores de português, mandou para o IPM 15 alunos do 3º. ano para fazer um estágio de um ano a Macau, oferecendo-lhes bolsas de estudo.

Em 2002, o IPM começou a admitir diretamente 10 alunos do continente chinês com autorização do Ministério da Educação da China. Ao mesmo tempo recebeu, através de um Protocolo de Cooperação, mais 22 alunos do Instituto de Radiodifusão de Pequim para estes estudarem os primeiros dois anos do curso em Macau, no IPM.

Em 2003, o IPM voltou a receber mais 18 alunos do Instituto de Radiodifusão de Pequim para frequentar os primeiros dois anos em Macau.

Em 2005, o IPM enviou um professor de português para trabalhar por um período de dois anos na Universidade de Comunicação da China.

Em 2006, o IPM começou a promover um novo modelo de cooperação com o Instituto Politécnico de Leiria de Portugal que se prendia com a mobilidade ou intercâmbio de estudantes e professores, com o objetivo de divulgar a língua e cultura chinesa em Portugal e a língua e cultura portuguesa em Macau e na China.

Em Setembro de 2007, o IPM mandou, através de um Protocolo de Cooperação, um professor para lecionar português na Universidade de Pequim, durante dois anos.

Em Maio de 2009, foi criado o *Centro Internacional de Formação de Professores de Chinês em Macau* no Instituto Politécnico de Macau com vista a ensinar o português aos professores de chinês das diversas universidades chinesas, que irão trabalhar nos países lusófonos nos vários Institutos Confúcio já existentes ou que irão ser criados futuramente.

Em Setembro de 2009, o IPM recebeu 10 alunos de português da Universidade de Pequim para fazer o estágio de um ano, em Macau.

Em Julho de 2010, o IPM organizou, em co-parceria com a UE –Direcção-Geral da Interpretação, a 1ª. Edição do *Seminário de Formação de Formadores de Interpretação em Conferência* com a participação de nove universidades chinesas. E, em Julho de 2011, repetiu-se em Macau, no IPM, a 2ª Edição deste Seminário em cooperação com a UE-DGI. Estes dois Cursos de Formação em Interpretação foram elogiados pelos jovens professores de português provenientes das nove universidades chinesas, incluindo o IPM e a Universidade de Macau.

III. O papel do Instituto Politécnico de Macau na formação de docentes de Português

A partir de 2003, com a criação do Fórum de Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa em Macau, as relações políticas, económicas, comerciais e culturais vêm-se tornando cada vez mais estreitas de maneira que a procura de intérpretes e tradutores de português se torna numa questão imperativa a ser resolvida. Daí o fato de terem surgido mais cursos de português em diversas universidades chinesas. Para unir todas as universidades chinesas onde se ensina a língua portuguesa, o IPM tomou uma série de medidas, organizando vários encontros entre os professores de português dessas universidades.

Em 2006, o IPM tomou a iniciativa de organizar o 1º. *Seminário de Ensino e Tradução de Língua Portuguesa* em Macau, com a participação das principais universidades chinesas de línguas estrangeiras, tais como a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai, Universidade de Comunicação da China, Universidade de Estudos Internacionais de Pequim e a Universidade de Lisboa.

Em 2007, a Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai tomou a iniciativa de realizar, em Shanghai, em cooperação com o IPM, a 2ª. Edição do Seminário acima abordado com a presença de docentes de várias universidades chinesas e da Universidade de Lisboa de Portugal.

Em 2008, realizou-se, no IPM, a 3a. Edição do mesmo Seminário, tendo por temática a *Metodologia de Elaboração de Materiais Didáticos de Português*, com a participação de docentes de português de Macau, Portugal e China.

Em Agosto de 2011, ano em que se comemoram *os 50 anos da Criação do Curso de Português da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim*, o IPM e a Fundação Macau apoiaram a Universidade de Estudos Estrangeiros

de Pequim a organizar o 1º *Fórum Internacional de Ensino e Investigação de Língua Portuguesa na China*, em que participaram os professores de português das 14 universidades chinesas. Estiveram presentes, também, nesse evento os professores das Universidades de Coimbra e de Lisboa, incluindo o Diretor da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Professor Doutor Carlos André e o Professor Doutor Malaca Casteleiro da Universidade de Lisboa.

IV. Macau: Centro de ensino e investigação da língua portuguesa para a China

Depois de fazer uma abordagem histórica do ensino de português em Macau e passar em revista as catividades organizadas pelo IPM a partir de 2006 no que respeita à divulgação da língua portuguesa e das culturas dos países lusófonos, vemos que se reúnem em Macau todas as condições para que a RAEM se possa tornar num centro de ensino de investigação de língua portuguesa para a China. Condições que são as seguintes:

- 1- Conforme a Lei Básica de Macau, o Português é, tal como o chinês, língua oficial na RAEM, o que representa uma garantia para a divulgação da língua portuguesa em Macau.
- 2- A Administração e Função Pública da RAEM funcionam em chinês e português, o que demonstra o respeito do Governo Central da China e da RAEM pela história e realidade atual, tratando-se de uma outra garantia para a permanência contínua da língua portuguesa em Macau.
- 3- Sendo a sede do Fórum da Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países da Língua Portuguesa, Macau constitui um centro de conferências, de exposições e convenções e intercâmbio entre a China e os PLP.
- 4- A comunidade portuguesa e macaense são promotores muito cativos da língua e cultura portuguesa em Macau.
- 5- O IPM e a UMAC são duas instituições de ensino superior onde se concentra o maior número de docentes e estudantes de português em comparação com as universidades chinesas do interior da China.
- 6- A ligação histórica e atual de Macau com as universidades portuguesas através da Associação das Universidades de Língua Portuguesa e do Conselho Coordenador dos Institutos Politécnicos Portugueses vem fazendo

com que Macau se torne o palco de encontros periódicos entre as instituições de ensino superior dos países de língua portuguesa e da China.

7- A imprensa, rádio e televisão locais em língua portuguesa oferecem um ambiente linguístico e cultural propício ao ensino e aprendizagem de português.

8- A cooperação entre o IPM e UMAC e as universidades chinesas onde se lecionam cursos da língua portuguesa já existe, sendo que esta cooperação deve ser mantida e reforçada.

9- O Governo da RAEM tem concedido apoio financeiro à promoção da cooperação entre a China e os PLP, em todas as áreas, incluindo no ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

10- O Governo Central da China tem prestado o seu apoio no sentido de manter a estabilidade, prosperidade e sustentabilidade de Macau quanto ao seu desenvolvimento social, político, económico e cultural.

V. Conclusões

Após uma breve abordagem histórica e análise das condições linguísticas e culturais que Macau possui para a criação de um centro de ensino e investigação de língua portuguesa para a China, a nossa posição é muito evidente: estão reunidas, em Macau, todas as condições para a criação de tal centro. É fundamental não ficarmos apenas pelo papel ou pelas palavras, temos de nos esforçar para atingir este objetivo. Pelo que propomos:

1- Aproveitarmos as atividades comemorativas dos *50 Anos da Criação do Curso de Português da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim/Iº Fórum Internacional de Ensino e Investigação de Língua Portuguesa na China* para fazer um balanço daquilo que temos feito em conjunto até agora, consolidando o que temos conseguido no período de pós Transferência de Macau para a China e, perspetivar o que tem de ser feito num futuro próximo.

2- Criarmos uma espécie de aliança entre as universidades de Macau e as do interior da China na área de ensino, aprendizagem e investigação da língua portuguesa com o objetivo de trocar informações, opiniões e até experiências no que diz respeito ao ensino de português como língua estrangeira.

3- Definirmos um programa comum de ações conjuntas, reforçando e alargando a cooperação entre todas as universidades chinesas onde se ensina a

língua portuguesa e promovendo ações conjuntas inter-universitárias para elevar o nível de ensino de língua portuguesa na China.

4- Promovermos o intercâmbio entre os docentes e estudantes das universidades chinesas, através da organização de seminários, concursos ou cursos de formação em Macau.

5- Promovermos a cooperação entre as universidades chinesas e as de Portugal, Brasil e outros países de língua portuguesa através de Macau.

6- Enquanto plataforma de ensino e investigação do Português, Macau deve contribuir mais para o ensino e investigação da língua portuguesa na China.

Para finalizar, queremos reforçar que o património linguístico e cultural de Macau deve ser reavaliado, protegido, promovido e aproveitado, por ser uma riqueza intangível que tornam Macau diferente de Hong Kong, de outras partes da China e do resto do mundo.

Método audiovisual e novas técnicas aplicadas nas aulas de audição

Zhang Weiqi*

Resumo: *Nesta comunicação, gostaríamos de atribuir ênfase à Audição, uma das disciplinas nucleares do curso de Licenciatura. Intimamente ligada às outras disciplinas, a Audição desempenha um papel fundamental na formação dos nossos alunos e exige uma orientação bem cuidadosa dos nossos professores. O avanço tecnológico possibilita aos professores de hoje fazer muito mais nas aulas de audição do que antes.*

Palavras-chave: *Didática, PLE na China, Audição, Método Audiovisual*

O ensino de Português na República Popular da China começa na década 50 do século passado e limita-se, sobretudo, nas Universidades enquanto estas não regularizavam a admissão de estudantes. Comparando com o ensino de outras línguas estrangeiras – inglês, por exemplo, o ensino da Língua Portuguesa não possui a mesma relevância. Assim, é natural a carência de todas as condições relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Português. Graças aos esforços dos docentes e aos apoios oriundos das instituições que se dedicam à divulgação da língua de Camões, está a melhorar a condição de ensino da Língua Portuguesa na China, particularmente desde a década 90 do século passado até hoje.

Nesta comunicação, gostaríamos de atribuir ênfase à Audição, uma das disciplinas nucleares do curso da Licenciatura. Intimamente ligada às outras disciplinas, a Audição desempenha um papel fundamental na formação dos nossos alunos. Tanto a organização apropriada de materiais para diferentes níveis de aprendentes chineses, como a interação entre os alunos e o professor, exigem que o professor desta disciplina faça uma orientação cuidadosa. Por outro lado, o avanço tecnológico, especialmente a *Internet*, fornece aos

* Zhang Weiqi (張維琪), Mestre, professor da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai (SISU), leciona várias disciplinas do curso de Licenciatura.

professores possibilidades de enriquecer materiais para as aulas de Audição. Ao mesmo tempo, como professores, nós devemos formular estratégias ou dar conselhos aos nossos alunos para que estes possam efetivamente aproveitar ao máximo os recursos disponíveis.

Para os alunos chineses, as condições fornecidas para aprender a língua portuguesa ainda são muito limitadas – poucos materiais disponíveis. É relativamente difícil estudar uma língua sem oportunidades de comunicar diretamente com pessoas de língua nativa portuguesa. Assim, arranjamos de propósito as aulas de Audição, com o objetivo de melhorar sobretudo a compreensão oral dos estudantes e praticar a comunicação indireta com aqueles que falam português.

1. Método audiovisual e a disciplina de audição

1.1 A importância

Quando falamos do método audiovisual, é indispensável discutir a disciplina de Audição, em que se usa principalmente esse tal método. A Audição é uma disciplina primordial para o curso de Português, que faz parte das 5 competências na aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo a competência de ouvir, a de falar, a de ler, a de escrever e a de traduzir¹. Conforme avança uma pesquisa, um ser humano passa 70% do seu tempo acordado em diversos tipos de atividades comunicativas, sendo 11% em escrever, 15% em ler, 32% em falar e pelo menos 42% em ouvir². Assim, entendemos a importância e a necessidade de valorizar quanto mais possível esta disciplina, pois, durante o processo de aprender o Português, o “Ouvir” é tanto uma das maneiras básicas de adquirir conhecimentos da língua, como uma parte fundamental de elevar a capacidade de comunicação.

Conforme os estudos linguísticos, no desenvolvimento histórico e genético das línguas, é o oral que aparece primeiro e que se mantém sempre como a forma mais completa da língua, uma vez que a forma escrita só é, na melhor das hipóteses, uma transcrição imperfeita e incompleta da forma oral, geralmente regida por leis diferentes. Assim, não é nada estranho atribuímos

¹ Também se diz as quatro competências enquanto a competência de traduzir e/ou interpretar só se considera como uma aplicação das primeiras quatro competências.

² Wang Shouyuan, *Teaching EFL Listening: From Theory to Practice*, Computer-Assisted Foreign Language Education No. 4, 2003, P 1-5.

grandes esforços para desenvolver a capacidade de ouvir dos nossos alunos. É mesmo como o que foi dito pelo professor Martinet que toda a língua “*satisfaz a necessidade de comunicação de uma comunidade humana*”¹.

1.2 A prática na SISU

Na SISU, a Audição é uma disciplina obrigatória com duração de 5 semestres, iniciando desde o 2º semestre do 1º ano letivo até ao fim do 3º ano letivo, totalizando por volta de 200 horas de aula. Como as próprias aulas terão lugar no laboratório audiovisual da Mediateca, também recebem a denominação de “Audiovisual”. Considera-se como uma disciplina auxiliadora que acompanha a evolução dos alunos particularmente na parte de ouvir e falar.

Através de exercícios específicos bem programados pelos professores, os alunos mostram-nos que podem dominar ou evoluir na sua capacidade de compreensão oral passo a passo. Neste processo, tanto a seleção de material didático feita pelos professores como a estratégia tomada por eles representam um passo decisivo nas aulas de Audição. Em geral, temos preferência na escolha de materiais autênticos, isto é, monólogos ou diálogos originais ou simulados, falados por pessoas de língua nativa portuguesa. Estes registos sonoros, em formatos de áudio, de vídeo, já estão gravados e classificados conforme o grau de dificuldade de cada um.

Vale a pena mencionar que, o alvo do nosso ensino - os alunos, são jovens chineses na faixa de idade 18 – 22, com uma boa capacidade de aprendizagem de uma língua estrangeira. Todos iniciam do zero em Português e essa uniformidade facilita muito a nossa atividade de ensino. Por outro lado, um aspeto que merece ser notado é o costume de estudar da nova geração de alunos – geração que tem um grande convívio com a nova tecnologia, por exemplo, a *Internet*, comparando com o estudo tradicional feito sem auxílio informático.

2. Questões metodológicas

Olhando para a carga horária atribuída à disciplina, já podemos entender a diferença entre a nossa e a de um curso intensivo que opta exclusivamente pelo método audiovisual. Basta salientar que, em todo o curso da Licenciatura de Português na SISU, apenas a Disciplina de Audição segue completamente

¹ André Martinet, *Eléments de Linguistique Générale*, Paris, Armand Collin, 6ª éd., 1971.

este método. Trata-se de uma utilização ocasional com auxílio a recursos audiovisuais em relação a todo o curso. A razão, como referimos acima, reside sobretudo na necessidade de simular um ambiente linguístico dentro da sala de aulas.

É preciso esclarecer que, em todo o curso da Licenciatura, um conjunto de métodos pedagógicos são aplicados nas diferentes disciplinas que fazem parte do curso: método direto, método tradução-gramática, entre os outros, além do método audiovisual. Eis uma filosofia pragmática no ensino de línguas estrangeiras. Hoje em dia, na prática de ensino, não se estranha que combinações de métodos possam ser utilizadas na mesma disciplina, pois para que os nossos alunos possam aproveitar ao máximo o conteúdo das aulas, assimilar satisfatoriamente as estruturas de uma língua com a qual nunca tinham contato, é bom diversificar ou variar um pouco os métodos em vez de insistir num só.

3. Sugestões na organização de materiais

3.1 *Controle de dificuldade*

Em princípio, seleccionámos materiais conforme o seu nível de dificuldade: velocidade de fala, novas palavras, estruturas ou expressões novas, gramáticas, fator que os alunos ainda não dominam nas aulas de Língua, são todos obstáculos que impedem uma boa compreensão do que se diz na gravação.

Assim, como professor, nunca exijo que os alunos iniciantes consigam compreender uma notícia emitida pela RTPi. Por isso, precisamos de controlar o grau de dificuldade do material e preestabelecer a noção de que o conteúdo gravado deverá acompanhar ou seguir o que foi ensinado nas aulas de Língua, pois com tempo limitado, é quase impossível explicar aspetos complicados da gramática.

Graças ao avanço tecnológico e informático, conseguimos, com ajuda de programas de editor de áudio ou vídeo, proceder a alguns reajustes simples para serem mais adaptados aos respetivos níveis dos nossos alunos, operações tais como diminuir a velocidade, melhorar a qualidade de som através da filtragem de ruídos, entre outros.

3.2 *Ditado: exercício útil a todos os níveis*

Em todos os exercícios de fixação, valorizamos mais o ditado, que, na nossa opinião, é a forma de exercício mais útil e serve para todos os níveis da aprendizagem. Desde a fase de iniciação, os alunos devem acostumar-se a fazer ditados e, este tipo de exercícios deve continuar ao longo do ensino.

A prática de ensino da LE veio provar-nos que fazer ditados é a maneira mais eficiente para melhorar a capacidade de compreensão oral dos alunos. Mais que isso, ao passo que um aluno evolui na sua capacidade de ditado, pode melhorar o seu nível geral de Português. Como o ditado envolve habilidades sintéticas relacionadas com o vocabulário, a gramática, a pontuação, o contexto cultural, etc., é também um dos meios confiáveis para os professores verificarem o nível geral dos aprendentes.

No caso de ouvir qualquer fala, recebemos informações via nossos órgãos de audição, que é um processo muito diferente do que quando recebemos sinais visuais: Primeiro, devemos distinguir palavras uma após outra de um conjunto de sinais sonoros. No entanto, somos afetados pelas condições tanto subjetivas como objetivas, por exemplo, a condição psicológica, a fisiológica (quando se dorme mal) e a qualidade do som. Assim, a repetição em grande quantidade deste tipo de exercícios pode ajudar-nos a criar uma sensibilidade e uma familiaridade para com os sinais sonoros, a fonética, a entoação e a pronúncia de palavras. Através dos exercícios, somos obrigados a concentrar-nos em detalhes difíceis de distinguir, como a ligação entre as palavras por exemplo. Pensamos não estar a exagerar quando, no ambiente atual de aprendizagem do Português na China, dizemos que fazer ditado é o principal caminho para melhorar a compreensão oral.

3.3 Coleção de materiais didáticos via Internet

Numa fase mais avançada, os alunos vão ouvir mais materiais do tipo das notícias, com reportagens ou discursos em detalhes, análises ou comentários. Os temas destes materiais podem ser os mais diversificados que possível, por exemplo, a vida política, sociedade, cultura lusófona, índices relacionados com a economia (crescimento económico, desemprego, inflação), saúde, etc.

Ao mesmo tempo, os professores possuem certa “liberdade” para escolher e organizar materiais didáticos, porque os alunos já possuem um bom domínio do Português. Manter sempre atualizado o material para as aulas torna-se a maior tarefa para os professores, pois o material bem “fresco” pode provocar o interesse e a vontade de explorar o conteúdo da gravação. Então, para

adquirir materiais em conformidade às necessidades desta fase, podemos recorrer aos sítios oficiais das principais rádios ou televisão de Portugal ou do Brasil, por exemplo, RTPi, CBN, Globo, que fornecem programas de notícias e entrevistas atualizadas.

4. Materiais didáticos e avanço tecnológico

A tecnologia está a modificar a nossa vida. Além da *Internet*, muitos aspetos da aprendizagem estão a evoluir fora da nossa imaginação. Há quem diga que a mudança do portador de informações já constitui uma grande evolução do ser humano – um pequeno *chip* de memória com milhares de livros depositados. Assim, verificamos que os hábitos de aprendizagem dos nossos alunos também está a sofrer transformações. Nesta circunstância, como professores, necessitamos de pensar em melhorar a parte didática, particularmente a seleção de materiais.

Gostaríamos de citar um exemplo para demonstrar o que podemos fazer nas aulas com o objetivo de motivar o interesse dos alunos. Em vez de apreciar simplesmente o conteúdo, podemos convidar todo o mundo a fazer a pós-produção de um filme. Neste caso, é preciso um pedaço de filme em Chinês, para ser decomposto em vários documentos individuais em formato de vídeo (imagens), áudio (sons), legenda (letras de apoio em baixo). Assim, dividimos os alunos em grupos para fazer a tradução da legenda para Português e depois, a dobragem para substituir o som original. A partir de então, compomos os documentos individuais para ter um vídeo só para fazer uma apreciação.

Neste exemplo, estão estimulados os interesses de todos porque cada um deles desempenha um papel como participante. Um bom aproveitamento desta atividade de ensino é bastante comum para os alunos. Além disso, sentimos uma necessidade cada vez maior de dominar bem o uso de programas informáticos.

5. Conclusão

Nos últimos anos, foram dados muitos esforços para formar a capacidade de compreensão oral dos alunos, no entanto, devemos verificar que, tanto na teoria como na prática, ainda estamos numa fase primordial. Seria um trabalho de longo curso elevar a parte didática das aulas baseando-se nas condições do ensino fornecidas aos alunos.

Acreditamos que, os materiais audiovisuais podem estabelecer uma importante plataforma interdisciplinar na aprendizagem dos nossos alunos,

pois o uso deles pode envolver as disciplinas de Audição, de Interpretação, entre as outras.

Por fim, a aprendizagem reside na formação de interesse e na persistência. Como sabemos, o interesse é a melhor motivação. O processo da aprendizagem deve levar os aprendentes a sentirem a sensação de êxito. Iniciando do “0”, com a ajuda dos professores, os aprendentes conseguem saber cumprimentar de forma simples em Português e, pouco a pouco, adquirem a liberdade de comunicar com os outros, conseguem compreender algumas frases quando vêem filmes originais, apreciar canções em Português, para além da sua melodia elegante. Numa palavra, para quem possua determinação e mantenha sempre o interesse em aprender, o sucesso não estará longe.

BIBLIOGRAFIA

Cunha, Celso; Cintra, Lindley, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, 1997;

Girard, Denis, *Linguística Aplicada e Didática das Línguas*, Editorial Estampa, 1997;

Martinet, André, *Eléments de Linguistique Générale*, Paris, Armand Colin, 6ª éd., 1971;

Grosso, Maria José dos Reis, *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Macau, Universidade de Macau, 2007;

Li, Changsen; Sousa Pedro, M. F., *I Encontro Académico de Ensino Curricular de Português e de Tradução Chinês/Português*, Macau, IMP, 2006;

Ur, Penny, *Teaching Listening Comprehension*, Beijing, FLTRP / Cambridge University Press, 2000;

王锁瑛、鲁晏宾 著，《葡萄牙语语法》，上海外语教育出版社，1999年。

É só ouvir? Há mais...

Gu Wenjun*

1. Introdução:

Há um ano, quando me sentava, pela primeira vez, perante o computador de controlo no laboratório, como professorinha de aulas de compreensão oral, dei um grande sorriso aos meus aluninhos, pensando que eu estava com o tipo de aulas mais simples do mundo: uma aula de “ouvir”.

O tempo voa. Um ano depois, quando começo a escrever o presente trabalho, tentando dar uma olhada retrospectiva das minhas notas de ensino, passei a tomar consciência que a minha definição destas aulas era bem superficial. Uma aula de compreensão oral é só ouvir?! Volto a perguntar-me. Não, não, há mais...

Ao longo dos anos, apesar de ser uma das aulas nucleares relativas ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, as aulas de compreensão oral não têm recebido a atenção e o interesse devidos. Consideram-se muitas vezes como as aulas, em relação às outras tais como as de leitura ou de interpretação, de menor importância, que não necessitam de grandes técnicas pedagógicas, ou melhor, como o que eu entendia no início, aparecem sempre do modo único e depois se repetem: ouvem-se os materiais, fazem-se os exercícios relacionados, corrigem-se os mesmos e mais nada.

Aliás, nas práticas em que procuro dar uma boa aula, as aulas de audição têm-me mostrado muito mais hipóteses de ensino que eu podia imaginar. Pode ser uma aula de treino mecânico, no entanto, se quiser, é capaz de ser uma aula, que continua a fixar o foco na formação da competência de compreensão oral, mas que se apresenta com conteúdos diversificados e de formas variadas.

* Gu Wenjun (古雯璽), docente da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai.

Foram essas considerações que me levaram a pensar em elaborar esta tese dedicada à análise dos elementos fundamentais para se lecionarem as aulas de compreensão oral, ou mais especificamente, para se lecionarem *bem* as aulas.

Em torno do tema “*lecionar bem as aulas de compreensão oral*”, concentrar-nos-emos em três fatores, que achamos vitais para atingir o nosso alvo final de ensino: motivação dos alunos, métodos didáticos e “radiação” da compreensão oral.

O trabalho começará pela discussão sobre a motivação dos nossos alunos, por outras palavras, como despertar a atenção e a curiosidade dos alunos, fazendo com que eles tenham mais interesse e vontade de ouvir em português tanto nas aulas como fora das aulas.

E depois, segue-se o estudo sobre as teorias didáticas com respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Estudaremos três métodos clássicos que consideramos eficazes para as aulas de compreensão oral e baseando-se nas apresentações breves de cada um, analisaremos as suas vantagens que ajudem a aperfeiçoar o nosso ensino.

Por fim, introduziremos o conceito de “radiação” de compreensão oral. Sugeriremos que se amplie a esfera de ensino quanto à definição e aos motivos pedagógicos das aulas de compreensão oral e explicaremos também o “como”.

Esperamos que este trabalho, sendo um pequeno resumo das experiências periódicas da autora, possa contribuir, de certa medida, para o ensino, no âmbito de compreensão oral em especial, da língua portuguesa na China.

2. Corpus

2.1 Motivação dos alunos

Durante anos, a motivação dos alunos tem sido uma das maiores preocupações que acompanha os professores no processo de ensino-

-aprendizagem da língua lusófona. É considerada por muitos linguistas como alicerce subjetivo importante, que afeta diretamente o efeito de estudo de línguas estrangeiras, no nosso caso, de português como língua estrangeira (PLE), pois a motivação liga-se sempre à atração da novidade e a vontade de agir:

O conceito de motivação, [...], basicamente está associada ao conjunto de fatores que conduzem à ação, representando a força impulsionadora para a ação; tal atitude é determinante não só para iniciar a aprendizagem de LE,

mas também para a progressão da aquisição das várias competências que envolvem saber falar uma língua.¹

Hoje em dia, cada vez mais professores tomam a consciência da importância da motivação, concordando que para além dos elementos objetivos tais como as condições existentes de ensino ou a capacidade de estudo de cada aluno, a vontade de aprender também constrói uma parte essencial do ensino-aprendizagem de PLE, já que seja difícil iniciar a aprendizagem sem motivação ou sem ser motivado. Como diz Denis Girard no seu livro, “quem negará que só se aprende bem aquilo que se quer realmente aprender?”²

Sendo professores de aulas de compreensão oral, o que é que podemos fazer para que as nossas aulas sejam mais interessantes e atrativas, das quais mais aprendentes vão gostar e achar importantes? Pretendemos destacar, nesta parte, dois aspetos que consideramos fundamentais: a escolha de materiais e a organização dos exercícios.

2.1.1 Escolha de materiais

Trata-se sempre de um dos processos essenciais para preparar uma boa aula. É essa etapa de que depende antes de mais a primeira impressão dos alunos do que ouvem e o interesse deles sobre o mesmo. Nesse sentido, podemos dizer que uma boa escolha de materiais desempenha o primeiro passo para o êxito do ensino.

Então, como se consegue uma boa escolha de materiais auditivos? Na nossa opinião, é preciso que prestemos atenção a dois fatores: o nível de dificuldade dos materiais e o conteúdo dos mesmos.

Quando nos referimos ao nível de dificuldade, estamos a falar do grau de dificuldade no âmbito tanto de vocabulário como de gramática dos materiais que escolhemos. Como indicam as nossas experiências, os alunos, postos num ambiente de treino auditivo em que não se permite consultar frequentemente os dicionários ou os livros de gramática, perdem facilmente a vontade ou o interesse de ouvir quando enfrentarem demasiadas dificuldades: muitas palavras novas, estruturas gramaticais bem complicadas, etc.

¹ Grosso, Maria José dos Reis, *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau, 2007, p.95.

² Girard, Denis, *Linguística Aplicada e Didática das Línguas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, p.18.

Por isso, a fim de motivar os nossos alunos enquanto se realiza o motivo de melhorar a sua competência de compreensão oral, necessitamos sempre de conhecer bem o nível médio de dominação linguística do português dos aprendentes, dado deveremos prestar sempre a nossa atenção principal à maioria deles, e a par disso, precisamos de analisar bem as matérias auditivas, garantindo que sejam adequadas para treinar o mesmo grupo.

Se descrevermos o treino da competência auditiva como a apanha das frutas duma árvore e o nível de dificuldade dos materiais como a altura do local onde ficam as frutas, então as posições ideais de frutas residem na área de 0,5 m a 1 m em cima da cabeça, quer dizer, os alunos conseguirão cumprir a tarefa se “derem um saltinho”.

Quanto ao conteúdo dos materiais, sugerimos que procuremos, com base na realização das tarefas pedagógicas, os temas ou tópicos pelos quais os alunos se interessarem. É melhor que nos comuniquemos mais com os alunos fora das aulas, descobrindo o que atrai mais atenção deles. Um texto sobre a gastronomia portuguesa como material auditivo, por exemplo, é geralmente mais popular entre os alunos do que um texto que se concentra nas informações geográficas do país, e um diálogo coloquial em que se demonstram diferenças culturais suscitará mais interesse que um diálogo quotidiano em que se fazem apenas os cumprimentos.

Ou também, podemos escolher, de acordo com os diferentes períodos, os focos de discussão, as novidades e os assuntos que estão a acontecer quer nacional quer internacionalmente, entre outros. O princípio é sempre o mesmo: estimular o entusiasmo dos alunos, levar os mesmos a ouvir com atenção e paciência, e deixá-los achar interessante o que ouvem.

Uma boa escolha dos materiais exige muito tempo por parte dos professores, porém, achamos que valem a pena os esforços.

2.1.2 Organização dos exercícios

É evidente que os exercícios têm um lugar insubstituível numa aula de compreensão oral. Trata-se de um passo pedagógico direto e eficaz nas cenas pedagógicas, através do qual se examina a capacidade de compreensão auditiva dos alunos, se mostra o que foi entendido por eles das informações auditivamente apresentadas, e se refletem os problemas existentes dos mesmos. E a organização dos exercícios constitui, na nossa opinião, um outro fator que é determinante não só para a motivação dos alunos, mas também para o efeito final de uma aula, ou seja, o sucesso desta.

Queríamos falar, quando nos referirmos aqui à organização dos exercícios, dos esforços dados à escolha dos tipos deles com a qual se realiza uma combinação harmoniosa entre os mesmos.

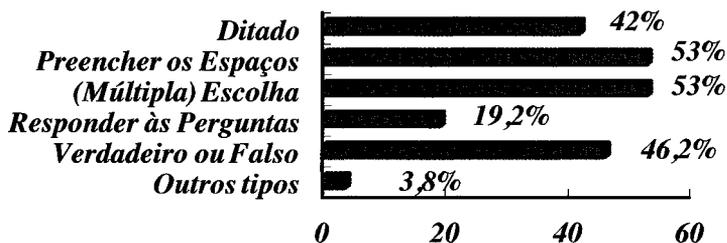
Quanto aos tipos de exercícios, temos em geral os seguintes relativos à compreensão oral: *ditado* (ou seja, transcrever o que se ouve: palavras, frases e até textos), *preencher os espaços*; *(múltiplas) escolhas*, *responder às perguntas*, *verdadeiro ou falso*, entre outros.

Cada tipo de exercícios corresponde a um nível de dificuldade e a um certo aspeto que exige a atenção e os esforços dos alunos. O *ditado*, por exemplo, deve ser um dos tipos de exercícios básicos para as aulas de audição, que destaca mais a parte de ouvir em vez de compreender num processo auditivo, enquanto o *verdadeiro ou falso* fixa o foco na compreensão dos materiais auditivos, e que o *responder às perguntas* requer que os alunos ouçam, compreendam e recontem o que foi ouvido.

Os professores, no processo de elaborarem os exercícios, devem ter um pleno conhecimento de todas essas características e tentar selecionar e organizar bem os exercícios para cada material apresentado, por outras palavras, tentar realizar uma progressão adequada no grau de dificuldade dos exercícios, ou uma combinação dos mais fáceis com os menos fáceis, de modo a não chatear os alunos.

A fim de motivar os alunos, ainda podemos tomar em considerações os gostos deles quanto aos exercícios. Para isso, fizemos um inquérito com alguns alunos sobre os seus tipos de exercícios preferidos de compreensão oral, cujo resultado se mostra no seguinte gráfico:

Gráfico: Tipos de exercícios preferidos (múltipla escolha)



Como se vê no gráfico, os exercícios de *preencher os espaços* e *(múltiplas) escolhas* são os tipos mais preferidos dos alunos, enquanto os de *responder às*

perguntas são os menos preferidos, o que nos fornece mais uma referência na nossa organização dos exercícios.

2.2 Métodos

Ao longo dos anos, há sempre procuras contínuas no que diz respeito aos métodos pedagógicos das línguas estrangeiras (LE). Os nossos precursores ensinantes, impelidos por diferentes motivos, têm-se esforçado pela criação e pelo resumo das maneiras mais adequadas do ensino de LE que sirvam para diferentes destinatários, deixando-nos como frutos as metodologias clássicas: Método Direto, Método Audiolingual, Método Audiovisual, Método Natural, Método Silencioso, entre outros.

E quanto aos métodos aos quais podemos recorrer nas situações docentes de uma aula de compreensão oral, destacam-se, ao nosso ver, três métodos acima referidos: Método Direto, Método Audiolingual e Método Audiovisual.

2.2.1 Método direto

O Método Direto obtém a sua designação devido à aplicação direta da língua-alvo nas ações pedagógicas. Nas aulas onde se adota este método, o professor introduz, desde o início, a língua de estudo e realiza todos os seus motivos didáticos com a ajuda da mesma.

As vantagens do Método Direto são destacadas no que diz respeito à formação do ambiente linguístico estrangeiro para os alunos, o que satisfaz exatamente as necessidades das nossas aulas destinadas. Daí, recomendamos e achamos importante que se aplique este método numa aula de compreensão oral da língua portuguesa, quer dizer, que o professor utilize a língua lusófona durante o processo inteiro didático, para que os alunos fiquem “mergulhados” na língua que estudam, assim lhes construindo um ambiente linguístico puro em que eles possam formar o hábito de ouvir e até pensar, num certo período pelo menos, em português.

2.2.2 Método audiolingual

Como o nome indica, o Método Audiolingual tem sido caracterizado pela meta final de se formarem as capacidades de ouvir e dizer dos alunos.

Com este método, o conteúdo de cada aula é apresentado principalmente em diálogos e exigem-se muito da parte dos aprendentes os esforços por memorização, imitação, repetição e conversação constante e ativa não só professor-aluno mas também aluno-aluno.

Além disso, são frequentemente utilizados, no Método Audiolingual, os aparelhos auditivos tal como as cassetes de gravação para apresentar, de um modo vivo e repetido, as expressões comunicativas da língua estudada, acostumando os estudantes às mesmas e assim consolidando a sua competência auditiva.

Todas essas características acima referidas correspondem às expectativas de uma aula de compreensão oral de português, daí se considera o Método Audiolingual, um dos métodos mais adequados para a mesma.

2.2.3 Método audiovisual

Formado na década de noventa do século XX, o Método Audiovisual ganhou a sua designação pela sua preferência à utilização dos meios multimédias, com que os alunos têm acesso às informações tanto sonoras como visuais na cena pedagógica.

Vagamente entendido como uma evolução ou variação do Método Audiolingual por causa das semelhanças encontradas nos aspetos de teoria e de meta, destinando-se ambos à formação da capacidade comunicativa dos alunos, o Método Audiovisual é geralmente considerado como uma pedagogia de massa que dá muita importância à aplicação, quer ocasional quer constante, de auxiliares audiovisuais (como gravador, projetor, televisão, etc.), ou separada ou juntamente.

Em comparação com as outras metodologias, este método cria com sucesso um ambiente linguístico em que se realiza uma boa ligação entre a cena apresentada pelo texto e a língua de estudo; combina os meios diversificados, o que não só facilita a assimilação da língua estrangeira mas também aumenta a eficiência de uma aula; e a par disso, muda o modo tradicional de estudar, o que torna as aulas mais livres e ativas, resultante na elevação do interesse dos aprendentes.

Parece-nos que o Método Audiovisual é o método ideal para as aulas de compreensão auditiva, e sugerimos que os professores utilizem, caso as condições materiais permitam, com mais frequência, este método.

2.3 “Radiação” de compreensão oral

Além dos pontos referidos nas partes anteriores, ainda pretendemos introduzir, no presente trabalho, o conceito da “radiação” de compreensão oral.

A “radiação”, neste caso, é a ampliação da esfera de ensino quanto ao conceito como aos motivos didáticos das aulas de audição, por outras palavras, trata-se da ideia que precisamos de levar às nossas aulas, nas circunstâncias adequadas, os elementos de outros tipos de aulas, por exemplo, as aulas de língua, de tradução, de interpretação, de conversação, de cultura, de composição, etc.

Muitos professores de português confessam que sentem *stress* no seu trabalho de ensino, cuja tarefa se destina à proficiência dos alunos de tantos aspetos de uma língua completamente nova: compressão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita e até tradução. E além disso, como o que aponta Genis Girard no seu livro (1997:17 e 18), o tempo é bem limitado:

O Professor de uma língua estrangeira acha-se em grande desvantagem em relação ao seu colega que ensina a língua materna. [...] Dispõe geralmente de um horário muito limitado, se o compararmos com as dez ou doze horas diárias durante as quais todos os alunos têm a possibilidade de praticar a sua língua materna. É difícil criar e desenvolver hábitos linguísticos com uma média de três a quatro horas semanais de ensino coletivo. Poder-se-ia mesmo afirmar que se trata de uma aposta.

Perante essa situação, a “radiação” das aulas é capaz de ser uma das saídas.

A realidade de ensino já não nos permite a separar simplesmente uma aula das outras. Devemos ter sempre a consciência de que estamos a ensinar uma “língua”, cujos aspetos são estreitamente ligados em lugar de serem isolados.

Uma boa aula de compreensão oral, quanto à sua vista pedagógica, não deve ser “de duas dimensões” – dada só por motivo de treinar a capacidade de ouvir, mas sim ser “tridimensional”, cujas funções se “espalham” a todos os aspetos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Um diálogo coloquial, por exemplo, após ouvido como material auditivo numa aula de audição, pode-se apresentar aos alunos, se for por acaso adequado e rico no vocabulário, nas expressões ou na gramática, com a sua forma de transcrição gráfica, para o estudo extensivo sobre os pontos linguísticos nas aulas.

E um pequeno telejornal, tratando de um certo assunto, pode ser aproveitado como um dos casos exemplares em que se aplicam as táticas de interpretação enquanto um texto narrativo tal como um diário de determinado tópico,

servirá para o treino da expressão oral em português ou para o ensino de redação aos alunos.

Aliás, precisamos de esclarecer uma questão que a “radiação” de compreensão oral que propomos aqui, não significa o desvio de atenção da compreensão auditiva para outros objetivos. O que sugerimos é que mantenhamos do princípio ao fim como alvo final a formação da competência de audição e, durante o processo de ensino, aproveitemos as oportunidades adequadas para adicionarmos às nossas aulas as atividades didáticas de diferentes sentidos. Isso não só contribuirá para o melhor uso do tempo limitado de ensino, mas também para a dominação mais completa da língua estrangeira dos alunos.

3. Conclusão

Procurámos fazer, no presente trabalho, uma reflexão sobre três elementos que consideramos essenciais para dar uma boa aula de compreensão oral da língua portuguesa.

Apresentou-se, como primeiro fator, a motivação dos alunos. Explicámos a importância de motivar os alunos numa aula de língua estrangeira e também dois aspetos com que se realiza essa intenção numa aula de compreensão oral de português.

São apreciados os esforços dados por uma boa escolha de materiais nos âmbitos tanto de conteúdo como do nível de dificuldade e pela organização dos exercícios na matéria de realização de uma progressão adequada no grau de dificuldade com os diferentes tipos de exercícios.

Discutimos, na segunda parte, sobre três métodos clássicos para o ensino de línguas estrangeiras: Método Direto, Método Audiolingual e Método Audiovisual, cujas teorias pedagógicas, na nossa opinião, servem para o alvo de ensino das aulas de compreensão auditiva.

Sugerimos em particular o terceiro método para uma aula moderna da língua lusófona, com o qual se costuma utilizar os aparelhos auditivos e se apresentam aos alunos as informações tanto áudio com visualmente, aproveitando assim o máximo possível as facilidades que nos oferece a ciência e tecnologia moderna.

Por fim, introduzimos o conceito de “radiação” da compreensão oral. Propomos que deixemos de nos limitar, quanto a uma aula de audição, só ao

treino da capacidade de ouvir, mas sim que levemos também, se for possível e conveniente, as outras atividades didáticas às nossas aulas para que seja realizada, baseando-se no foco original, uma aula sintética que facilita a formação de competências múltiplas e a dominação completa da língua-alvo.

Para concluir, esperamos que as ideias neste trabalho, apesar de não estarem bem maduras, estejam mais ou menos esclarecidas com a nossa explicação e que possam contribuir, de certo modo, para o ensino da língua portuguesa da China.

BIBLIOGRAFIA

AMOR, Emília. *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores, 2006

BIREAUD, Annie. Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior (versão portuguesa de *Les Méthodes Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur*, traduzida por MENDES, Irene Lima). Porto: Porto Editora, 1995.

DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, PEREIRA, Dília Ramos, MATA, Ana Isabel, COSTA, Maria Armanda, PRISTA, Luís e DUARTE, Inês. *Para a Didática do Português: Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, 2007.

DOMINIQUE, Maingueneau. *Introdução à Linguística* (versão portuguesa de *Aborder la Linguistique*, traduzida por BAPTISTA, Luísa). Lisboa: Gradiva, 1997.

DUARTE, Isabel Margarida e FIGUEIREDO, Olívia. *Terminologia Linguística: das teorias às práticas pedagógicas*. Porto: Faculdade de Letras da U. Porto (FLUP), 2006.

FILHO, José Carlos Paes de Almeida. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

GIRARD, Denis. *Linguística Aplicada e Didática das Línguas*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

GROSSO, Maria José dos Reis. *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau, 2007.

TOCHON, François Victor. *A Língua Como Projeto Didático* (versão portuguesa de *Didactique du Français*, traduzida por VIDAL, Maria do Rosário Araújo). Porto: Porto Editora, 1995.

Análise gramatical e coerência de pensamento no estudo de línguas estrangeiras

Zhou Hanjun*

Resumo: *No estudo de línguas estrangeiras, é comum acontecer que estudantes, por falta de conhecimentos básicos sólidos, encontrem dificuldades na compreensão ou na tradução cometendo erros, falhas ou imprecisões. O conhecimento lacunar das regras gramaticais e a análise inadequada das frases são causas possíveis. O fato de não serem capazes de entender a coerência lógica de um texto, leva a que os alunos não consigam compreender ou traduzir com exatidão. Para uma boa resolução deste problema, os estudantes devem aprofundar o seu estudo da gramática, sobretudo os estudantes adultos. Estes devem esforçar-se mais, por forma a aplicar bem as regras gramaticais e a manter a coerência de pensamento. Devem igualmente dedicar-se mais à prática de exercícios, para elevar o nível de aprendizagem da língua estrangeira.*

Palavras-chave: *tradução, gramática, lógica e coerência textuais, metodologias de ensino*

1. Introdução

Não são poucos os estudantes de línguas estrangeiras, sobretudo os estudantes-adultos, que comentem de vez em quando falhas ou imprecisões na compreensão dos textos originais ou na tradução entre a língua estrangeira estudada e o chinês, e não sabendo onde está a causa, não sabem como resolvê-la. Na realidade, uma das causas deste problema reside num conhecimento lacunar das regras gramaticais e numa análise inadequada das frases. Os estudantes não conseguem compreender o fio do pensamento descrito no texto ou a sua coerência lógica e, conseqüentemente, comentem

* Zhou Hanjun (周漢軍), docente da Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing.

com frequência erros ou falhas. No ensino de línguas estrangeiras, deve-se fortificar a capacidade de análise dos estudantes das estruturas gramaticais e da coerência lógica do texto, porque, no estudo de línguas estrangeiras, os estudantes enfrentam sempre problemas de compreensão e expressão nos quais a gramática e a coerência do fio do pensamento são pontos chaves.

Não conseguir ligar corretamente as diversas partes da frase, só conseguir compreender metade da frase e não saber onde está a outra metade, sobretudo nos períodos mais complicados, são fenômenos recorrentes no percurso de aprendizagem de um bom número de estudantes. Estes estudantes não conseguem compreender bem as frases, ou compreendem apenas superficialmente o conteúdo, e não conseguem expressar em português nitidamente as suas ideias.

Outros elementos causam erros ou falhas na compreensão ou expressão, por exemplo, conhecimentos lexicais insuficientes, fraca capacidade de análise semântica, etc., mas não utilizar bem ou não saber utilizar as regras gramaticais é a causa principal. Estes estudantes encontram problemas ou dificuldades na análise da estrutura das frases, e compreensão da sua lógica. Porque não têm uma base sólida de gramática e não conseguem discernir a lógica textual, os alunos não conseguem manter a coerência discursiva e o fio do pensamento do autor do texto, e o resultado é que surgem problemas na compreensão e expressão em línguas estrangeiras estudadas. A seguir vão-se analisar estes problemas.

2. Gramática

Na sua obra “Modern Linguistics”, M. Smith e D. Wilson explicam que as línguas estão restringidas por regulamentos, isto é, podem ser descritas pela gramática. Mas, muitos estudantes chineses só prestam atenção à memorização e recitação de palavras, descuidando a gramática, o que leva a não conseguirem analisar perfeitamente as frases, ou não as compreendem.

Sabe-se que a gramática tradicional visa a estrutura linear enquanto a gramática moderna opta por uma análise dos níveis estruturais da língua. No processo de análise textual e sintática, quer a gramática tradicional, quer a moderna, valorizam a coerência e a lógica, privilegiando o fio de pensamento do autor.

Entre a China e o estrangeiro há semelhanças na maneira de pensar, por exemplo, quando os chineses dizem “因为”, naturalmente seguido de “所以”,

ou dizem “如此的”, seguido de “以至于”, estão a construir uma ligação lógica entre os elementos constitutivos da frase. Em português também é assim, por exemplo na estrutura “tão... que...”. Se os alunos não tiverem uma base sólida de gramática e conhecimentos profundos dos elementos que se relacionam entre si para estabelecer a coerência textual, facilmente cometem erros na análise deste tipo de frase.

No exemplo dado anteriormente: “tão... que...”, o primeiro elemento “tão” é, nos casos em que se usa esta estrutura, necessariamente seguido de “que”. No entanto, alguns estudantes lidam com estes dois elementos separadamente, isto é, quando vêem aparecer “tão”, não vão à procura do segundo elemento constitutivo desta estrutura da língua portuguesa, considerando que “que” que surge mais adiante na frase é um pronome relativo, que substitui o seu antecedente. Consequentemente, formam uma ligação errada entre os elementos que constroem esta frase, desviando o seu sentido da frase, perdendo o seu fio condutor. Veja-se, por exemplo, a seguinte frase:

“Estou tão contente de chegar à China que já esqueci o cansaço.”

(来到中国让我高兴得早把疲劳忘在脑后了。)

A correta compreensão e tradução desta frase exigem um processo de análise gramatical: antes de “que” há um nome próprio “China”, mas “que” não funciona como relativo para representar o antecedente “China”. Segundo a gramática, quando “que” é pronome relativo que permite relacionar dois elementos, este desempenha a função de sujeito ou objeto na oração subordinada. Tal não acontece no exemplo dado já que o verbo conjugado “esqueci” apresenta-se na primeira pessoa “eu” e também já tem um objeto: “o cansaço”. Esta análise permite compreender que os elementos “tão... que...” fazem parte de uma estrutura sintática particular com uma coerência lógica que torna toda a frase compreensível.

Existem igualmente frases em que os elementos “tão” e “que” estão presentes mas não se relacionam entre si para construir a estrutura sintática atrás descrita, quer dizer eles não representam um conjunto, mas desempenham separadamente os seus próprios papéis, como por exemplo na frase:

“Lembro-me perfeitamente daquela (história), tão bem narrada por ele, de cinco sujeitos que o atacaram numa estrada erma.”

(我一字不差地记得他绘声绘色讲的五个家伙在一条荒无人烟的路上打劫他的故事。)

Nesta frase, o elemento “tão” funciona como advérbio que modifica a ação “bem narrada por ele”, e “que” é o relativo que introduz a existência de “cinco sujeitos” e desempenha a função de sujeito na oração subordinada.

Também existem frases com o tipo “tão... que...” que vêm acompanhadas de um relativo “que”. Neste caso é, mais uma vez, indispensável uma análise gramatical precisa, por exemplo:

“E tão atarefado parecia Horácio com as palavras que ia dizendo à rapariga, que não deu, sequer, pela chegada do cão.”

(奥拉西奥好像正在忙着对姑娘讲着什么，根本没发现狗来到了他的身边。)

Note-se que o primeiro “que” da frase é um relativo, mas o segundo pertence à estrutura “tão...que”. Se relacionarmos ambas as ocorrências de “que” a “tão”, o sentido da frase pode ser: 奥拉西奥好像正忙着讲话，以至于他在对姑娘讲话，以至于根本没发现狗来到了他身边。— tradução essa que não transmite corretamente o conteúdo do texto original.

A análise gramatical correta bem como a compreensão da coerência e da lógica textuais são assim cruciais para compreender bem o texto original. Na língua portuguesa, usa-se muito o relativo “que”, que não existe na língua chinesa. Consequentemente os alunos chineses devem estar conscientes desta diferença entre as duas línguas de forma a compreender e dominar bem estes tipos de frases. Se tal não acontecer, os alunos não irão conseguir expressar-se corretamente, nem quando estiverem a traduzir do chinês para o português, como revela o seguinte exemplo:

Original chinês: 让所有孩子都能上得起学，都能上好学，我们一定能够实现这个目标。

Tradução Incorreta: *Temos certeza que vamos realizar sem dúvida o objetivo, que todas as crianças possam ter dinheiro suficiente para frequentar na escola, e todas as crianças possam ter boa educação.*

Será que nesta frase “que” se relaciona com o antecedente “objetivo”? Segundo a gramática, se o relativo representa “objetivo”, então desempenha a função de sujeito ou objeto na oração subordinada, mas neste caso, não se

sabe que função desempenha este relativo, porque a oração subordinada apresenta um sujeito e um objeto próprios. A gramática dita que nestes casos, ao elemento “que” se acrescenta a preposição “de” de forma a construir a seguinte estrutura gramatical correta “objetivo de que...” pois só quando a preposição “de” funciona como complemento nominal a tradução está gramaticalmente correta e a frase está completa.

Outro exemplo:

Chinês original: 要把发展职业教育放在更为突出的位置，使教育真正成为面向全社会的教育，这是一项重大变革和历史任务。

Tradução Incorreta: *Deve-se pôr o desenvolvimento da educação profissional num lugar mais saliente, tendo a educação ser dirigida verdadeiramente a toda a sociedade, que é uma grande reforma e tarefa histórica.*

Nesta frase, antes do relativo “que” existem vários elementos diferentes e será necessário identificar a qual deles o relativo fará referência. Se “que” se referir ao substantivo “sociedade”, na oração subordinada este terá de desempenhar a função de sujeito do verbo conjugado “é”, o sentido torna-se: “a sociedade é uma grande reforma e tarefa histórica” (社会是一项重大变革和历史任务), o que não corresponde ao significado da frase original. Para “que” represente toda a frase anterior, a gramática exige que esteja acompanhado do pronome “o” construindo assim a expressão “o que” (neste caso é melhor “o qual”) que permite transmitir perfeitamente o sentido da frase original. Uma tradução correta deve ser:

É imperativo colocar o desenvolvimento da formação profissional num plano destacado, de modo que a educação se oriente verdadeiramente para toda a sociedade, o qual constitui uma mudança importante e uma missão histórica.

Veja-se outro exemplo:

A senhora Gertrudes tapou a panela, tornou a espreitar o lume e, depois, foi fechar as janelas que abrira pouco antes, para saída do fumo. Quando voltou, colocou-se em frente do filho, as gretadas mãos postas sobre as ancas, os braços em forma de asas de cântaro, como era seu costume sempre que se exaltava ou tinha de falar com solenidade a alguém.

Nesta frase, existem duas orações subordinadas adverbiais temporais: “quando...” e “sempre que...”. As dificuldades de tradução surgem com a expressão “sempre que”. Esta estrutura funciona como conjunção temporal ou

são duas palavras separadas: “sempre” (advérbio) e “que”(relativo)? Se funcionarem como duas palavras separadas, o sujeito dos verbos conjugados “se exaltava ou tinha de falar...” devia ser “o costume”, porque o elemento “que” seria um pronome relativo. Se analisar assim, é difícil de compreender toda a frase. Nesta frase “sempre” e “que” representam uma estrutura única que funciona como conjunção temporal que permite assim compreender corretamente a frase toda. Veja-se a tradução correta deste texto feita por Li Ping:

热图德斯太太盖上锅，捅了捅火，然后关上刚才为了放烟而打开的窗子。转身面对儿子，把皱裂的双手往两腿上一插，用平时生气或要正经同人讲话时的姿势对儿子说。

(李平译：《羊毛与雪》：26)

Analisaremos de seguida mais um exercício de tradução de chinês para português:

“对我国同邻国之间存在的争议问题，应该着眼于维护和平与稳定的大局，通过友好协商和谈判解决。”

Uma proposta de tradução seria:

Tendo em conta o objetivo geral de manter a paz e a estabilidade, devemos resolver as disputas entre a China e os países vizinhos por meio de consultas e negociações amigáveis.

Opta-se pelo uso do gerúndio na expressão “tendo em conta”, que traduz a circunstância de modo e a ideia principal da frase é “devemos resolver as disputas com o objetivo de manter a paz e a estabilidade e através de consultas”.

Podemos igualmente traduzir da seguinte forma:

Quanto às disputas entre a China e os países vizinhos, devemos prestar atenção à defesa da paz e manutenção da estabilidade, resolvendo os problemas através das consultas amistosas e negociações.

Nesta hipótese de tradução, o verbo “resolvendo” expressa uma ação que acompanha a oração principal “devemos prestar atenção à defesa da paz e manutenção da estabilidade”, desta maneira a ideia principal da frase deixa de ser “resolver as disputas” para “prestar atenção à defesa da paz e

manutenção da estabilidade”, e acreditamos que este significado é um desvio do sentido expresso no texto original. O gerúndio em português tem muitos usos, e se não estiver bem dominado pelos alunos, se estes não souberem distinguir bem as diferentes funções que o gerúndio desempenha, surgem inevitavelmente problemas de compreensão e aplicação como o demonstram os exemplos atrás descritos. Podemos, portanto, concluir que sem uma base sólida de conhecimentos gramaticais e compreensão da coerência textual ou fio de pensamento do autor, corre-se o risco de cometer erros, e/ou surgirem problemas na expressão ou tradução.

3. Coerência

A coerência significa encadear cada componente tais como palavras, expressões e frases formando uma estrutura semântica completa. Para alcançar este objetivo, deve-se analisar e compreender profundamente as relações entre cada palavra, cada frase. Através desta coerência, pode-se obter um conjunto coerente e lógico e compreender ou interpretar a mensagem do conjunto de palavras ou frases.

Acontece frequentemente os estudantes conhecerem o significado de cada palavra e a estrutura gramatical, mas não conseguirem compreender a ideia no seu todo, o que provoca um desvio na compreensão textual e se traduz por conhecimentos de língua insuficientes. Os alunos não conseguem proceder a uma análise lógica da semântica da língua estrangeira, nem compreendem a coerência lógica do texto. Veja-se o seguinte exemplo retirado de um artigo jornalístico intitulado: “O dia em que uma pomba branca voou na Assembleia da República”.

Apesar da segurança o deputado António Gonzalez (do Partido Ecologista “Os Verdes”, então incluído na bancada do PCP) consegue levar para o plenário uma gaiola com uma pomba branca, que tira quando Reagen entra na sala. “Os elementos da segurança não conseguem controlar-se e voam para cima da nossa bancada”, lembra Luísa Mesquita. No meio da luta pela posse da gaiola, Gonzalez consegue abri-la e libertar a pomba, que voa pela sala de sessões.

Traduzido da seguinte forma:

虽然有重重警备，议员安东尼奥·冈萨雷斯（来自生态党“绿党”当时属于葡萄牙共产党）还是提着一个装了一只白色和平鸽的笼子进了大楼。在里根进入大厅时，他放飞了鸽子。“那些警卫抓不住它，它在我们的座

位上空飞翔”，路易莎·梅斯塔回忆道。在争抢笼子的过程中，冈萨雷斯打开笼子放飞了鸽子，鸽子在会议厅内飞翔。

Esta tradução apresenta vários problemas semânticos de lógica e coerência. Primeiro, as estruturas “apesar de... consegue...” necessitam de ser corretamente traduzidas de forma a descrever o episódio relatado no texto: 尽管戒备森严，议员安东尼奥·冈萨雷斯还是成功地把装着一只白鸽的笼子带入了会场。A seguir, deve-se traduzir corretamente uma série de verbos relacionados com a pomba: *levar*, *tirar*, *abrir*, *libertar*. Nesta frase, o verbo *tirar* é uma palavra polissêmica, que tem o significado de 拿出, 伸出, e também o sentido de 扔出去, 放出去. A escolha do correspondente chinês adequado fica assim condicionada já que a escolha do segundo sentido irá contradizer os verbos *abrir* (打开) e *libertar* (放飞) usados posteriormente no texto. Se ainda não abriu a gaiola, como poderia libertar a pomba? E logicamente, se a pomba já não se encontra dentro da gaiola, então para quê lutar por esta? Assim a escolha do segundo sentido do verbo *tirar* deixa de fazer sentido. Na realidade, o deputado conseguiu (às escondidas) levar para o plenário uma gaiola com uma pomba branca, e no preciso momento em que o então presidente dos Estados Unidos da América, Ronald Reagan, entrou na sala ele retirou (de uma localização desconhecida) a gaiola com uma pomba branca lá dentro. Os seguranças tentaram apoderar-se da gaiola e dessa tentativa surgiu a luta pela posse da gaiola. Foi durante essa luta que o deputado abriu a gaiola e libertou a pomba. Para se traduzir corretamente todas as ideias expressas neste excerto, é preciso uma análise gramatical cuidada bem como do sentido das palavras. E igualmente necessário compreender a coerência lógica do episódio. A correta tradução deve ser assim:

尽管戒备森严，议员安东尼奥·冈萨雷斯（生态保护党“绿党”成员，当时也坐在共产党议员席位上）还是成功地把装着一只白鸽的笼子带入了会场，并在里根进入大厅时拿了出来。“保安人员疯狂地扑向我们的席位，路易莎·梅斯塔回忆道。在争夺笼子中，冈萨雷斯得以打开笼子并把鸽子放了出来。

4. Conclusão

Esperamos ter provado, com os exemplos descritos, a importância da análise gramatical e a compreensão da coerência textual. E para garantir uma correta

análise gramatical e a coerência, é preciso, primeiro, ter uma base sólida de gramática, quer da gramática tradicional quer da moderna. Deve-se dominar bem a correlação entre palavras, orações, parágrafos, e sobretudo, deve-se intensificar os exercícios de análise dos períodos. Os períodos são formados por orações, pelo que se deve analisar bem o tronco da frase, e depois, acrescentar os ramos subordinados, e analisar bem todos os seus constituintes como o sujeito, o predicado, o objeto e o complemento de cada oração — pois é da relação entre todos estes elementos que se constrói o significado de cada oração e conseqüentemente a mensagem de um texto. Aos conhecimentos teóricos adquiridos deve aliar-se os exercícios práticos. É imperativo combinar a teoria com a prática, pois a teoria aprende-se através da prática. Os exercícios práticos permitem aprender a analisar a estrutura das frases, a simplificá-las e, assim, dominar não apenas a estrutura principal da frase mas as diferentes maneiras como os diferentes elementos constitutivos da frase se relacionam entre si para formar frases ou períodos. A compreensão profunda da relação dos elementos que constituem uma frase vai conduzir à compreensão cabal do texto. É igualmente necessário possuir uma boa capacidade de compreensão da coerência da mensagem e pensamento lógico da estrutura em análise. Para tal é necessário ampliar os conhecimentos já adquiridos pois quando mais conhecimentos se tiver melhor se executarão os processos de análise e desconstrução textuais necessários à compreensão e produção linguísticas. Em resumo, no estudo e utilização de uma língua estrangeira, deve-se ter bases sólidas de gramática, e compreender-se a sua coerência interna pois só assim nos podemos expressar corretamente usando essa língua.

BIBLIOGRAFIA

- 尼尔·史密斯, 达埃德尔·威尔逊著《现代语言学》[M] 李谷城, 方立等译, 北京: 外语教学与研究出版社, 1983;
- 叶子南《高级英汉翻译 理论与实践》[M] 北京: 清华大学出版社, 2001;
- 赵桂华编著《翻译理论与技巧》[M] 哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2002;
- Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* [Z]. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira S.A.;

Celso Cunha e Lindley Cintra, *Breve Gramática do Português Contemporâneo* [M], 1ª. Ed., Lisboa, Edição João Sá da Costa, 1985;

Raposo, Eduardo Paiva. *Introdução à Gramática Generativa* [M]. Lisboa: Morais editores, 1979.

Gramática e comunicação na interação social euro-asiática

Vítor Miguel Duarte Silva*

Resumo: *No presente artigo focam-se aspetos relativos à configuração educacional para a aquisição de uma língua estrangeira. Se a gramática e a comunicação são vistas como dois processos com pesos diferentes em fases de aprendizagem distintas, o que é que será que o contexto de interação para a aquisição do Português na Ásia deve favorecer? Até que ponto o emprego de uma metalinguagem gramatical e o recurso a análises estruturais podem afetar a prática comunicativa? Sendo que a interação no espaço de aula depende da modelação de contextos e adaptação a uma gramática (implícita ou explícita) e a um vocabulário que se vão ampliando, certo é que há uma necessidade constante, no processo de aquisição de língua estrangeira, de examinar as noções da dimensão cultural e social para se modelar o ensino ao aprendente.*

Palavras-chave: *interação, aprendizagem, ensino*

No primeiro caso privilegia-se a matéria, isto é, os conteúdos são estabelecidos a partir de formas linguísticas (...) no segundo caso, na abordagem comunicativa, os conteúdos são determinados pelas necessidades de comunicação ...

...para a comunicação efetiva é necessário interagir, é preciso descodificar, entender e fazer-se entender... (Grosso, M. J., 2007: 81)

Introdução

* Vítor Miguel Duarte Silva, docente do Instituto Politécnico de Macau.

O processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua estrangeira (LE), à exceção dos raros casos de autodidatas em contextos *exolingues*, reveste-se de situações de interculturalismo¹, mesmo que circunscritas a uma microescala institucional².

Considerando que o interculturalismo, enquanto conceito, visa dar uma maior importância à interação entre grupos³, seguimo-nos pela seguinte fórmula geral:

“When A initiates an action to B, B’s response to A serves as a stimulus for A, etc.”⁴

Por processo de interação social euro-asiático entenda-se aqui luso-chinês, e passemos a relacionar o conceito de interação social com a ideia de coesão de grupo.

Tomando por base estas ideias chave, tentaremos descrever as implicações da gramática e da comunicação no processo de aprendizagem de português língua estrangeira (PLE), para que A e B estejam em interação. Atente-se desde logo que como refere Grosso (2007: 100) “a conceção de comunicar nos chamados métodos estruturais passa pela aquisição por parte do aprendente das regularidades formais da língua (competências linguísticas), enquanto no modelo comunicativo a aquisição da competência comunicativa está subordinada às necessidades de comunicação, constituindo por si só objeto de aprendizagem.”

Os conceitos de gramática e de comunicação em PLE

Da Gramática

¹ Não empregamos o conceito de multiculturalismo dada a oposição ideológica que lhe tem sido associada, tanto em termos conceptuais como políticos. Atenda-se ao conceito de interculturalismo com dinâmica social.

² Considere-se aqui a relação institucional até ao nível mais minimalista, da relação social de uma turma com um único ensinante, que pode mesmo ser falante da mesma língua materna dos aprendentes.

³ Cristovão, F. (2005: 26).

⁴ De acordo com :SARBINS *Interaction formulation – Role Theory*, in *Dicionário de Ciências Sociais*, Fundação Getulio Vargas.1986.

Considerando que o objetivo da aprendizagem de uma LE se centra na reprodução, o mais próxima possível, da aquisição natural de uma língua (ANL), aquela vai ser constringida pelo desenvolvimento psicológico do aprendente, limitada dada a falta de reprodução do ambiente social e permeável a uma metalinguagem, sempre presente no espaço de aprendizagem.

Até que ponto estes desvios em relação ao processo de ANL favorecem ou não a aprendizagem do PLE no caso dos aprendentes chineses?

Na sua grande maioria os aprendentes chineses estão habituados a um sistema de ensino muito direcionado, num espaço em que o aprendente não é chamado a intervir. Neste sentido, a interação começa por ser muito limitada dado que mesmo que o dinamizador do espaço de aula tente levar o grupo a intervir, este não está aberto a tais costumes. Por sua vez, o espaço de ensino/aprendizagem nunca reproduz o contexto natural de comunicação. A recriação do ambiente social está confinada espacialmente e constringida pelo número de falantes da língua alvo. A transmissão de conhecimentos é muitas vezes veiculada por meio do inglês, e muitas vezes está revestida por uma metalinguagem que, no caso dos aprendentes chineses, nos faz crer que facilita a aprendizagem enquanto estrutura fixa, e por meio de exercícios de conceptualização com os quais o aprendente chinês está muito familiarizado e que o vão fazer refletir sobre a matéria.

O processo de ensino de PLE destinado a aprendentes chineses deve favorecer o recurso à gramática explícita, dadas as especificidades deste público?

Desde logo devemos ter em conta que existe uma barreira do intangível, i.é, as regras da língua são flexíveis na comunicação e por tal verifica-se a impossibilidade de serem todas explicitadas. Contudo, a gramática explícita favorece uma reflexão metódica sobre a língua, processo de aprendizagem ao qual o público chinês está bem habituado, ampliando o conhecimento e a compreensão do funcionamento da língua. Contudo, este processo de ensino toma por base a norma (que nem sempre representa a língua de uso mais recorrente).

Ainda assim, um ensino com base na gramática pode descurar as necessidades do aprendente. Por norma, às gramáticas pedagógicas falta o discurso informal, (pá, porreiro pá, apanhar...), i.é, não representam um uso

comunicativo da língua, não são um modelo eclético, dão primazia à apreensão de um conteúdo tácito determinado e não a uma evolução na aprendizagem. Por sua vez, a gramática implícita em exercícios, jogos, diálogos, debates ou apresentações, deve ser estimulada de forma a familiarizar o aprendente com as regras e de forma a colocar os conteúdos aprendidos num contexto de uso que se quer o mais próximo possível ao emprego da língua na sua dimensão social real.

Desta forma, e delineadas as principais considerações em relação ao papel da gramática na aprendizagem do PLE por aprendentes de língua materna chinesa, passemos a atender ao domínio da comunicação.

Da Comunicação

DOC: ...O que acha? Percebe a minha pergunta?

INF: Desculpe.

Dado que a noção de comunicação se desmultiplica em semânticas, e assume de acordo com as diferentes concepções linguísticas distintas orientações, sem nos determos na história do conceito, passemos a considerar que o papel de qualquer língua é a comunicação.

A psicolinguística, mais especificamente no domínio da aquisição de língua, na década de 60 começou a fazer reger-se pelo princípio do APRENDENTE-PROCESSADOR, aprendente que recebe uma língua por meio de um *input*, i.e., vai adquirir um sistema para codificar o real ou pensamentos, sistema esse que se completa pelo somatório de paradigmas lexicais e gramaticais.

Esta tem sido a postura mais predominante nos estudos desenvolvidos pela maioria dos linguistas, apesar das ideias de necessidade de negociação do significado para uma comunicação efetiva nos contextos sociais, de Dell Hymes (1972), ou mesmo de investigadores da linguística aplicada que consideravam aquela negociação central ao processo de comunicação.

Na sua maioria os estudos que se têm vindo a desenvolver, em Macau, no âmbito da aquisição do português como língua estrangeira têm incidido na aquisição de competências, tendo vindo a ser descurados nesses estudos aspetos relativos à didática e implementação dessas mesmas competências.

No âmbito da língua de socialização, da antropologia linguística, a partir de finais dos anos 70 alguns investigadores centraram-se na questão de como as crianças e outros “novatos” são socializados através da língua, do seu

emprego com significância, de forma apropriada e com eficácia. Aparece neste contexto o APRENDENTE-APRENDIZ que vai utilizar a língua enquanto ferramenta aplicada a outros domínios, a língua das relações sociais e de outros fenómenos socioculturais.

A falta de estudos mais cruzados entre a aquisição e a sociolinguística, parece-nos, está diretamente relacionada com uma conceptualização dos critérios de sucesso, i.é, enquanto o sucesso para a sociolinguística está relacionado com uma certa aculturação e assimilação por parte da comunidade falante, o sucesso no domínio da aquisição é puro fruto da mestria nos aspetos linguísticos e comunicativos da língua, sem qualquer assimilação da comunidade de falantes. Não obstante, a barreira entre estes dois domínios não está completamente delineada e quanto mais alto for o nível de aprendizagem menor será a barreira entre ambos. A teoria sociocultural de Vygotsky demonstra que tanto crianças como adultos aprendem primeiro num plano social, depois interiorizam o social no psicológico, i.é, colocando conhecimento e memória no social (Lantolf, 2000).

Considerando que há uma necessidade de interação dinâmica entre os falantes e o meio, passamos aqui a considerar que tanto a aquisição como a socialização, na aprendizagem de LE, constituem partes de um objetivo comum – a comunicação.

Desta forma passamos a atender ao papel da comunicação em PLE, especificamente no que concerne ao currículo e à evolução. Retomemos para tal a premissa relativa à interação:

When A initiates an action to B,

Atendendo ao grande afastamento entre as culturas chinesa e portuguesa, e à postura muito tradicional deste aprendente face ao processo de aprendizagem, consideremos que numa fase inicial de aprendizagem o papel da comunicação em termos do currículo se deve cingir a exercícios de repetição, muito direcionados, por meio de um processo de ensino quase unidirecional em que o ensinante domina por completo o ambiente pedagógico, com recurso quase imperativo ao manual, que o aprendente toma por “fio condutor nevrálgico” do processo de aprendizagem. A interação com aprendentes chineses, neste nível, é diminuta. Por norma o professor é tido como detentor de todo o saber, inquestionável, e na maioria dos casos nada do que afirma será questionado, mesmo quando aquele pergunta à turma: “-*Têm perguntas?*”.

Para este público chinês, independentemente do grupo de aprendentes parece haver na iniciação sempre uma fase em que a interação parece não existir. Durante esta fase, em que se começa a desvendar uma língua, o aprendente chinês revela-se como um interlocutor que não quer expressar opinião, evita apresentar perguntas e quando se começa a atrever a fazê-las nunca as apresenta no espaço/tempo de aula.

Durante esta etapa, o plano social é quase inexistente, ao nível cultural há um grande afastamento entre os intervenientes no processo ensino/aprendizagem, o contexto visa fins muito determinados, consoante as atividades objetivadas. Este é o espaço que privilegia os exercícios estruturais, a aquisição de listas de vocabulário pela memorização e a apreensão do funcionamento da língua, i.é, a fase da gramática, na qual a progressão pode ser quantificada.

Como refere Grosso (2007:85) “a aplicação de princípios da abordagem comunicativa (produtiva com aprendentes ocidentais) geralmente não resulta nos objetivos gerais esperados, isto é, progredir na aprendizagem através do comunicar.”

Contudo, as normas de interação e de interpretação são depois reajustadas, caso a atitude do professor consiga conduzir o aprendente a uma posição de participante no espaço de aula. Por norma haverá sempre no espaço de aula dois grupos de aprendentes: os “hiper-intervenientes” e os “bystanders”, por vezes mais ou menos propensos a participar do processo.

B's response to A serves as a stimulus for A, etc.

Sendo que os grandes valores culturais chineses não têm sofrido grandes alterações, certo é que a abertura da China tem provocado algumas mudanças nos comportamentos das novas gerações. O aluno chinês que acaba de entrar no ensino superior, por norma, nunca se revela autónomo. A relação de grande proximidade com a família é uma constante e a sua rotura causa na generalidade grandes alterações ao nível do comportamento.

Tudo nos faz crer que na atualidade, passada a fase da gramática¹, a interação entre ensinante e aprendentes pode ser negociada, com base numa relação de confiança mútua. A abertura do primeiro pode levar a turma a enfrentar o espaço de aula enquanto local de aprendizagem, de partilha de experiências e

¹ A delimitação das fronteiras destas fases representa uma questão complexa, como refere Grosso (2007: 85).

de troca de opiniões culturais. No espaço de aula, ou na preparação de apresentações privilegia-se a originalidade, a iniciativa própria, a desmistificação de tabus pelo emprego comunicativo da língua.

Na generalidade, o aprendente chinês, mantém a sua consciência de deveres mas passa a ver o ensinante enquanto colega de trabalho, com o qual pode interagir e partilhar opiniões. Nalguns casos, este transplante para a abordagem comunicativa conduz o aprendente chinês a um afastamento em relação aos métodos mais estruturais, passando mesmo a ter uma certa aversão à gramática.

Neste sentido, defendemos que a interação no contexto de ensino/aprendizagem com chineses depende da importância dada à relação pedagógica, focando uma perspectiva que tem em vista fins comunicativos e não transmissão de conhecimentos. O ensinante, quer seja nativo ou não deve focar as necessidades do seu público: estabelecer uma lista de elementos linguísticos, selecionar conteúdos e materiais sempre em função dos objetivos comunicativos, com a ressalva da necessidade de exercícios mais estruturais que também devem estar em contexto com os fins comunicativos.

No âmbito da evolução da aprendizagem, consideramos que se devem delimitar duas fases, não colocamos de parte a necessidade de uma fase mais estrutural em que se apresenta a fonética do português, a flexão rica da língua alvo e em que se vai processando uma evolução de conhecimentos e de “inserção” na cultura, na forma de ser, de ensinar e de aprender a comunicar na língua alvo. Passada esta fase de adaptação, o ensino deve focar critérios comunicativos e de acordo com os contextos recorrer a explicações gramaticais da forma mais implícita possível.

Observamos, deste modo, que em PLE se deve focar a aprendizagem e não a aquisição, o ensino deve ter em vista reproduzir a aprendizagem natural da língua, a centragem deve ter em vista uma evolução comunicativa centrada no aprendente e a gramática não deve ser considerada como um fim mas como um meio para se chegar à comunicação.

Para terminar, e em jeito de conclusão, vejamos a seguinte questão:

Pode o aprendente chinês falar português sem descrições gramaticais?

Aparentemente elas são inevitáveis, como diz Chomsky “as regras derivam da língua” e por tal devemos considerar que o aprendente constrói a sua gramática pelo recurso a análises, construindo a sua língua com base em

regras, descodificando as diferenças pelo contraste e delimitando o emprego correto com base nos erros. Desta forma, devemos considerar que a gramática é um elemento fulcral mas não central no processo de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- Cristovão, F. 2005. *Dicionário Temático da Lusofonia*. Texto Editores.
- Grosso, M. J. 2007. *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Universidade de Macau.
- Hymes, D. 1972. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Kramsch, C. J. 2002. *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives*. BookEns Ltd, Royston, Herts.
- Lantolf, J. P. 2000. *Introducing sociocultural theory*. in J. P. Lantolf, (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Silva, Benedicto (coord.). 1986. *Dicionário de Ciências Sociais*. Editora da Fundação Getulio Vargas.
- vitorsilva@ipm.edu.mo

Como decorre a aula de tradução português-chinês e chinês-português

Wei Ming*

Com o aumento da procura de pessoas formadas em língua portuguesa, cada vez mais universidades do Interior da China criaram um curso de língua portuguesa. Como na universidade em que trabalho — Universidade dos Estudos Internacionais de Pequim (BISU), criou-se, em 2005, o curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesa. Durante os primeiros dois anos letivos do curso, lecionaram-se as disciplinas de nível elementar e intermédio, tais como o Português Conjunto, Leitura, Audição e a aula oral; após esta fase, como os alunos já possuíam certa capacidade de usar a língua portuguesa, introduziu-se a disciplina anual de tradução no terceiro ano, com uma carga horária semanal de 4 horas. No primeiro semestre do 3º ano, salienta-se a tradução de português para chinês; e no segundo, incorpora-se também a tradução de chinês para português.

1. Os requisitos novos do trabalho futuro do aluno

Formando-se em curso de licenciatura de língua e cultura portuguesa, os alunos começarão o seu trabalho dependendo da sua capacidade em língua portuguesa. A maioria deles trabalharão em companhias nacionais ou privadas e o mais importante é que, no início do trabalho, eles desempenharão o papel de tradutor ou intérprete. Para isso, depois do estudo de tradução português-chinês e chinês-português, eles devem saber quais as competências de um tradutor/intérprete qualificado.

Primeiro, eles devem possuir o conceito de que a tradução português-

* Wei Ming (魏鳴), docente da Universidade dos Estudos Internacionais de Pequim.

-chinês e chinês-português não se fazem pela correspondência das palavras. O português faz parte das línguas indo-europeias e o chinês pertence à família sino-tibetana, pois estas duas línguas são bastante diferentes. Esta diferença existe não só no vocabulário, na estrutura, mas também na cultura e na maneira de pensar. Será indispensável ajudar os alunos a conhecer a diferença entre as duas línguas, e a saber que a tradução não será a correspondência das palavras e deve ser a correspondência de informações.

Segundo, eles devem saber que tal como na língua chinesa, existe geralmente também no português o fenómeno de que uma palavra tem vários sentidos. Por um exemplo, a palavra “café” podia indicar uma bebida e podia significar também o local onde se pode tomar esta bebida. Por outro exemplo, vejamos um excerto:

Sterre — Ai, ai! (suspiros de tristeza)

Martin — Que tens? Estás com cara de chateada... Porquê?

Sterre — Estou, estou, porque o meu namorado não me escreve. Estou farta! Ainda não é ele o meu príncipe encantado...

Martin — Queres conhecer um? Eu apresento-te.

...

Arsénio — Bom-dia, Sterre. Encantado. Como está?

Sterre — Encantado? ! ... Ah ! Encantada.

Martin — Sterre, em português não se diz “encantada”, diz-se “Muito prazer” ou “Muito gosto”.

(Portuguesíssimo, 2000: 67)

Neste excerto, a palavra “encantado” tem sentidos variados. O primeiro indica “seduzido”; o último, de fato, é apelido da pessoa.

Os alunos devem ter o conceito da diferença dos sentidos de uma mesma palavra e saber como a interpretar de acordo com o contexto.

2. Como decorre o ensino da teoria de tradução

O ensino da teoria destinado aos alunos do curso de licenciatura de língua e cultura portuguesa será com intuito de dirigir a prática de tradução deles e ajudá-los a criar os conceitos acima referidos. Portanto, não será necessário apresentar sistematicamente teorias de tradução, mas é melhor apresentar as seguintes teorias.

Primeiro, os alunos devem conhecer a teoria de tradução de Eugene Nida sobre a equivalência dinâmica. A teoria demonstra o seu valor especialmente ao transmitir informações entre duas línguas que pertencem a diferentes famílias linguísticas. Como o português e o chinês, não existe correspondência completa na área de vocabulário e de estrutura; no processo de transmitir de uma língua para a outra, faz-se a correspondência de informação. É necessário salientar a equivalência dinâmica, para corrigir o hábito do aluno à procura da correspondência das palavras.

Segundo, destaca-se a relação entre a língua e a maneira de pensar. Como se sabe, uma língua é reflexo da sua cultura. Ao mudar de uma língua para outra, não só existe a transformação de palavras, de estrutura, mas também a da maneira de pensar. Por exemplo, o meio de expressar o número é muito diferente. Na língua portuguesa, cada conjunto abrange 3 entidades; todavia, na língua chinesa, cada conjunto inclui 4 entidades. Portanto, existe a seguinte correspondência:

Quadro:

		Conjunto 3			Conjunto 2			Conjunto 1			
português	...	bilhão	Cem milhões	Dez milhões	milhão	Cem mil	Dez mil	mil	cem	dez	um
		Conjunto 3		Conjunto 2			Conjunto 1				
chinês	...	十亿	亿	千万	百万	十万	万	千	百	十	个

Por isso, não existe equivalência nos números. A tradução de números constitui um ponto difícil para o aluno chinês. Isso mostra a diferença da maneira de pensar. Durante o ensino, deve salientar-se que este tipo de diferença levará obstáculos à tradução, o que deve atrair a atenção do aluno.

Terceiro, é indispensável ajudar o aluno a criar o conceito de existência da diferença de expressão. Ao fazer tradução, o aluno levará a forma de expressão da língua materna à língua de chegada (português). Por exemplo, em chinês usam-se muitas frases curtas, enquanto em português se usam mais frases compridas ou complexas, com a ligação de várias orações. No processo de tradução de chinês para português, o aluno costuma usar frases curtas. Então, é preciso dirigi-lo na análise da relação lógica do texto em chinês; quando necessário, é preciso reorganizar a estrutura em português.

3. A disposição de conteúdo do exercício de tradução e de interpretação na aula

Para o aluno, o exercício de tradução levará mais tempo do que o de interpretação. Geralmente ele precisa de consultar dicionários ou outros livros até a *Internet*. É melhor fazer o exercício de tradução depois das aulas, ou seja como trabalho de casa. Na aula, a tarefa principal destinada ao exercício será analisar o resultado do trabalho e levantar propostas relativas ao trabalho.

Ao contrário, o exercício de interpretação decorre na aula, dependendo muito do controlo do professor. A aula de interpretação treinará a capacidade do aluno na reação instantânea e nas técnicas de fazer interpretação.

Durante a aula, o professor deve apresentar a teoria de tradução e de interpretação, tais como o seu processo e algumas técnicas. E combinando com isso, o aluno faz exercícios adaptados.

Para os exercícios, o professor prepara discursos de vários temas e de vários níveis. Quanto ao tema, é melhor ficar perto da vida quotidiana. Relativo aos níveis de discurso, por um lado, o treino é um processo ininterrupto de nível fácil, médio até alto; por outro lado, a nossa aula de tradução e de interpretação decorre no 3º ano letivo e os alunos já demonstraram de vários níveis, portanto o professor deve considerar esta diferença e garantir o acesso de exercício para todos os alunos.

4. A escolha de materiais e o seu uso

Os materiais adaptados ao ensino de tradução e ao de interpretação não serão iguais. Ao fazerem tradução, os alunos poderão levar mais tempo. Eles podem pensar mais tempo, com ajuda de dicionários ou outros livros. Mas ao fazerem interpretação, estes têm de fazer reações rápidas. Por isso, o professor preparará os textos ou discursos de nível variado.

Primeiro, relativo aos materiais destinados à tradução, podia escolher-se de alguns livros ou revistas. Por exemplo, trabalhei na Revista China Hoje como tradutora e posso escolher alguns artigos da revista. Eu propriamente fiz a tradução dos artigos, portanto conheço bem dos pontos difíceis durante o processo de tradução. Os temas dos materiais são variados, desde o ensino de aperfeiçoamento, a criação dos animais, artistas até o intercâmbio entre os dois lados do Estreito de Taiwan, etc. Além destes temas perto da vida quotidiana, podia escolher-se também da área jurídica, de literatura e artigos práticos.

Os artigos práticos indicam discursos, cartas e programas que os alunos usarão no trabalho futuro. Como eles desempenham o papel de tradutor ou

intérprete na fase inicial de trabalho, ao tratarem dos assuntos de intercâmbio internacionais, eles precisam de fazer tradução de discursos dos seus diretores, cartas de trabalho até programas de delegações. Então, na fase universitária, nas aulas de tradução, as informações relativas serão úteis.

Segundo, quanto aos materiais destinados à interpretação, podia preparar-se discursos consultando jornais, pela Internet. Escolham-se temas perto da vida quotidiana, tais como os temas que atraem atenção da sociedade. Por outro lado, os discursos destinados à interpretação devem expressar oralmente, pois é necessário editar ou adaptar os artigos com expressão oral.

Para concluir, a aula de tradução enfrenta bastantes dificuldades. Como professora, é preciso preparar materiais e exercícios, e pensar como organiza bem a aula. Por outro lado, à medida que aumenta o intercâmbio entre a China e os países de língua portuguesa, o mercado de pessoal levanta requisitos novos. O mais importante será elevar ininterruptamente a qualidade de ensino de PLE. A aula de tradução deve oferecer ao aluno oportunidades de praticar mais e aproximar mais o seu trabalho futuro. Portanto, uma professora de tradução enfrentará mais requisitos e mais desafios.

BIBLIOGRAFIA

- 《新编当代翻译理论》, 刘宓庆著, 中国对外翻译出版公司, 2005.11 ;
《实用葡汉翻译教程》, 李长森、崔维孝编写, 澳门理工学院, 2002.12。

Estudo sobre metodologia comunicativa aplicada no ensino de produção oral de língua portuguesa para estrangeiros

Zhang Fangfang*

Resumo: *O presente artigo visa apresentar partindo do trabalho prático da autora, o próprio conhecimento e aplicação da metodologia comunicativa no ensino de produção oral em língua portuguesa para estrangeiros e, analisar o papel do professor nesta abordagem, além de indicar os problemas enfrentados durante a aplicação.*

Palavras-chave: *Metodologia Comunicativa, Papel do Professor, Ensino de Língua Portuguesa*

Introdução

Abordagem Comunicativa (Communicative Approach) originou-se com base na teoria sociolinguística na década de 70 do século 20. Antes, as teorias consideravam a linguagem como um sistema semiótico isolado, estudando a forma, o regulamento e a estrutura da linguagem, sem levar em conta as influências dadas pelos homens na utilização da linguagem. Esse tipo de estudo afastou-se do aplicador da linguagem e da sociedade. Com o aprofundamento e o desenvolvimento do estudo, a linguística rompeu o estudo das teorias puras que apenas enfatizavam a forma de linguagem, começando a concentrar-se na aplicação da linguagem e nos elementos que influenciam a comunicação linguística.

Duvidando da teoria “Competência Linguística” (Linguistic Competence) de Noam Chomsky, o antropólogo americano D. H. Hymes propôs o conceito de

* Zhang Fangfang (張芳芳), Professora de língua portuguesa da Universidade de Comunicação da China.

“Competência Comunicativa” (Communicative Competence) que significa comunicar efetiva e corretamente com diferentes pessoas em diversas ocasiões, utilizando os conhecimentos linguísticos já adquiridos. O teórico indicou que o domínio linguístico de uma pessoa não depende apenas da criação de frases gramaticalmente corretas, mas também da capacidade de aplicar bem a linguagem. Portanto, a capacidade comunicativa não está diretamente ligada ao nível de domínio da estrutura linguística, mas sim é relativa à capacidade de aplicar a linguagem nas atividades sociais. Vários linguistas, tais como Widdowson e Candlin, tratam a linguagem como instrumento de comunicação, acreditando que o ensino linguístico deve treinar a capacidade linguística das pessoas, além de ensinar-lhes a estrutura linguística. (Sun Suying, 2006)

A “Abordagem Comunicativa” surgiu da exigência de aumentar a competência comunicativa dos alunos, e é uma metodologia baseada nos programas de função linguística, se dedicando na formação da competência comunicativa. Durante o ensino linguístico, os professores apresentam com todos os meios, o processo inteiro em que as pessoas se comunicam pela linguagem, deixando os alunos aprender ou construir no ambiente real a capacidade de comunicar pela linguagem. O núcleo da Abordagem Comunicativa é tratar o processo didático como processo comunicativo, cujo princípio didático pode ser assim resumido: (1) A Linguagem é a portadora de informação e é instrumento de comunicação. O ensino linguístico deve realizar as comunicações com objetivos e significados a fim de promover a aprendizagem linguística, conseguindo a capacidade comunicativa, através de distintas atividades. (2) A fluência de aplicação linguística tem prioridade sobre exatidão. É natural e inevitável que os alunos tenham erros linguísticos. Isso pode ser corrigido durante a aprendizagem. (3) O ensino deve ter os alunos como centro e os professores devem pôr em jogo as iniciativas e a participação dos alunos, deixando-os ampliar a capacidade comunicativa na aplicação da linguagem. (Liao Haijuan, 2006)

Aplicação da metodologia comunicativa

Embora a aplicação da metodologia comunicativa se iniciasse mais tarde na China, tem recebido bastante atenção. Desde 1985, os programas de ensino de língua inglesa, feitos pela Comissão de Educação do Estado e utilizados como diretriz no ensino de língua inglesa, têm tratado como orientação formar e elevar capacidade comunicativa.

Este artigo tenta apresentar, através da própria tentativa e prática da autora, a aplicação da metodologia comunicativa no ensino de produção oral de língua portuguesa para chineses.

1. Preparação da aula.

Primeiro, organização de materiais didáticos. Segundo Jerome S. Bruner, um psicólogo americano, “ A melhor motivação de estudar é interessar-se por materiais”, tento buscar materiais linguísticos mais autênticos possíveis. Consultando aos livros didáticos de língua portuguesa, tais como “Português 300”, edição da Universidade de Beijing, “Português Elementar-Encontros em Macau”, edição do Instituto Politécnico de Macau”, “Português sem Fronteira”, e “Português Século XXI”, edição de LIDEL, etc., arrumei um volume como instrumento utilizado na aula de conversação para o primeiro ano da graduação. Esse volume tem 30 unidades com temas bem aproximados do dia-a-dia e muito interessantes para 64 horas de ensino dos dois semestres, por exemplo, “Cumprimentos”, “Apresentação”, “Descrivendo Objetos”, “Visitando um Amigo”, “Conversando sobre Datas”, “No Restaurante”, “Viagem”, “Televisão e Filme”, “Esporte”, “Passa-tempo” etc. Cada unidade é composta por diálogo, exercícios alternativos e vocabulário.

Segundo, conhecer o nível dos alunos e determinar a meta pedagógica. Os calouros encontram-se na fase á-bê-cê, ou seja, nível elementar, portanto, a meta básica é formar a capacidade de aplicar linguagem, trocar informações com outros sobre os temas do quotidiano e expressar claramente as próprias opiniões.

Terceiro, estimular o interesse dos alunos e criar ambiente linguístico. Para ativar o interesse dos alunos, apelo para materiais vivos, tais como vídeo, música, foto ou convidados portugueses e brasileiros, introduzindo culturas, sociedades e costumes exóticos. Faça tudo o que estiver ao meu alcance a dar aula em português, tentando afastar a dependência da língua materna.

2. Processo de aula

Cada unidade leva duas aulas, ou seja, duas horas, que ficam divididas em seguintes segmentos:

A. Nos primeiros 5-10 minutos, os alunos fazem práticas orais. Normalmente, nesses primeiros minutos, alguns alunos ainda não entram no clima psicológico, portanto, utilizamos esse período para treinar a língua oral não só

com o objetivo de praticar, mas também com o intuito de despertar interesse dos alunos, chamando a atenção deles. O professor pode fazer perguntas aos alunos, tais como: Como está o tempo de hoje? Que horas são? Como é que você veio para aula hoje de manhã?

E também podemos mandar os alunos fazer discurso livre, por exemplo, apresentar a sua família ou sobre um filme, contar uma história ou expressar sua própria ideia sobre tema atual. O discurso livre não se restringe por conteúdo nem forma, mas exige que os alunos, tendo uma preparação meticulosa, pronunciem corretamente na fonética e tom, expressem consecutiva e fluentemente sem grandes erros na gramática. A fim de manter a continuidade dessa atividade, podemos ordenar os discursos para garantir a qualidade do discurso e elevar gradual e efetivamente a capacidade de expressão dos alunos. Como os adolescentes adoram manifestar-se e podem escolher à vontade os temas de discurso, essa atividade traz-lhes sempre o entusiasmo de participação, favorecendo assim o domínio e a aplicação da língua.

B. Processo de ensino pode ser dividido em partes seguintes:

a) Esclarecer bem o processo e regulamento da atividade didática, se não, será difícil para os alunos acompanhar o professor; b) Fazer uma demonstração para explicar brevemente as técnicas e expressões básicas sobre a atividade. Pode-se utilizar quadro-negro, computador ou outros aparelhos multimídias para apresentar palavras-chaves ou frases principais. Se for necessário, o professor deverá dar um exemplo pessoal para que os alunos entendam melhor; c) Referindo-se aos temas mais difíceis, o professor deve dispor e divulgar o tema com antecedência para que os alunos possam preparar plenamente, elevando a qualidade do ensino; d) O tema deve ser mais atual possível, puxando a iniciativa dos alunos.

C. Um exemplo prático da autora de aplicar metodologia comunicativa no ensino:

a) Alvo do ensino: os alunos do primeiro ano da graduação

Objetivo: como se fazer elogios em português e como se aceitar os elogios.

b) Materiais: “Português 300”

c) Processo:

Começando por elogiar o vestido, o trabalho ou comportamento de um aluno, o professor introduz o tema desta aula e pede aos alunos a recordar as experiências de que eles têm recebido os louvores concedidos pelos pais ou professores.

Os alunos, apesar de terem pouco vocabulário na língua de ensino, apresentam estas experiências, descrevendo o sentimento então por serem elogiados.

O professor afirma o efeito do elogio e escreve no quadro, as palavras escolhidas por cada aluno, junto com as frases bem usadas no caso de dar louvores e lê em voz alta. Desta maneira, todos participam de alguma forma.

O professor pergunta aos alunos “como se fazer elogios ou agradecimentos nos seguintes casos: depois de ter uma boa refeição no restaurante, o que vai dizer aos garçons; ao chegar em casa vendo a sala bem arrumada pela mãe, o que vai lhe dizer; o que vai dizer aos vizinhos quando fizer visita em casa dele, etc..

Os alunos utilizam o vocabulário adquirido e experimentam elaborar pequenas frases a apresentar em dupla as cenas referidas. Enquanto o professor observa com atenção e responde às dúvidas dos alunos.

O professor apresenta com exemplos outras frases úteis e analisa as técnicas e oportunidades de dar elogios. Os alunos escolhem por turnos o alvo para fazer louvores na aparência, estudo ou outros aspetos, cumprindo a tarefa em grupo. O professor participa nas discussões de cada grupo, orientando o tema e respondendo as perguntas linguísticas.

Finalizando, o professor conclui as técnicas e modos de elogiar.

D. Análise deste exemplo prático.

A autora analisa, segundo os princípios de abordagem comunicativa, a prática referida: O professor proporciona os contextos linguísticos, as frases bem utilizadas e cenas supostas, além de começar por elogios a respeito de indumentária de um aluno. Eis uma entrada de conhecimentos linguísticos corretos para os alunos, lançando a base para eles tentarem aplicar corretamente a língua. Portanto, sendo um dos recursos, o professor deve desempenhar bem o papel de “facilitador”. Quando os alunos fazem diálogos ou discussões em grupos, o professor deve fazer uma intervenção vigilante com atitude de apreciação e controle moderador, não deixando aos alunos

nervosos nem deslocados. E ao mesmo tempo, o professor deve resolver os problemas de gramática e de expressão, por exemplo, indicar se algumas palavras, locuções, frases chaves desconhecidas são usadas adequadamente. O professor participa na discussão de algum grupo, orienta os alunos passivos, estimula e ajuda-os a perder a timidez desde diálogos simples, aumentando a sua autoconfiança. Por isso, o professor é “condutor” e “avaliador”. Finalmente, o professor resume os modos e técnicas de elogios, avaliar os êxitos e defeitos manifestados pelos alunos durante as atividades, e dirigir os alunos a reforçar a impressão e reflexão sobre elogio, uma função comunicativa da língua. E o próprio professor também precisa de autorreflexão e conclusão a respeito do efeito e melhoramento desta aula, então, agora, o professor é principalmente “pesquisador”.

Papel do professor

Podemos ver, a abordagem comunicativa levanta exigências mais rigorosas aos professores.

1. Conforme as metodologias tradicionais que enfatizam a transmissão dos conhecimentos, o professor é o centro da aula, enquanto os alunos estão na posição passiva, faltando interação entre eles. Claro que a capacidade comunicativa dos alunos não consegue ser formada. Porém, “Abordagem Comunicativa” trata os alunos como o centro e é fundamental durante as atividades didáticas, salientando a participação dos alunos no processo de aprendizagem e a interação entre professor e alunos. O professor não domina mais a aula nem incute conhecimentos aos alunos. O papel principal do professor é proporcionar recursos, programar atividades, observar processo didático, participar da interação, avaliar resultado e estudar efeito do ensino. Portanto, o professor se torna de instrutor em sentido tradicional, em projetista da aula (designer), condutor do processo didático (controller), participante da interação (participant), avaliador do resultado (assessor) e pesquisador do efeito (researcher). O aluno transforma-se de recetor passivo para explorador ativo de conhecimentos (explorer), executor de técnicas (practitioner), participante do processo didático (practitioner) e introdutor de perguntas durante o estudo (practitioner).

2. A qualidade do professor influencia diretamente o ensino. Quando faz apresentação sobre as atividades didáticas, o professor deve mostrar primeiro o método e a técnica, por isso “Abordagem Comunicativa” exige que os professores atualizem o nível de domínio de língua portuguesa, a ampliar o

conhecimento cultural dos países de língua portuguesa e a melhorar a aplicação da metodologia pedagógica. Além de estimular o motivo e a criatividade dos alunos com grande variedade de atividades e interações na aula para promover a capacidade comunicativa deles, o professor deve demonstrar afetuosidade, sensibilidade, tolerância, paciência e flexibilidade a fim de que possa inspirar confiança e respeito (Robinett apud Bogaards, 1991) e tentar utilizar os aparelhos modernos, tais como Internet, projetor e televisão para que os alunos fiquem num ambiente de língua autêntico, sentindo a língua de escala multidimensional.

3. Referindo-se aos erros cometidos pelos alunos na comunicação, antes costumávamos corrigir sem a análise de todos os erros. O erro é visto como um processo natural da aprendizagem; através do qual, o aprendiz mostra que ele testa continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua (Germain,1993). Devemos distinguir os erros. Não é preciso retificar imediatamente na situação as inadequações que não impeçam o entendimento, mas para os erros que dificultem a compreensão e revelem problemas na capacidade linguística, devemos corrigi-los na hora. A tarefa predominante do ensino linguístico é proporcionar oportunidade de estudo aos alunos, deixando-os perceber e corrigir erros sucessivamente nas práticas para que eles possam se aperfeiçoar.

Problemas relevantes

“Abordagem Comunicativa” tem grande diferença das metodologias tradicionais aplicadas na China. Depois de ser proposta, ela divulgou-se rapidamente no exterior e conseguiu os efeitos previstos, o que nos inspira reformar as metodologias tradicionais. Porém, revelam-se vários problemas na aplicação (Yang Dejuan, 2005):

1. Enfatizar a competência comunicativa e descuidar da exatidão da forma linguística.
2. É difícil para os alunos acostumados à metodologia pedagógica tradicional aceitar uma abordagem completamente nova.
3. O sistema de avaliação restringe a divulgação da abordagem comunicativa.
4. A abordagem comunicativa fornece um grande desafio à qualidade complexa dos professores chineses.

Conclusão

A “Abordagem Comunicativa”, cuja posição é insubstituível no ensino de línguas estrangeiras, enfatiza formar a competência comunicativa e estimular o interesse, a iniciativa e autoaprendizagem dos alunos.

Todas as metodologias surgiram num determinado contexto histórico e social. Desde o aparecimento da abordagem gramática-tradução na década de 40 do século 19, da metodologia direta e da metodologia áudio-oral na década de 40 do século 20, até o nascimento da metodologia cognitiva e comunicativa na década de 60, todas foram propostas às diferentes necessidades do ensino de línguas estrangeiras. Não é que as metodologias tradicionais não tenham nada de bom, nem as novas sejam totalmente perfeitas. O ensino não deve depender de uma abordagem única, nem pode ficar parado no debate relacionados às metodologias. Vamos continuar o estudo com base nisso e achar um caminho mais científico e mais adequado à realidade do ensino de língua portuguesa.

Diversos elementos se conjugam a fim de dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas considera-se que o “estar motivado para aprender”, constitua a melhor forma de aprendizado, independente da metodologia a ser utilizada. Acredita-se que para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno precisa se engajar no processo, tem de “aprender a aprender” e ser capaz de assumir uma parte de responsabilidade por sua aprendizagem. (Selma Cestaro, 2005)

BIBLIOGRAFIA

BOGAARD, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif, Hatier/Didier, 1991. (Col. LAL).

CESTARO, Selma Alas Martins. *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. Disponível no site: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma>. Acesso no dia 4 de Maio de 2007

DEJUAN, Yang. *A Divulgação da Metodologia Comunicativa*. Liaoning: Journal of Liaoning Institute of Technology. 2005 (Vol.7)

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères)

HYMES, D.H. *Vers une compétence de communication*. Paris: Crédif, Hatier; Didier, 1991. (Col. LAL).

HAIJUAN, Liao. *Metodologia Comunicativa e Ensino de Línguas Estrangeiras*. Hunan: Journal of Hunan University of Science and Engineering, 2006. (Vol.27)

SUYING, Sun. *Aplicação da Abordagem Comunicativa no Ensino de Inglês*. Nanning: Journal of Nanning Polytechnic, 2006. (Vol.11)

O ensino do português na China na era da informação

Zhao Jingjian*

Resumo: *Hoje em dia, à medida que se vão desenvolvendo as relações e cooperações com os países lusófonos, na China, são extremamente procurados por diversos sectores públicos ou privados os tradutores e intérpretes de português. É por esse motivo que muitas instituições chinesas vão estabelecendo o curso da língua portuguesa. No entanto, encontramos muitos problemas e dificuldades no ensino dela. Estamos a viver na Era da Informação. É necessário e importante recorrer a Internet, que traz novas tecnologias e meios ao ensino, para melhorar o nosso trabalho.*

Palavras-chave: ensino do português na China, Internet, multimédia

Introdução:

O português, como língua de comunicação internacional, tem atualmente uma dimensão verdadeiramente mundial resultante do número de falantes que a usam como língua materna na Europa, no Brasil e nos países lusófonos de África.

No entanto a sua importância atual deriva igualmente do interesse demonstrado por cidadãos de outras nacionalidades que, por razões económicas, culturais ou de outra natureza, necessitam de aprender português como língua estrangeira ou como segunda língua.

No que diz respeito à China, para além de ser usado como língua oficial na Região Administrativa Especial de Macau, hoje em dia, à medida que se vão desenvolvendo as relações e cooperações com os países lusófonos, no continente do País, são extremamente procurados por diversos sectores

* Zhao Jingjian (趙京劍), docente da Universidade de Estudos Internacionais de Beijing.

públicos ou privados os finalistas da licenciatura em Estudos Portugueses. Portanto, muitas instituições vão estabelecendo o curso da língua portuguesa, o que leva a China continental, agora, a contar com, no total, mais de 16 universidades que ensinam português, em que os mais “veteranos” já o lecionaram desde a década de 50¹.

Então, como estará a situação atual do ensino do português na China continental?

A situação atual do ensino do português na China continental

Um inquérito aos alunos chineses sobre o ensino do português

Partindo de um inquérito a 84 alunos da licenciatura em Estudos Portugueses (51 indivíduos são da Universidade de Estudos Internacionais de Pequim e 33 são de outras universidades), a questão “O que falta ao ensino do português?”, feito em Maio de 2011, mostra que a maioria dos inquiridos está preocupada com a falta de recursos em português e de “ambiente da língua” para aprender português (superando 50% do total).

	Número de pessoas	Percentagem
Falta de materiais em português	72	86%
Falta de ambiente da língua para aprender português	60	71%
Falta de oportunidades de fazer estágios	42	50%
Falta de professores	36	43%
Falta de atividades sobre a língua portuguesa	32	38%
Falta de oportunidades de estudar no estrangeiro	28	33%
Falta de algumas disciplinas	28	33%
Outros	20	24%

Resultado da pesquisa

Os problemas no ensino do português na China continental

Em primeiro lugar, devemos reparar que, uma vez que só nos últimos anos a posição da língua portuguesa tem subido rapidamente na China sob a condição da grande necessidade de tradutores nesta área que é originada pelos inúmeros negócios com o Brasil e Angola, o ensino do português ainda é um “recém-nascido” aqui no continente chinês, e a maioria das universidades que tem este tipo de curso é “novata”. E isso leva o ensino do português a ter um

¹ De acordo com os dados da Embaixada de Portugal em Pequim – «Ensino Português Língua Estrangeira na China».

grave problema que nos entra pelos olhos dentro, ou seja faltam muitos materiais escolares.

Apesar de conseguirmos as ajudas das embaixadas lusófonas e algumas outras instituições, os recursos didáticos atuais não são de todo suficientes para os professores chineses, sobretudo os mais novos, prepararem as aulas e lecionarem uma língua estrangeira tão complicada, difícil, cosmopolita e histórica. Na China continental é bastante difícil obter livros ou outros tipos de leitura em português porque não há nenhuma livraria que os venda, já para não falar de materiais multimédia que são importantes para as aulas de compreensão oral, e isso causa um outro problema: alguns materiais didáticos que usamos já “passaram de moda”. Um exemplo, quando estava a aprender português na escola em 2006, era a unidade monetária utilizada nos meus livros escolares. Na altura ainda o “escudo” apesar de o “euro” já estar a ser utilizado há 7 anos em Portugal.

Pela mesma razão, as universidades não têm capacidade de proporcionar aos alunos um “ambiente de língua” para estudarem português fora das aulas. Só há uma pequenina quantidade de livros, revistas, jornais, programas de televisão, filmes, músicas ou outros recursos em português na escola, o que provoca dificuldades na autoaprendizagem dos alunos. Por outro lado, ainda lhes faltam oportunidades de se comunicar com os falantes que usam o português como língua materna porque nas universidades chinesas não há muitos estudantes estrangeiros dos países lusófonos.

Enfim, descobrimos que existem muitos problemas e muitas dificuldades no nosso ensino do português. Achamo-nos mais fracos, mais vulneráveis, e olhamos com veneração e inveja os colegas que lecionam inglês ou japonês. Mas, não esquecemos que vivemos no século XXI, na Era da Informação. Tudo é possível nesta época!

O ensino do português na China na Era da informação

Vivemos na Era da Informação. As novas tecnologias tornam-se imprescindíveis. O computador e a *internet* fazem parte da vida da maioria das pessoas e da quase totalidade dos estudantes. Estaremos mesmo à beira da dependência da *net*. Porque é que não recorremos à *internet* para melhorar o nosso trabalho, o ensino do português?

Então, o que podemos fazer?

Ferramentas *on-line* para a língua portuguesa

Dicionário da língua portuguesa *on-line*

Há diversos tipos de dicionários *on-line* que nos ajudam a preparar aulas. O “Priberam” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa) e a “Infopédia” (Enciclopédia e Dicionários Porto Editora) são dois dicionários da língua portuguesa muito famosos na *internet* devido aos seus detalhados e exatos significados das palavras. Ambos eles têm duas versões: “com Acordo Ortográfico” e “sem Acordo Ortográfico”. O “Freedictionary” tem exemplos simples e transcrições fonéticas. O “Aulete” também é um dicionário muito bom porque tem sinónimos, antónimos e regências das palavras com abundantes exemplos.



Alguns dicionários on-line da língua portuguesa

Conjugador de verbos *on-line*

A conjugação de verbos é uma das mais difíceis partes no estudo de português devido às suas variadas formas. Um conjugador pode ajudar a verificar as nossas conjugações quando não temos certeza. O referido dicionário *on-line* “priberam” contém um conjugador. Um outro mais útil é no *site* “conjugame”. Além dos verbos normais, este conjugador ainda tem capacidade de conjugar os verbos reflexivos e pronominais.

Corretor ortográfico e conversor ortográfico *on-line*

Podemos evitar muitos erros de escrita com a ajuda de um corretor ortográfico. Alguns *softwares*, como o famoso “Microsoft Office”, já inclui esta ferramenta, mas apenas a versão portuguesa ou brasileira consegue corrigir os erros de português. Alguns *sites* como o “Flip On-Line” também disponibilizam o corretor. O “Flip On-Line” ainda tem uma outra ferramenta útil, o “Conversor para o Acordo Ortográfico”. Sabemos que o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 já entrou em vigor em Portugal e no Brasil. Aqueles que precisam de usar a nova ortografia mas nunca a estudaram podem utilizar esta ferramenta.

A utilização dos recursos na *internet*

- Livros, revistas e jornais em português na *internet*

O *site* “calaméo” compartilha milhões de publicações com o mundo e tudo é gratuito. Podemos encontrar aqui quase todos os tipos de livros, revistas e jornais em português.



O *site* “calaméo”



Ler o “Expresso” no “calaméo”

Ainda há outros *sites* que fornecem o serviço de ler *on-line*. Podemos descobri-los pela pesquisa do “Google” com as palavras “livro *on-line*”, “revista *on-line*” ou “jornal *on-line*”.



Uma pesquisa do Google

- Vídeos e sons em português na internet

O famoso *site* “Youtube” tem inúmeros recursos de vídeo e som em português. O “RTP”, o “Globo” e muitos outros *sites* de Portugal e do Brasil possuem os programas de TV e Rádio em português. Quase todos os sites são recolhidos pelo *software* “MSNM TV Player” com que podemos ver e ouvir todos os canais *on-line*.



O site “Youtube”



O site "RTP"



O site "Globo"



O “MSN TV Player”



Ver um programa de TV com o “MSN TV Player”

Além disso, às vezes, precisamos de fazer o *download* de alguns vídeos e informação áudio para as aulas. Para os vídeos do “Youtube”, podemos descobrir o ficheiro na pasta de “Temporary Internet Files” depois de ver uma vez.



Ver uma vez o vídeo



O vídeo está na pasta de “Temporary Internet Files”

Para os outros *sites*, temos de recorrer a alguns *softwares* como o “XunLei” e “Maxthon” para baixar os vídeos ou áudios nos *sites*.

Os *blogues* “facebook”, “MySpace” e “Twitter”¹ que são usados por todo o mundo, criam uma plataforma de comunicação entre os alunos chineses e os estrangeiros. Os alunos podem conversar com os falantes que usam o português como a língua materna através destes blogues para praticar o seu português.



Uma lista de portugueses no “Facebook”

Os fóruns da língua portuguesa são necessários não só para os estudantes mas também para os professores. Muitos professores das universidades de Portugal e do Brasil respondem a perguntas sobre a língua portuguesa no *site* “Ciberdúvidas”. O *site* “WordReference” é um outro fórum muito bom para discutir as dúvidas de português

Conclusão e perspectiva

A *internet* está cheia de recursos úteis para o ensino e estudo de português. No entanto, devemos reparar que os recursos são muito dispersos e são

¹ É preciso usar “VPN” para ver os *sites* na China continental.

difíceis de descobrir. Porque é que não construímos um *site* na China para juntar todos os recursos que recolhemos e compartilhamos com os outros? O *site* ainda pode ser uma plataforma de intercâmbio e do ensino a distância o que poderá alargar o horizonte dos professores, dos alunos e do ensino do português na China.

A *internet* traz-nos infinitas possibilidades, e ao mesmo tempo, novos desafios.

BIBLIOGRAFIA

Ribeiro, Fernanda, *Recursos de Informação*, Universidade Aberta, 2010;

Pouts-Lajus, Serge e Riché-Magnier, Marielle, *A Escola na Era da Internet*, Instituto Piaget, 1999;

Sousa, Sérgio, *Tecnologias de Informação*, FCA - Editora Informática, 2010;

Nelson, Kristen, *Teaching In The Digital Age*, SAGE PUBLICATIONS INC, 2007;

Dudeny, Gavin, *Internet And The Language Classroom*, Cambridge University Press, 2007;

束定芳，庄智象：《现代外语教学—理论、实践与方法》，上海外语教育出版社。

Conheça o mundo lusófono na sala de aula

- Uma breve apresentação da disciplina “Introdução aos países de língua portuguesa”

Zhang Jianbo*

Resumo: *A docência de línguas estrangeiras na Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (UEEP) tem focalizado o domínio e a aplicação das línguas ensinadas, não sendo a exceção o ensino da língua portuguesa, que é classificada na China como uma das línguas não comumente faladas. De modo geral, os formados na língua e cultura portuguesas pela UEEP possuem uma boa competência comunicativa em português. Contudo, quando se enumeram os países de língua portuguesa, uma falta de conhecimento sobre as suas realidades se verifica evidentemente no perfil de competências dos alunos. Como uma disciplina básica do currículo escolar do Departamento de Português da UEEP, “Uma Introdução aos Países de Língua Portuguesa” tem como objetivo permitir aos alunos do primeiro e do segundo ano terem um conhecimento preliminar sobre as realidades distintas dos países de língua portuguesa, que poderá servir de alicerce no processo da aquisição da língua portuguesa e estimular simultaneamente o interesse dos alunos pela língua. Este trabalho é composto de cinco partes: na primeira parte, explicam-se a necessidade e a importância da disciplina para os alunos principiantes de português; na segunda parte, apresentam-se os objetivos da oferta do curso; na terceira, apresenta-se a organização de conteúdos; na quarta, apresentam-se as formas de introdução, assim como os métodos já utilizados; na quinta parte, discute-se a avaliação da disciplina e na parte final, é a conclusão deste trabalho.*

Palavra-Chave: *ensino de português, países de língua portuguesa, realidade.*

* Zhang Jianbo (張建波), Docente do Departamento de Português da Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing.

Origem da disciplina na UEEP

O Departamento de Português da UEEP teve sua origem em 1960 e é presentemente a instituição mais antiga de ensino de português na China. Até ao momento já viu sair desta casa mais de 400 formados em estudos de língua e cultura portuguesas, que trabalham em áreas como Diplomacia, Economia, Comércio Exterior, Jornalismo, Educação, Investigação Científica, Direito, entre outras, e têm contribuído muito para o desenvolvimento das relações entre a China e os países de língua portuguesa.

Com a dinâmica do ensino de português na China, este departamento tem conhecido nos últimos anos um grande desenvolvimento. Ainda nos anos 1980 e 1990, admitiam de dois em dois anos, ou até de quatro em quatro anos, uma turma de graduação que contava com aproximadamente 10 alunos. Agora, admite-se anualmente uma turma de graduação entre 22 e 24 alunos e um ou dois mestrandos e há atualmente cerca de 100 estudantes.

Além disso, também se elevou bastante o nosso nível pedagógico. Desde 2007 se oferece o curso de pós-graduação “Teoria e Prática de Tradução” e, outro curso de pós-graduação “Estudos Brasileiros” será oferecido a partir do ano letivo 2012-2013.

Em contrapartida, com o enriquecimento do currículo escolar, os cursos básicos oferecidos aos alunos do primeiro e do segundo ano não chegaram a conhecer muita evolução mesmo que manuais aplicados tenham sido atualizados. Eram basicamente quatro cursos que se ofereciam: “Língua”, “Audição e Compreensão”, “Leitura Extensiva” e “Conversação”¹.

Os alunos do curso de português só podiam conhecer, de maneira extremamente limitada, os países de língua portuguesa por intermédio de professores quando falam em algum país de língua portuguesa na aula, ou por meio de suas leituras fora de sala de aula. Na maioria dos casos, essas imagens dos países de língua portuguesa que os alunos obtêm são fragmentadas e incompletas, porque, por um lado, as leituras por parte dos

¹ Os primeiros cursos são dados por professores chineses e o último “Conversação” é normalmente conduzido por leitor português. Há, porém, certa coordenação e colaboração entre os docentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

alunos são acompanhadas com suas preferências individuais e são também condicionadas pela escassez de informações disponíveis em chinês ou inglês e por outro, as palavras soltas de professores nas aulas não disponibilizarão aos alunos uma apresentação completa e sistemática do mundo lusófono. Sendo assim, a maioria dos alunos do curso de português conhece meramente a sonoridade e grafia portuguesas quando se formarem.

Nos últimos anos, o mercado de trabalho tem mostrado uma grande capacidade de absorção de falantes de português graças ao desenvolvimento acelerado das relações econômico-comerciais entre a China e os países de língua portuguesa, com destaque para Angola e o Brasil, exigindo, por conseguinte, que se faça uma montagem de estrutura de conhecimentos mais equilibrada aos alunos do curso de português. Para além de falar a língua, se os falantes de português souberem também os hábitos e costumes, assim como outras realidades multifacetadas dos países lusófonos, terão mais facilidades para se adaptar ao futuro trabalho.

Outro fato que não se pode negligenciar reside na curiosidade crescente, especialmente por parte dos alunos do primeiro e do segundo ano, de conhecer as realidades mais variadas dos países de língua portuguesa. Recorrem aos professores nas aulas: “Por que é que Angola está precisando de tanta mão de obra chinesa?” “Por que é que a capital do Brasil se mudou para Brasília?” “Como é a situação existencial do português em Macau, onde a existência portuguesa ficou menor depois da transição?” Tais perguntas são relativamente mais fáceis de esclarecer na aula, mas quanto às dúvidas mais complexas, tais como: “Qual foi a importância da ditadura militar para a aparição do milagre econômico brasileiro?” e “O que é a praxe acadêmica?”, é necessário dedicar uma boa porção de tempo à pesquisa e ao posterior esclarecimento.

Ciente da necessidade de aprimorar a estrutura de conhecimentos de seus alunos, o Departamento de Português da UEEP integrou, em 2008, a disciplina “Uma Breve Apresentação aos Países de Língua Portuguesa” no seu currículo escolar, para o primeiro semestre do primeiro ano. O curso conta com aproximadamente 15 aulas (30 horas) e é dado em chinês mandarim.

Objetivos da disciplina

Tendo como objetivos, a oferta do curso pretende:

Dar a conhecer direta e sistematicamente as realidades geográficas, política, econômica e cultural dos países de língua portuguesa, eliminando as impressões incompletas e subjetivas que se obtêm por outros meios;

Permitir aos alunos tomarem conhecimento das semelhanças e diferenças dos países de língua portuguesa, facilitando uma comparação contrastiva entre si, que será útil para a aquisição da língua e também para a formação de uma boa estrutura de conhecimentos;

Despertar o interesse ou a curiosidade dos alunos do primeiro ano pelo estudo e pela pesquisa.

Organização de conteúdos

Devido a um tempo limitado de duração e às realidades bem diversificadas entre os países de língua portuguesa, dois princípios serão seguidos para a organização de conteúdos do curso: atribui-se maior prioridade aos países mais relevantes em termos político, sociais e econômicos; a apresentação de cada país será feita de acordo com suas próprias características, ou seja, a apresentação de cada país não segue um modelo uniforme, porque os países de língua portuguesa ficam espalhados em vários continentes e se verifica uma grande disparidade entre si e, se seguíssemos um modelo uniforme tentando cobrir todos os aspetos social, político, econômico e cultural, faríamos do curso uma monotonia e perderíamos particularidades de muitos países.

Como o curso é destinado aos alunos do primeiro ano, será dado em chinês mandarim, mas a intervenção em português não é bloqueada, porque alguns termos específicos ou fenômenos exclusivos em algum país ou alguma região têm que ficar com nomes idênticos em português para não perder a originalidade, que será traduzida e explicada por professor na aula. Razão pela qual, os alunos sentem mais facilidade em memorizar as palavras ou expressões pertinentes aos conteúdos do curso.

Devido à falta de precedentes, o curso de “Uma Introdução aos Países de Língua Estrangeira” não tem exemplos a seguir, nem muitas informações disponíveis em chinês para consultar. O único meio a que se pode recorrer constitui a consulta na Internet através dos sites em português. Feita a seleção das informações relevantes, sua tradução e coordenação de conteúdos traduzidos são extremamente importantes, porque o que vai ser apresentado nas aulas tem que ser descritivo e representativo para cada país de língua

portuguesa, mas na maioria dos casos, os textos descritivos podem ser “secos” e cansativos para os alunos que perderão facilmente a paciência. A tradução (inclusive a adaptação, mantendo intatos fatos reais e dados estatísticos) e a coordenação dos conteúdos, feitas por professor, podem resolver, de certa maneira, este problema através de uma linguagem viva e interessante.

Quadro I

O quadro abaixo ilustra as fontes da maior parte das informações:

Sites em português/inglês	http://pt.wikipedia.org
	http://en.wikipedia.org
	http://www.google.com.br
	http://www.google.com.pt
	http://www.terra.com.br/portal
	http://veja.abril.com.br
	http://www.uol.com.br
	http://www.brasil-turismo.com
	http://www.ibge.gov.br/home
	http://www.mre.gov.br
	http://www.globo.com
	http://www.sapo.pt
	http://www.instituto-camoes.pt
http://www1.rtp.pt/homepage	
http://www.angola.gov.ao	
http://www.portalangop.co.ao	
http://www.youtube.com	
Livros em chinês	“Lie Guo Zhi” ¹

Tendo em conta muitos materiais audiovisuais a ser utilizados no curso, a organização dos conteúdos de ensino é feita na forma de *PowerPoint (PPT)*, acompanhada com a explicação em chinês mandarim.

¹ *Lie Guo Zhi* (《列国志》) trata-se de uma série de livros lançada pelo Academia Chinesa de Ciências Sociais em 2007, que contém mais de 100 volumes correspondendo a mais de 100 países do mundo, com informações sistemáticas sobre política, economia, sociedade, cultura, etc. de cada país. Sua publicação oferece aos leitores uma compreensão abrangente e profunda do mundo.

A introdução aos países segue a ordem em função da importância econômica e política, que se reflete também na demanda do mercado de trabalho que precisa de falantes de português. O segundo critério da ordem é o tamanho territorial, que também é relevante para a classificação de países. O quadro abaixo apresenta a ordem seguida na organização dos materiais do curso. Até ao momento, foram feitos todos os materiais sobre Portugal e o Brasil e, a compilação dos materiais sobre os países africanos de língua portuguesa estão em planejamento.

Quando II

1. Brasil	2. Portugal	3. Angola	4. Moçambique	5. Cabo Verde
6. Guiné Bissau		7. São Tomé e Príncipe		8. Timor Leste
9. Macau	10. Goa			

A divisão de conteúdos rege-se primeiramente pela divisão geográfica de cada país. Com base em mapas, é relativamente mais fácil organizar conteúdos de apresentações. No caso de Portugal, é utilizada a divisão feita pela Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins Estatísticos (NUTS), que foi desenvolvido pela União Europeia e abrange os Estados-Membros da UE em detalhe. As divisões da NUTS, que compreende três níveis, não correspondem necessariamente a divisões administrativas dentro de cada país, resultando numa adaptação dos materiais para se adequarem ao caso de Portugal. O quadro III mostra os três níveis das sub-regiões de Portugal: NUTS I, NUTS II e NUTS III, dos quais os primeiros dois foram adotados por causa do tempo limitado do curso e, foram escolhidos os municípios mais populosos e economicamente importantes do nível NUTS III em cada Comissão para a apresentação. No que diz respeito ao Brasil, sua divisão é mais simples pela sua extensão territorial e uma divisão já existente: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Feita a divisão geográfica, os materiais de cada subdivisão são organizados em diferentes blocos, tais como: o bloco geográfico, o econômico, o político, o cultural (histórico), etc. Contudo, a diversidade é aconselhada para o mesmo bloco de cada subdivisão, porque os alunos se distraem facilmente da semelhança e repetição, quer de conteúdos quer de formas de apresentação. Merece salientar que a tradução e reorganização de materiais podem adotar

uma linguagem que seja mais acessível e atenda mais às características dos jovens. As intervenções de imagens e vídeos devem ser equilibradas, a fim de servirem de materiais complementares de textos escritos de cada sub-região.

Constantemente, a disparidade entre as divisões deve ser sublinhada ao longo das apresentações. Todas as cidades, estados, ou regiões possuem suas próprias particularidades, que os distinguem dos outros lugares. Quanto aos pontos em comum, não vale a pena dedicar muita atenção e basta apresentar sucinta e rapidamente. Foi justificado também nas aulas o fato de que foram as peculiaridades que fizeram sobressair cada divisão e provocaram reflexões dos alunos.

Quadro III

NUTS I		NUTS II		NUTS III	
Portugal Continental	1	Comissões de Coordenação Regional ¹	5	Grupos de Municípios	28
Açores e Madeira	2		2		2

Formas da introdução

A aula é organizada com base em *PowerPoint (PPT)*, que contém três formas de apresentação: texto, imagem (fotografia) e vídeo.

Os textos constituem a parte substancial dos materiais e a forma de *PPT* exige que os textos sejam sucintos e claros. Como foi referido na parte anterior, há muito poucas informações disponíveis em chinês, a busca de informações em português ou em inglês fica muito decisiva, mas a tradução e a coordenação dos materiais são ainda mais importantes, porque no final das contas, o que vai ser apresentado na aula tem que ser conciso e rico em informações. O quadro III visualiza uma página de *PPT*, que diz respeito à cidade de Coimbra.

Figura I

¹ Comissões de Coordenação Regional são totalmente 5 sub-regiões: Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve, como é ilustrado no quadro IV.

▷ 教育-Coimbra的骄傲

- 被称为“Cidade dos estudantes”或者“Lusa-Atenas”，主要因为这里坐落着欧洲最古老的大学之一 a [Universidade de Coimbra \(UC\)](#)；
- 1288年，葡萄牙国王D.Dinis连同一批高级教士向教皇申请成立从事Estudo Geral研究的机构，开始孕育大学雏形；
- 1290年获得教会通过，最初设址里斯本；
- 经过13、14世纪在里斯本与科英布拉之间的辗转颠簸，最终大学于1537年落户科英布拉城，其时国王D.João III将自己的一片皇家空地用来设址；
- 全国历史最悠久、规模最大的学生组织也在Coimbra，“a [Associação Académica de Coimbra](#)”，成立于1887年11月03日；

Na figura I, pode-se verificar que esta página de PPT em chinês descreve o ex-líbris da cidade de Coimbra: a Universidade de Coimbra, com informações ricas sobre a sua atualidade e história, que foram retiradas do site I no quadro I, traduzidas e reorganizadas pelo próprio autor. Os termos específicos em português permanecem e, podem-se enraizar com mais facilidade na memória dos alunos, porque eles já conhecem muitos destes termos específicos em outras aulas e, a repetição dos mesmos em português poderá despertar o interesse e a repercussão deles na aula.

Tomadas como uma parte complementar dos textos, as imagens ou fotografias desempenham um papel importante de entre os materiais, devido à sua função de transmitir, de forma direta e óbvia, todas as informações ou idéias relevantes. As imagens podem ser classificadas em três gêneros: mapas, imagens (fotos) de paisagens e imagens (fotos) de pessoas e objetos.

Para mostrar a localização geográfica, a divisão administrativa, ou até as características climáticas de um país, um estado ou uma cidade, o uso de mapa é incontornável.

A figura II mostra claramente a distribuição dos países de língua portuguesa pelo mundo e, o docente pode ainda aproveitar este mapa para explicar aos alunos como ocorreram os Descobrimientos Portugueses, como foi descoberto o Brasil em 1500 e como chegaram a Macau os primeiros portugueses, entre outros fatos históricos que só conheceram nas aulas de história na escola secundária. A intervenção deste gênero é sempre aplaudida pelos alunos, que não costumam fixar o olhar só na superfície do mapa e desejam sempre que ouçam algo escondido por trás dele.

Figura II



Já a figura III mostra a divisão territorial (continental) na apresentação de Portugal. É evidente que a apresentação da parte continental de Portugal vai se dividir em cinco partes. Os alunos minuciosos podem se aperceber logo da falta dos dois arquipélagos no mapa e o docente pode aproveitar a “falta” do mapa para introduzir a apresentação do Arquipélago da Madeira e o dos Açores.

As fotos reais são indispensáveis na apresentação das cidades ou regiões. Normalmente, as fotos tiradas pelo próprio professor podem captar mais a atenção dos alunos na aula. No caso da figura IV, que é uma das fotos que o autor tirou em Foz do Iguaçu (Brasil). Apesar de ser não perfeita, se trata de uma componente interessante dos materiais do curso.

Figura III



Figura IV



Outra componente crucial dos materiais é o vídeo, cuja seleção, como a das imagens, também é muito complicada. Depois de determinar o escopo, tem-se de ver uma grande quantidade de vídeos a respeito na Internet, dos quais se escolhem os que mostrem imagens e sons de boa qualidade. Outro critério importante é a simplicidade da linguagem, porque os vídeos são destinados aos alunos que ainda não conhecem muito a língua portuguesa.

Os vídeos podem se intercalar em dois lugares durante a organização dos materiais. O primeiro lugar é o início de um bloco de conteúdos, a título de exemplo, quando se iniciar a apresentação da capital brasileira, um vídeo que relata a construção da cidade de Brasília poderá captar imediatamente a atenção dos alunos e ainda se podem apresentar duas figuras importantes da

arquitetura brasileira: Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. O efeito positivo de vídeos neste lugar já foi comprovado nas aulas: os vídeos escolhidos conseguem atrair sempre os alunos da distração e incentivar a interação na aula. O segundo lugar fica no fim da apresentação de um bloco de conteúdos, como a conclusão da apresentação, que pode repetir muitas informações já apresentadas em chinês mandarim, por meio audiovisual. Esta repetição não é supérflua, porque se trata de uma revisão rápida, mas dinâmica dos conteúdos tratados e, ainda por cima, os alunos podem se familiarizar com diferentes variantes da língua portuguesa que aparecem nos vídeos. A utilização de vídeos elevou o nível da riqueza de informações para um novo patamar e fez o curso muito mais atrativo.

Avaliação

Tendo em conta os objetivos da oferta do curso, a avaliação da aprendizagem não contará com exames, mas sim pequenas pesquisas (em chinês), que os alunos desenvolverão no final do semestre, com qualquer tema relacionado com os países de língua portuguesa.

Para iniciar um mini relatório de pesquisa (entre 1500 e 3000 palavras), os alunos têm que determinar um tema, que não tem que ser necessariamente vasto e grande, de que muitos alunos preferem, por exemplo, “uma comparação das economias chinesa e brasileira”, que é um tema extremamente complicado e nenhum deles consegue abordá-lo, de forma clara, em apenas duas ou três páginas. Podem, aliás, escolher qualquer um tema já abordado na aula e desenvolvê-lo mais através da pesquisa independente.

Os seguintes critérios são utilizados para a avaliação dos mini relatórios de pesquisa dos alunos: a relevância da escolha de tema, a coesão e a coerência textuais, as relações entre o tema e seu desenvolvimento, a existência de novas idéias ou opiniões próprias, entre outros.

Conclusão

A oferta do curso de “Uma Introdução aos Países de Língua Portuguesa” é uma nova tentativa de enriquecer e diversificar o currículo escolar do Departamento de Português da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim. O curso teve início no primeiro semestre do ano letivo 2008/2009.

No espaço de um semestre, é difícil apresentar, com apenas 30 horas, todos os países de língua portuguesa e até ao momento, só foi concluída a

apresentação de Portugal e do Brasil, assim como uma pequena parte de Angola. Mesmo assim, ainda se sentiu muita pressa ao longo das aulas, porque há muita abundância de materiais nos países abordados.

Os demais países serão incluídos no programa do curso, cuja extensão para um ano letivo deve ser considerada no futuro. Mas presentemente, necessita-se uma modificação na distribuição de peso de cada país para integrar os restantes países no programa do curso, implicando na depuração dos materiais já organizados e a utilização de uma linguagem ainda mais concisa.

Por enquanto, o curso foi oferecido duas vezes, respectivamente nos anos letivos 2008/2009 e 2010/2011. Na segunda vez, foi destinado aos alunos do primeiro e do segundo ano, porque os do segundo ano não o tiveram quando estavam no primeiro ano. A turma ficou dupla, mas o resultado de ensino ficou melhor ainda, por causa da participação dos alunos que já tinham certo conhecimento da língua portuguesa e dos países lusófonos. A curiosidade reinava sempre nas aulas com os alunos do primeiro ano, havia, portanto, menos interação com o professor do que nas aulas em que participaram os do segundo ano, que podiam confrontar o que foi apresentado nas aulas e as impressões que já tinham.

Com relação ao efeito de ensino-aprendizagem, fez-se uma sondagem no final do semestre do ano letivo 2008/2009. 100% dos sondados acreditaram que o curso era muito necessário e útil e, quase a metade dos sondados sugeriu acrescentar, quanto antes, os demais países de língua portuguesa ao programa do curso.

Tratamento do erro no ensino-aprendizagem de PLE/PL2:

Análise da Teoria e Estratégias de Correção dos Erros

Zhang Yunfeng*

Introdução

É evidente que os aprendentes chineses cometem inevitavelmente erros no processo de aprendizagem de Português como língua estrangeira e um dos trabalhos do professor consiste em detectar e corrigir os erros. O tratamento do erro no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira entende-se de particular importância e tem-se prestado muita atenção aos estudos sobre a relação entre o erro e a aquisição de uma segunda língua (*second language acquisition*) desde a década de 50 do século passado.

Este trabalho pretende apresentar as teorias de Lado (1957) e de S.P. Corder (1967) sobre a origem do erro e analisar as diferentes atitudes no que concerne o tratamento do erro defendidas, respetivamente, por Lorenz (Kwok, 1988), Krashen (1982) e Brown (1994), sendo o principal objetivo beneficiar a aquisição de uma língua estrangeira.

Deste modo, são abordadas no texto as seguintes questões de particular relevância para o ensino-aprendizagem de português no contexto chinês: i) Será que os erros cometidos pelos aprendentes devem ser corrigidos? ii) Quando se devem corrigir esses erros? iii) Que tipo de erros devem ser corrigidos? iv) Como se devem corrigir esses erros? Pretende-se, com base na experiência prática do autor como professor de Português Língua Estrangeira (PLE), chamar atenção para estas perguntas incontornáveis e que preocupam

* Zhang Yunfeng (張雲峰), docente da Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing.

todos os professores, e ao mesmo tempo, relançar o debate sobre esta temática.

Teoria da análise e correção do erro no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

A preocupação com a compreensão dos erros e da análise dos mesmos não é um processo recente da área da didática. Surgiu nas décadas de 40 e de 50 do século XX a teoria da análise e correção do erro no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, com o objetivo de prever os erros que poderão ser cometidos pelos aprendentes, beneficiando e facilitando o trabalho dos professores no ensino da língua estrangeira em questão e na elaboração de manuais/materiais. Lado (1957:42-45), um dos mais representativos, defendeu que os erros surgiam, principalmente, por causa da interferência da língua materna dos aprendentes. No caso de as diferenças entre a língua materna e a língua-alvo serem maiores, os aprendentes poderiam ter mais possibilidade de cometer erros. Deste modo, a teoria da Análise Contrastiva começou a ter um grande peso na investigação da análise do erro e os exercícios estruturais, utilizados com frequência, eram considerados como a melhor medida para a correção do erro até a década de 60, em que a noção do erro é encarada sob a influência das teorias da psicologia cognitiva e de uma nova corrente linguística (publicação de *Aspetos da teoria da sintaxe* de Chomsky).

Com a publicação da dissertação intitulada *The Significance of Learner's Errors*, S. P. Corder (1967) apontou a importância dos erros respectivamente para os ensinantes, aprendentes e investigadores. Segundo Corder, a análise do erro faculta aos ensinantes informações sobre o progresso dos aprendentes, oferece aos aprendentes o padrão/critério para que ganhem consciência dos seus problemas e disponibiliza aos investigadores informações indispensáveis para o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Com o surgimento da teoria da análise de erros, passa a ganhar um significado relevante o erro em si, em vez de este ser tratado como problema grave que causa medo. Da análise do erro, apresentam-se informações essenciais acerca da evolução dos aprendentes, bem como da aquisição da língua estrangeira/língua segunda. A análise do erro, em vez de ter como objetivo eliminar cegamente os erros, visa perceber melhor a causa do

surgimento dos erros, facilitando a determinação dos métodos/estratégias a ser adotados e dos manuais/materiais a ser utilizados.

Atitudes sobre o tratamento do erro no ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Em relação à pergunta que se costuma colocar em primeiro lugar «*será que os erros cometidos pelos aprendentes devem ser corrigidos?*», as respostas diferem. Conforme Lorenz, o erro, também chamado *engano* ou *incorreção*, visto como violação das normas linguísticas cuja existência não se poderá permitir, deverá ser rigorosa e totalmente corrigido e eliminado (Kwok, 1988). No entanto, para Krashen (1982) é “um grande erro” o ato de corrigir os erros cometidos no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, porque a correção dos erros, especialmente dos erros a nível linguístico, é considerada inútil e até tende a desmotivar ou diminuir o interesse de falar/comunicar numa língua não-materna. Para além disso, refere-se uma outra opinião mais neutra de Brown (1994), que considera necessária a correção do erro, o qual não deve ser *fossilizado* no cérebro do aprendente e, ao mesmo tempo, o especialista chama a atenção para o fato de a correção com frequência poder prejudicar a vontade do aprendente em comunicar na língua-alvo. O mesmo autor ainda adianta que a correção é função do professor, tendo em consideração as dificuldades dos aprendentes em realizar uma “auto-correção”.

Questões relevantes a abordar sobre o tratamento do erro no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) no contexto chinês

Durante os cinquenta anos de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira na China, a deteção e a correção do erro dos alunos constituiu sempre uma tarefa de particular importância para os professores. Tendo como referência o enquadramento teórico acima referido, pretendemos agora abordar neste trabalho as quatro questões que se colocam perante todos os professores de PLE:

Será que os erros cometidos pelos aprendentes na aprendizagem de PLE devem ser corrigidos?

Quando se devem corrigir esses erros?

Que tipo de erros devem ser corrigidos?

Como se devem corrigir esses erros?

Será que os erros cometidos pelos aprendentes chineses na aprendizagem de PLE devem ser corrigidos?

Entre as inúmeras definições do *erro*, apresentamos a interpretação do QECR (2001), que salienta que *os “erros” se devem a uma “interlíngua”, uma representação distorcida ou simplificada de competência-alvo*. Afirma-se ainda no Quadro:

Quando o aprendente comete erro, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas de L2, enquanto as falhas ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática corretamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo (QECR: 2011:214).

Em relação às três opiniões referidas na terceira parte deste trabalho, hoje em dia aceita-se com mais facilidade a última, isto é, correção com moderação, permitindo a existência do erro. Não se ignora que a excessiva correção do erro cause prejuízo, no entanto, o tratamento de forma adequada beneficia o desenvolvimento das competências do aprendente, que são altamente valorizadas pelo QECR (2001).

Quando se devem corrigir esses erros?

Em relação ao problema de quando corrigir os erros, revelam-se principalmente as duas formas seguintes: *correção imediata* e *correção com atraso*. Muitos professores e investigadores apoiam a primeira porque permite ao aluno tomar consciência em que contexto o erro é cometido, e quando se corrigem os erros com atraso, o contexto poderá ter sido esquecido, aspeto que é impossível ignorar no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Também não são poucos aqueles que preferem a segunda abordagem com o objetivo de não interromper a comunicação e não envergonhar ou embaraçar o aluno. Não é de admirar que as atitudes difiram, no entanto, é preciso pensar no objetivo mais fundamental de corrigir o erro. Quando se parte do princípio definido pelo QECR de desenvolver as competências, especialmente competências comunicativas, mais professores têm a tendência de favorecer a segunda abordagem.

Que tipo de erros cometidos devem ser corrigidos?

Admite-se o fato de não ser fácil a tarefa de análise e classificação dos erros, o que poderá ser feita de acordo com critérios diferentes. Corder (1981), por exemplo, considera as seguintes categorias: 1) em termos linguísticos (erros

de grafia, de gramática que incluem sintaxe e morfologia, de semântica e vocabulário e, ainda, de discurso); 2) em termos de processo (erros de omissão, adição, seleção e ordenação); 3) em termos de frequência: os pré-sistemáticos – os erros que ocorrem casualmente e os alunos não são capazes de identificá-los; os sistemáticos – os que ocorrem com regularidade e o aluno descobre aquilo que acredita ser o sistema, mas geralmente este sistema ainda não está de acordo com o sistema da língua-alvo; e os pós-sistemáticos – o aprendente produz formas corretas, ainda que inconscientemente.

O próprio autor advoga que a *correção imediata e rigorosa* não poderá funcionar para com os erros pré-sistemáticos e os pós-sistemáticos. Portanto, tendo em conta as variadas categorias e causas, os erros abordam-se de formas diferentes. Com a valorização da função comunicativa de língua, os erros graves, que impedem a compreensão causando falhas na comunicação, são prioritários na correção. Os outros erros que não causam grandes mal-entendidos na comunicação poderão ser mais facilmente tolerados. Isto quer dizer que a correção se deve centrar nos pontos mais importantes devendo o professor evitar efetuar a correção de todos os erros.

Como se devem corrigir esses erros cometidos na aprendizagem de PLE?

A correção de erros exige sempre muitas técnicas, porém, são os seguintes princípios orientadores que são aconselháveis. É importante a correção dos erros ser eficaz, o que deverá ajudar os aprendentes a tomar consciência das suas dificuldades e aprender a partir dos erros. O fator afetivo não pode ser esquecido na correção do erro, com o objetivo de evitar situações em que seja fácil os aprendentes ficarem embaraçados, envergonhados ou até assustados. Muitas vezes, o erro pode ser muito comum entre todos os alunos; neste caso, é aconselhável que a correção seja feita em frente de um conjunto de aprendentes em vez de ser feita apenas perante aquele que o cometeu.

A forma mais utilizada pelos professores é repetir diretamente a forma correta. É considerada uma forma mais direta e eficaz. No entanto, hoje em dia, é cada vez mais valorizada uma forma mais indireta como, por exemplo, com a ajuda do professor, os alunos tentam tomar consciência dos erros e até corrigi-los, o que beneficia os aprendentes no aperfeiçoamento do nível de língua e no desenvolvimento de competências.

Conclusão

Com este presente trabalho fica provada a importância do tema abordado, questão que encara quem quer que trabalhe com a língua portuguesa. Não é possível chegar a um acordo sobre uma questão como esta nem sequer será possível encontrar uma única resposta completa para todas as perguntas. No entanto, é fundamental a reflexão sobre o assunto abordado, chamando ao mesmo tempo a atenção aos professores quanto à utilização de estratégias e técnicas de correção do erro dos aprendentes chineses, relançando o debate sobre esta temática, cujo espaço de discussão “fica em aberto”.

BIBLIOGRAFIA

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, University of Michigan Press.

Kwok, Hong, L. (1988). *Why and When do we correct learner errors? — An error correction project for an English composition class*, <http://sunzil.lib.hku.hk>

Corder, S. P. (1967). *The Significance of Lerner's Errors*, *International Review of Applied Linguistics* V: 31-38.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press.

Brown, H. Douglas. (1994). *Principles of Language learning and Teaching*, Prentice Hall. Inc.

Krashen, S. (1982), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press.

AAVV. (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições ASA.

Grosso, M. J. (1999), *O Discurso Meteorológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Reflexão sobre «A face, o aprendente chinês de português e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem»

Manuel Pinho*

Breve introdução

Pretende-se, com esta breve comunicação, fazer uma reflexão, sem quaisquer pré-requisitos de natureza científica, sobre a face e suas implicações no contexto de ensino aprendizagem de português por aprendentes chineses. A reflexão resulta de vários anos de experiência de ensino de português em universidades chinesas, sendo produto do contato diário com os aprendentes, conhecimento empírico, leituras sobre interculturais, choque cultural e questionário efetuado a um grupo de dezasseis aprendentes de português do Instituto Confúcio, no corrente ano letivo.

Serão abordados os seguintes aspetos:

- Conceito/definição de face
- A face e os estilos de comunicação
- A face e os valores pessoais
- A face e os valores sociais e normas
- Dois casos exemplo
- Análise de resultados de um inquérito a aprendentes chineses sobre a face
- O que um leitor de português deve fazer no contexto de sala de aula de português na China à luz da problemática da face

O objetivo principal é alertar todos aqueles que lidam na sua atividade profissional com aprendentes chineses, mas muito especialmente os leitores de português na China menos familiarizados com o meio social, académico, político e cultural da sociedade chinesa e seus valores individuais e coletivos,

* Manuel Pinho, Docente do Instituto Politécnico de Macau.



procurando ser um ponto de partida para uma reflexão mais aprofundada sobre esta matéria

Definição de face

Diríamos que «*A face é o espelho da alma, a sua face oculta, o capital físico e psicológico que cada um transporta no relacionamento consigo próprio, com os outros e com a sociedade nos diferentes papéis que somos levados a desempenhar ao longo da vida e nas interações e atos de fala quotidianos nos mais variados contextos*». Mas, pode-se resumir a uma, duas ou três palavras: *honra, dignidade, honestidade*, conforme os padrões culturais portugueses e, em certa medida, ocidentais.

Será que os aprendentes chineses de português comungam das mesmas percepções e concepções? Isso é o que também iremos ver ao longo desta reflexão e suas implicações no ato pedagógico.

A face e os estilos de comunicação

Os estilos de comunicação variam de sociedade para sociedade e sobretudo de culturas para culturas.

A face, sendo um valor parte integrante de uma cultura e do comportamento de uma sociedade, não fica alheia ao estilo e influência da comunicação utilizada tanto pelo indivíduo como pelo coletivo.

No âmbito da comunicação intercultural, os estilos de comunicação entre a China e o Ocidente são não só substantivamente diferentes, fruto de civilizações, culturas e línguas muito distintas, como, e por consequência, utilizam estilos muito opostos, fato que se manifesta no entendimento das percepções e concepções de «face».

1. Comunicação Indireta

A China, por exemplo, tanto a nível social como individual e mesmo no quadro pedagógico, utiliza um estilo indireto, algo metafórico, em circular. Este processo, mecanismo psicolinguístico procura, a meu ver, a preservação da face tanto do emissor como do recetor, situação a que também se assiste em contexto de sala de aula.

No Ocidente, pelo contrário, a comunicação é direta, mais retilínea, sem tantos zigzagues, mais objetiva, mais frontal. Neste caso, os interlocutores

não têm como preocupação primeira a proteção da face, mas o passar da mensagem de forma clara.

Diria que no caso chinês, o estilo de comunicação é mais desfocado do epicentro da questão, enquanto no segundo caso assume um carácter de um frente-a-frente. Em resumo, o estilo chinês é o de um registo mais implícito, não verbal, por outro lado o estilo de comunicação ocidental é mais explícito, verbal, porquanto há uma muito maior verbalização, sem tantas preocupações de face.

2. Comunicação formal

Outra diferença que marca os dois estilos de comunicação diz respeito à sua formalidade e ou informalidade. O estilo chinês dá primazia à formalidade, enquanto o estilo ocidental premeia a informalidade.

Esta diferença de estilos é bem visível no contexto de sala de aula com professores chineses e leitores estrangeiros, designadamente portugueses.

Por um lado, o professor chinês assume uma postura hierárquica, tal como a sociedade chinesa, além de posição vertical relativamente aos aprendentes, por outro lado, o leitor ocidental ou português tende a ter uma atitude menos formal, mais explícita e horizontal relativamente ao aprendente. Estas diferenças refletem-se nas metodologias adotadas por cada uma das partes e também estão intimamente ligadas à questão da face.

O professor chinês, enquanto «magister dixit», procura manter a face perante os seus aprendentes, sendo o depositário de todo o conhecimento, registando-se uma muito menor interação oral entre as partes, situação oposta no caso dos leitores estrangeiros, em que o espaço aula é mais participativo e o aprendente assume um papel muito mais central no processo de ensino-aprendizagem.

3. Comunicação orientada, dirigida, com um objetivo

A este propósito, convém aqui assinalar neste âmbito e temática que a comunicação chinesa é muito orientada, com um fim, um objetivo muito específico, à semelhança da hierarquia social, apresentando-se de cima para baixo, por conseguinte entre dois interlocutores desnivelados ora por razões de poder, ora de funções, ora de autoridade seja ela investida ou consentida. Contrariamente, no caso ocidental a comunicação no contexto de sala de aula é, por norma, espontânea, sem barreiras, mais nivelada, mais horizontal. Isto

representa, em termos de face, uma maior proximidade, mais consentida, mais aberta e menos estereotipada, onde há lugar à questionação permanente com um grau de preocupação de face ínfimo.

O primeiro preocupa-se com a aparência, o respeito inerente à função, o segundo tende a centrar-se na pessoa e no respeito consentido pelas partes envolvidas.

Enquanto no caso chinês tudo é mais formatado, mais padronizado, mais rígido, no Ocidente há mais lugar ao improvisado, à criatividade à autonomia do estilo de comunicação muito mais centrada no indivíduo do que no coletivo.

4. Comunicação emocionalmente controlada

Outra diferença substantiva no que concerne aos estilos de comunicação refere-se a que o estilo chinês é emocionalmente controlado, enquanto o ocidental é emocionalmente expressivo. Pode dizer-se que o primeiro protege mais a face de cada um do que o segundo, uma vez que a manifestação espontânea de emoções pode fazer perigar a face dos interlocutores. Portanto, o estilo chinês é mais contido, mais reservado, fato bem visível no contexto de sala de aula com aprendentes chineses, sempre cautelosos em expressar as suas emoções de forma espontânea. As normas sociais, os comportamentos coletivistas reduzem-lhe a sua capacidade de indivíduo.

No caso ocidental, há lugar para a expressão quase livre de emoções no espaço sala de aula, não sendo tabu, pelo contrário, aceite pela maioria. Em resumo, o aprendente chinês sente-se sempre mais constrangido com um professor chinês do que com um leitor estrangeiro, sobretudo devido à grande diferença de estilos de comunicação. No primeiro caso, tanto a face do professor como do aprendente estão em causa, frente-a-frente, já no caso do leitor estrangeiro essa questão põe-se com menos acuidade, sendo, no entanto, fundamental que o leitor estrangeiro preserve sempre a face dos seus aprendentes chineses.

5. Comunicação privilegiando a auto-estimação, a modéstia

Por último, a comunicação chinesa privilegia a auto-substimação, a modéstia, enquanto o estilo ocidental é egocêntrico, promove a auto-promoção, em detrimento do coletivo. Diria que quanto mais modéstia, mais face. Para o aprendente chinês há sempre mais e mais espaço para melhorar o seu aproveitamento, posição bem diferente no caso português, em que a maioria se limita aos mínimos. O aprendente chinês, mesmo que seja o

melhor, não o manifesta de forma presunçosa e expressiva. Ser o melhor, é dar face à família, aos amigos e, claro, aos seus professores. Por outro lado, é também uma característica do coletivo, da norma comportamental chinesa, contrariamente ao ocidente, em que o «Eu», é exacerbado quase até aos limites.

O quadro abaixo resume, de alguma forma, os estilos de comunicação entre a China e o Ocidente que, em minha opinião, devem orientar o leitor de português na sua ação fora e dentro do espaço aula, certo de que as possibilidades de sucesso são imensamente maiores do que tentar impor modelos estranhos, ocidentais, os quais poderão funcionar, desde que adequados aos aprendentes e a toda a ambiência social, cultural e política

Quadro 1: Estilos de comunicação

China	Ocidente
Indireta	Direta
Implícita - não verbal	Explícita, verbal
Formal	Informal
Orientada – objetivo	Espontânea
Emocionalmente controlada	Emocionalmente expressiva
Auto-substimação, modéstia	Auto-promoção, egocêntrica

A face e os valores pessoais

Relativamente aos valores pessoais na China, os quais também têm reflexos no preservar, perder ou ganhar face, o quadro seguinte dá-nos conta dessas diferenças em termos de prioridade, de hierarquia relativamente ao mundo ocidental.

Quadro II: A face e os valores pessoais

China	Ocidente
Trabalho árduo	Auto-suficiente
Importância e respeito pela educação	Trabalho árduo
Honestidade	Sucesso pessoal na vida
Auto-disciplina	Realização pessoal
Auto-suficiente	Ajuda a outros
	Honestidade

Como podemos verificar no quadro, os chineses colocam geralmente em primeiro lugar o **trabalho árduo**. Para um chinês nada cai do céu. Está habituado a trabalho duro para vencer os inúmeros obstáculos, sejam eles de natureza escolar, económica, social ou burocrática. O trabalho árduo é também ele sinónimo de face, como mais à frente veremos pela análise dos resultados do pequeno inquérito

Para um ocidental, coloca-se de um modo geral, a **auto-suficiência**, isto é, a independência, a autonomia em relação ao outro, isto em termos de estar, fazer e pensar.

O trabalho árduo para um chinês, em geral, e para o aprendente chinês, é uma questão de face, de obrigação, de dar resposta a elevadas expectativas nele depositadas. Isto nota-se claramente no que diz respeito à sua dedicação ao estudo, o seu empenho total, mesmo quando não consegue ótimos ou bons resultados. O aprendente chinês não desiste, ainda que a sua modéstia lhe permita verificar os seus pontos fracos, admitindo-o.

A **educação** é outro valor individual muito enraizado na sociedade chinesa. A educação foi e ainda é sinónimo de face, de prestígio, de ascensão na escala social, sendo dado um relevo muito grande a quem detém o saber, o conhecimento.

No Ocidente, infelizmente, esta situação nas últimas décadas agravou-se com a massificação do ensino e a falta de oportunidades, sendo que um diploma universitário não é mais sinónimo de um bom emprego ou ascensão social. De notar também, que o esforço financeiro que uma família chinesa faz é muitíssimo maior, em termos comparativos, do que o de uma família ocidental da União Europeia, visto que na China as propinas são, hoje em dia, pagas a peso de ouro.

Em resumo, para um ocidental, a autonomia, a independência assumem primordial importância, sendo só depois seguido de trabalho árduo, refletindo não só atitudes pessoais diferentes, mas também diferentes graus de desenvolvimento humano.

A **honestidade e auto-disciplina** são outros dois valores muito cultivados e apreciados pelos chineses, algo que tende a desmoronar-se no mundo ocidental por razões de vária ordem, como sejam familiares, sociais, económicas e mesmo políticas.

A família chinesa, centro de tudo, ainda se encontra estruturada, enquanto a família no Ocidente atravessa um grave período de desestruturação, em que os valores se esbateram e as hierarquias diminuíram.

Do outro lado da escala hierárquica, o ocidental dá primazia ao sucesso pessoal e à realização pessoal. E porquê? Bom, para um ocidental não é difícil adivinhar e entender, pois o indivíduo é o centro, a liberdade de expressão e pensamento são sagrados.

É certo que a honestidade é um valor tanto para chineses como para ocidentais e em ambos os casos representam face, honra, porém, a meu ver, os chineses dão-lhe uma importância muito maior. Mentir corresponde a uma perda de face tanto no seio da família como no espaço de sala de aula. É, por assim dizer, um desvio à norma.

A face e os valores sociais e normas

Os valores sociais e as normas na China são também ingredientes que contribuem, regra geral, para a preservação da face, como veremos a seguir.

1. Sociedade ordeira

A sociedade chinesa é bastante mais conservadora do que as sociedades ocidentais não só por razões culturais e históricas, mas também por motivos políticos.

É uma sociedade que assenta muito no autoritarismo, nos papéis de cada um, bastante estratificada, dependente do líder, obediente e sobretudo ordeira. Este princípio é aceite pela grande maioria do coletivo, enquanto nas sociedades ocidentais verificamos uma maior abertura, diálogo e onde a liberdade de pensamento e de expressão se apresentam em primeiro lugar, sendo um direito inalienável do indivíduo.

Este contraste concretiza-se nas relações quotidianas entre os diferentes atores, intervenientes nos vários planos da vida diária de um chinês, incluindo na relação entre professor e aprendente, relação em que o aprendente não questiona o mestre, visto que este não só é uma entidade hierarquicamente superior a quem o aprendente deve obediência, mas também por razões de manutenção de face.

A indisciplina e o debate franco e direto podem ser fatores que fazem perigar a face de cada um.

2. A harmonia

A harmonia é também uma característica transversal à sociedade chinesa e faz parte das normas socialmente aceites. Os chineses, em geral, e o professor e aprendente evitam de um modo geral o frente a frente, o conflito e ou debate de ideias ou outros aspetos que envolvam diferenças. Estas devem ser atenuadas ou resolvidas em espaços próprios e por quem de direito e nunca na praça pública. Fazê-lo na sala de aula ou na praça pública seria um risco para a face dos interlocutores envolvidos. A preservação do todo social harmonioso é muitíssimo relevante para o relacionamento entre as partes.

A esta perspetiva, o Ocidente contrapõe a liberdade individual e os direitos do indivíduo como sendo inquestionáveis. A harmonia consegue-se pelo debate de ideias como forma de resolução de conflitos, enquanto os chineses se ficam apenas por uma abertura a novas ideias, porém, sempre cautelosos na sua abordagem e não poderão colocar em causa a harmonia o equilíbrio do todo social e nacional.

Estes aspetos são por demais evidentes no espaço de sala de aula dos aprendentes chineses, o qual peca por alguma falta de abertura de debate e de crítica. O aprendente tem um papel de muito mais recetor, muito menos proativo do que no Ocidente, remetendo-se ao silêncio. É possível quebrar este comportamento, esta norma, mas o leitor de português terá de ser muito intuitivo e cauteloso na sua provocação construtiva. Isso é possível, porém exige já um grande e profundo conhecimento das duas partes e especialmente confiança mútua, aspeto particularmente difícil de alcançar por um estrangeiro. O humor, a ironia, a boa disposição e um tratamento individual justo ajudam imenso a quebrar os receios, os gelos a desconfiança entre as partes. Aqui também está em causa a perda de face. Quanto mais abertura maior o risco de perda de face. Ao leitor compete devolver a face sempre que esta tenha sido ameaçada ou mesmo perdida.

3. Respeito pela autoridade

Outra norma e valor social envolvem o enorme respeito pela autoridade. Esta não se questiona de um modo geral e resulta da função e não tanto da competência. Este aspeto diminui a capacidade de intervenção, de diálogo do

aprendente chinês, sempre atento a quem detém o verdadeiro poder sobre as suas vidas o seu futuro.

Pôr em causa a autoridade e pisar o risco, pode também questionar a face de quem detém o poder. Em contextos educativos no ocidente, o respeito resulta mais da competência de quem detém o saber, as capacidades e não tanto da função exercida ainda que esta situação também exista, porém, com muito menos acuidade. O aprendente ocidental questiona a competência e as capacidades do professor, enquanto que no caso chinês isso raramente se passa visto que pode ser olhado ou considerado uma perda de face para o professor.

O quadro abaixo resume algumas dessas diferenças que encontrei entre a China e os aprendentes chineses e Portugal no quadro da cultura e valores ocidentais. Esta perspetiva é pessoal e resultou da minha longa experiência de ensino de português na China

É certo que não é menos verdade afirmar que um leitor português até pode fazer o que quiser na sala de aula tanto no que respeita a métodos, atividades, tipologia de textos, etc. Contudo, tudo depende de si próprio, do seu carácter e do modo como apreende os estilos de comunicação e os valores pessoais e as normas sociais.

Quadro III: A face e os valores sociais e normas

China	Ocidente
Sociedade ordeira	Liberdade de Expressão
Face – Harmonia	Liberdade individual
Direitos do coletivo	Direitos do indivíduo
Abertura a novas ideias	Resolução de conflitos através de debate
Liberdade de expressão	Pensamento e ideias próprias
Respeito pela autoridade	

A face do aprendente chinês no contexto de sala de aula: Aspetos gerais

Em todas as culturas, de uma ou outra maneira, a questão da face coloca-se com especial acuidade, porém, talvez não haja nenhuma cultura em que assuma papel tão preponderante nas interações como na cultura e sociedade chinesas, em especial, e nas culturas orientais, em geral.

A escola não escapa a este paradigma sociocultural secular, mesmo milenar, na relação entre o mestre, o professor, o tutor e os seus discípulos, alunos ou aprendentes, independentemente das modas ou correntes pedagógicas. Neste sentido e contexto, o aprendente chinês de português apresenta também ele uma face cultural e civilizacional milenar a defender, a proteger, mesmo e sobretudo em contexto escolar, de sala de aula tanto com o professor chinês, mas sobretudo com um professor nativo de português.

Esta questão da face do aprendente chinês de português é, de um modo geral e quase sistematicamente, desprezada, não tida em conta pelos leitores portugueses na China quer por falta de pré-requisitos de natureza cultural – o Instituto Camões envia leitores para a China há mais de trinta anos e, lamentavelmente, ainda hoje, não dá qualquer preparação linguística, cultural ou outra sobre a China aos leitores - quer por desconhecimento, falta de sensibilidade e ou habilidade, ou ainda resultante da sua não adaptação aos modelos e arquétipos sociais e culturais da cultura chinesa, gerando-se um clima de suspeita, incompreensão, diria mesmo de conflito em situações extremas em que a face está no epicentro dos problemas tanto pedagógicos como de inter-relacionamento dentro e fora da aula.

Para um aprendente chinês de português ou de outra língua estrangeira, a face é também sinónimo de uma boa ou excelente aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo ainda maior em contexto público de sala de aula. Sempre receosos em relação à crítica do professor, amedrontados com o fantasma do erro, procurando sempre a perfeição, os detalhes, as causas e explicações dos fenómenos linguísticos, o aprendente chinês dá o melhor de si mesmo para manter a sua face, o seu prestígio, a sua auto-estima perante si e, sobretudo, perante os colegas de classe.

É neste quadro pedagógico e psicológico que o leitor de português intervém e tem um papel fundamental, precisando no entanto de todo um manancial cultural para lidar com os comportamentos em situações de ensino-aprendizagem. Da sua boa ou má preparação para lidar com estas situações totalmente novas e estranhas à sua cultura, poderá resultar o sucesso ou o fracasso tanto em termos de resultados da aprendizagem como de relacionamento com o grupo ou elemento do grupo. Da sua capacidade de interpretar os sinais, dependerá o seu sucesso enquanto leitor estrangeiro na imensidão tão complexa que é a cultura chinesa.

Então, como deverá atuar um leitor de português em contexto de sala de aula de aprendentes chineses de português? Não há uma receita milagrosa, já que tudo depende do conhecimento que tiver da cultura e psicologia chinesas, mas também e muito da sua personalidade, carácter, capacidade de adaptação e confronto com o novo, da sua observação e intuição, mesmo dos paradigmas pedagógicos julgados os mais corretos no Ocidente e que na China ou não se levam em conta ou pura e simplesmente não são considerados válidos, fruto de práticas pedagógicas centradas no professor e nos conteúdos, nunca esquecendo a envolvente política tão marcada nos planos curriculares chineses.

Apesar das enormes diferenças culturais que separam um aprendente chinês de um leitor de português, espera-se sobretudo bom senso. Manter, dar e reforçar a face do aprendente chinês é ajudar a esbater barreiras culturais e outras, mesmo de comunicação, constituindo-se como um «input», um fator de motivação, de auto-estima, de face para o aprendente chinês em contexto de aprendizagem de um língua e cultura estrangeiras que lhe são completamente estranhas.

Mas como respeitar a face ou, se possível, reforçar a face do aprendente chinês? Vários conselhos ou dicas podem ser seguidas em termos genéricos. Maioritariamente filhos únicos, filhos de uma nova classe média emergente, os aprendentes chineses agem como pequenos imperadores tanto em casa como na sala de aula. O português é visto numa perspetiva utilitária, de ascensão social, de busca de um melhor emprego, de uma mais-valia que o leitor deve sempre e obrigatoriamente estimular, olhar positivamente e nunca perder-se em preciosismos valorativos ou pejorativos negativistas, já que tais atitudes ou comentários não só retiram face ao aprendente como à própria língua que se propõe lecionar. Falar da língua portuguesa e de Portugal e dos países da lusofonia numa perspetiva positiva, relevante para o futuro deles será um caminho possível, controlando o tão caracteristicamente português de dizer mal de tudo e de todos. Ainda neste sentido, importa valorizar não só o que é português, mas também tudo o que é chinês, dando e reforçando a face chinesa perante um estrangeiro.

Dois casos

Gostaria aqui de relembrar alguns episódios passados com leitores de português, que são um bom exemplo do que nunca se deve fazer com aprendentes chineses, já que conduzem à sua perda parcial ou total de face,

com consequências graves tanto para a aprendizagem como particularmente para o relacionamento individual ou grupal do leitor com os seus aprendentes.

Assim, num primeiro caso, a leitora obrigou, quase até à exaustão, a aprendente a pronunciar em sala de aula alguns vocábulos com a consoante «r» em posição fraca e forte, sem ter em conta a dificuldade extrema que estes sons representam para a maioria dos aprendentes chineses, o seu dialeto e província de origem, entre outros aspetos. Não conformada com a incapacidade do aprendente em pronunciar corretamente, forçou o aprendente a repetir dezenas de vezes perante o olhar surpreso e espantado de todos os outros, deixando-a numa situação de desconforto extremo, de perda de face perante os outros. Como último recurso, a leitora obrigou a aprendente a ir duas vezes por semana a sua casa para fazer exercícios fonéticos com a consoante «r», criando uma situação insustentável para a aluna tanto individualmente como no seio do grupo. Isto é apenas um exemplo daquilo que nunca se deve fazer com um aprendente chinês de português.

Outro caso passado, porém, com todo o grupo, refere-se a uma aula de redação. Uma outra leitora, apesar de experiência em Macau, perante a recusa coletiva da turma em escrever um texto, por falta de pré-requisitos teórico-práticos e o pouco tempo dado para escreverem um conto, obrigou, forçou mesmo toda a turma, como castigo, a escrever em casa um conto de dez páginas. Tudo isto se passou numa aula de redação. Agindo com um colete-de-forças e alguma «vingança» face à recusa, a leitora não só perdeu o controlo da turma como sobretudo o respeito pela face chinesa, atuando autoritariamente e sem fundamentos pedagógicos aceitáveis para os aprendentes. Este ato irrefletido da leitora, quer por falta de sensibilidade pedagógica e cultural, quer por alguma arrogância e atitude de sobrançeria conduziu à degradação total e absoluta da relação pedagógica e pessoal entre os aprendentes e a leitora, gerando um conflito permanente irresolúvel até ao final do curso, tendo mesmo o problema sido levado às esferas superiores do Departamento e Faculdade. Aqui está mais um caso de inadaptação cultural e diria mesmo pedagógica, pese embora a leitora já tivesse tido experiência de ensino de português em Macau e outro local no Oriente. Contudo, esqueceu-se que estava noutro contexto, com outros aprendentes, noutro nível de ensino, neste caso superior, e que a face e o respeito estão acima das melhores pedagogias de ensino de línguas estrangeiras. Pode-se falar a língua de um país, mas se não se apreender a sua cultura, o seu «modus operandi», raramente se tem sucesso. A China pode ser um bom exemplo desta situação

e a arrogância e a prepotência nada trazem de bom, pelo contrário, podem ser causadores de graves problemas insanáveis a nível dos comportamentos, relacionamentos e interações tanto no espaço aula como fora dela.

Análise dos resultados de um inquérito sobre a face aplicado numa turma do Instituto Confúcio

Num pequeno inquérito efetuado no mês de Junho de 2011 a 16 aprendentes de português da turma do Instituto Confúcio do IPM, importa reter os seguintes resultados sobre a Face. Trata-se de alunos licenciados em chinês língua estrangeira na sua grande maioria e que aprendem português há apenas quatro meses.

Para 44% dos inquiridos, a face corresponde à dignidade humana, enquanto outros 44% respondeu que a face é prestígio, honra, dignidade dinheiro e sucesso.

Apenas 6% acham que a face é sinónimo de prestígio e honra. Cem por cento não considera a face sinónima de dinheiro e sucesso apenas.

Dos inquiridos, nunca ninguém perdeu a face tanto no seio da família como entre amigos. Contudo, 62% já perdeu a face em público e 38% também já perdeu a face na sala de aula. Este último dado é significativo e vem demonstrar a importância da face como temos vindo a afirmar.

Relativamente às situações de perda de face em contexto de sala de aula, 44% aponta a crítica do professor como razão para perda de face, enquanto 25% refere a nota baixa nos testes ou exames. Vinte e cinco por cento assinala a falta a uma aula sem justificação, enquanto apenas 6% responde a crítica de um colega como fator de perda de face.

Outro aspeto curioso refere-se a com quem perderam a face em contexto de sala de aula, isto é, com professor chinês ou com professor estrangeiro. A esta pergunta, 87% afirma que já perdeu a face com um professor chinês, enquanto apenas 13% refere a perda de face com professor estrangeiro. Isto demonstra o que viemos a afirmar anteriormente, ou seja, o risco de face é potencialmente muito maior com professores chineses do que com professores estrangeiros. Julgo que tal se deve sobretudo aos estilos de comunicação diferentes, abordagens metodológicas diferentes e relação professor aprendente também diferentes.

Quanto ao peso da perda de face e seus efeitos na aprendizagem e confiança do aprendente, importa assinalar o seguinte: 50% considera que tem muitos



efeitos negativos, enquanto os outros 50% considera que tem alguns efeitos negativos.

Pelos dados, podemos concluir que no contexto cultural e neste caso pedagógico, de sala de aula, a perda de face constitui um fator negativo para um processo de ensino-aprendizagem saudável. Estes resultados, ainda que de uma pequeníssima amostra, chamam a atenção para os cuidados a ter tanto pelos professores chineses como pelos leitores de português, situação apontada nos dois casos de análise mais à frente.

Numa situação de perda de face do aprendente, o que é que este deve fazer no sentido de recuperar a face? Estudar mais foi a opção de 43% dos inquiridos, enquanto 38% **referiu estudar mais como sendo a solução**. Dizer mal do professor aos colegas e restantes professores foi a opção para 19%, enquanto engraxar o professor mereceu a percentagem de 0%.

Estes dados são algo curiosos eventualmente para um estrangeiro e para um estudante estrangeiro, porém, para os professores chineses e também para mim não me surpreendem. A um input negativo, o aprendente chinês tende a transformá-lo num input positivo *a posteriori*, procurando através do empenho, do trabalho recuperar a face e o respeito perdidos perante a turma. A competição entre os aprendentes chineses é enorme e ninguém quer ficar em último lugar, ninguém deseja perder a face. Um desempenho excelente traz mais-valias pessoais e mesmo a nível familiar e social.

Será que a face é mesmo importante para o aprendente chinês? De um modo geral, todos os chineses têm a perceção da sua importância no contexto inter-relacional, sendo transversal a todos os sectores da vida das pessoas, mesmo nos corredores do poder e da diplomacia. E o que pensam os aprendentes? Os resultados do inquérito apontam para o seguinte: 69% considera que a face é importante, enquanto 19% considera a face muito importante. Apenas 6% considerou a face importantíssima e os restantes 6% consideraram a face nada importante. Perante estes dados, não há dúvida que o aprendente chinês dá bastante relevância à questão da face em contexto de sala de aula e a sua ocorrência ou ausência dela.

O que fazer em contexto de sala de aula com aprendentes chineses

Pergunta-se, então, o que um leitor de português pode e deve fazer no sentido de conservar a face, o respeito, a dignidade e o prestígio do aprendente chinês? Como referi, não há receitas miraculosas, nem as pessoas têm a mesma

personalidade, daí que cada caso seja um caso. Contudo, a minha experiência acumulada ao longo dos anos enquanto leitor de português na China, leva-me a pensar nas seguintes dicas a ter em conta em contexto de aprendizagem de português por aprendentes chineses na China, de modo a preservar a sua face e de preferência potenciá-la. Assim, gostaria de assinalar o seguinte:

Nunca criticar ou castigar um aprendente chinês em sala de aula, em público ou mesmo em privado, designadamente por dificuldades de pronúncia ou outras. Evitar castigos tais como trabalho de casa extra. Tal atitude apenas contribui para o agravamento da situação, para perda de auto-estima, de desmotivação e isolamento do aprendente num contexto de máquina propagandística do sucesso e da «harmonia social». O aprendente chinês não lida bem com o insucesso e a pressão familiar é enorme. O insucesso é sinónimo de perda de face. Estimular, estimular, aplaudir são as palavras-chave para o sucesso de um leitor de português, reforçando a face dos seus aprendentes e ao mesmo tempo conquistando gradualmente a sua confiança, o seu respeito;

Sempre que um aprendente consegue com sucesso pronunciar um vocábulo corretamente ou uma frase ou período, pedir uma salva de palmas, fazendo o mesmo para aqueles que o fazem com mais dificuldades;

Implementar uma pedagogia ativa e positiva do erro, passando a importância do erro para atingir progressos importantes. Evitar a crítica gratuita ao erro, utilizando-o de uma forma positiva e merecedora de face:

Evitar a crítica destrutiva, a arrogância e sobranceria, os «bicos de pés». Na China, enquanto estrangeiro, a humildade é a mãe de todas as virtudes, a par da honestidade e da dedicação aos alunos e ao trabalho;

Nunca, sem primeiro ter uma relação sólida e de confiança mútua, a qual depende de cada um e por vezes demora um ano ou mais a construir, dizia, nunca criticar em plena sala de aula, isto é, em público, o governo chinês pela sua política interna ou externa e os princípios ideológicos em que assenta. Importa salientar que a «educação patriótica» assume um papel relevante nos manuais chineses, pelo que os aprendentes chineses são muito suscetíveis a críticas à China provindas de estrangeiros;

Nunca fazer comentários negativos ou pejorativos aos trabalhos de casa, acentuando as melhorias, o caminho que deve prosseguir;

Nunca criticar um aprendente e simultaneamente elogiar outro. Esta atitude conduz à perda de face de uma das partes em termos comparativos. Elogie todos;

Trate sempre o aprendente chinês como pessoa, com respeito pela sua individualidade e cultura, sentimentos e problemas. Torne-se um amigo, um confidente e será recompensado. O aprendente chinês está habituado a ser tratado em termos coletivos, por conseguinte quando alguém lhe presta atenção individualizada, ele apreciará muitíssimo isso, pois dá-lhe mais face e mais confiança;

Respeitar sempre a identidade cultural e linguística dos aprendentes, mesmo daqueles que provêm das minorias culturais e linguísticas;

Nunca rotular o aprendente chinês de «burro» ou «estúpido». Isto é uma total falta de respeito pelo aprendente, sua identidade, cultura e auto-estima. É não só uma perda de face, mas sobretudo um insulto pessoal e inaceitável pelo indivíduo ou coletivo, incluindo família do aprendente;

Sendo uma sociedade em que o coletivo se sobrepõe ao indivíduo, procure tratar todos de forma justa e igualitária, evitando injustiças e abusos. Não hesite em defender os aprendentes, mesmo e sempre que necessário perante as autoridades académicas, porém, sem se substituir aos poderes e competências que lhes são devidas. Nunca se esqueça que na China será sempre um convidado e a sua permanência dependerá sempre do diretor do departamento e demais autoridades académicas e não do Instituto Camões. De referir que houve leitores que já foram mandados embora e outros que, por uma questão de preservação da face do Instituto Camões, permaneceram no posto contra a vontade de professores e alunos, com os devidos prejuízos sobretudo para os alunos devido ao mau relacionamento existente entre aprendentes e leitor;

Nunca recusar um convite de um aluno, turma ou autoridades académicas ou outras. Aceitar é dar uma prova de respeito e amizade e o convite uma prova de confiança e também de respeito da parte chinesa e de face;

Por último, evitar publicar ou divulgar as notas publicamente, preservando a privacidade e a face de cada um, pois aquelas são o espelho da face ou falta dela em termos académicos, do prestígio de cada um e do seu sucesso.

Saber interpretar os estilos de comunicação chinesa e os valores e normas sociais

Conclusão

Como diz o provérbio «Em Roma, sê romano», eu diria na China seja chinês, pelo menos, e na medida do possível, tentando apreender e compreender os valores da cultura chinesa, tão essenciais à sobrevivência com êxito de qualquer leitor na China. Não confundir o sistema político com as pessoas, mas prepare-se para um embate, um choque cultural, pese embora o dramático desenvolvimento económico da China, especialmente da zona costeira e de cidades como Pequim, Xangai e Cantão, cidades estas que em 1991, data da minha chegada a Xangai, ainda estavam a anos-luz da Europa e do mundo.

Como diz o poeta «tudo vale a pena, se a alma não é pequena», por isso para ser leitor de português é preciso partir sem preconceitos, sem ideias formadas e nunca se esqueça de dar o melhor de si, da sua alma, do seu saber, mantendo-se sempre aberto a novos valores, culturas e formas de estar, fazer, ensinar e aprender. Os aprendentes chineses agradecerão e a China não deixará de lhe reconhecer o mérito, a dedicação e a entrega. Ver crescer em português pessoas de uma cultura tão diferente da portuguesa é, sem dúvida, a melhor recompensa que poderá ter como leitor em terras do Império do Meio.

Resta esperar que o Instituto Camões, ao fim de tantos anos de inépcia relativamente ao ensino do português na China, desperte de uma vez por todas para o acordar do Dragão e aposte na formação prévia em cultura e língua chinesas dos leitores a enviar para a China. O potencial do português na China é enormíssimo e Portugal continua totalmente adormecido na retórica dos quinhentos anos de relações entre os dois países ou também na retórica sem substância de «Macau é uma ponte, uma plataforma para a entrada na China».

Até hoje, isso nunca passou de retórica de circunstância, sem resultados substantivos. Em 1991, havia apenas duas universidades na China a ministrarem cursos de licenciatura em língua e cultura portuguesas – a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU) e a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim (Beiwei). Hoje, são mais de doze universidades a ministrarem cursos de licenciatura em língua portuguesa, enquanto o Instituto Camões continua fechado em si mesmo, a olhar para o umbigo de Portugal e da Europa, quando a estratégia deveria ser o Oriente e a China, muito em particular.

O espaço reservado ao IPOR, em Macau, ainda que meritório localmente, está muito aquém das necessidades e ambições da China no que respeita ao português enquanto língua de comércio, de estratégia política, comercial, diplomática e cultural. O «Fórum de Macau», criado pela China para o relacionamento da China e Macau com os países falantes de português é bem o exemplo disso. De que é que Portugal e o Instituto Camões estão à espera? De mais quinhentos anos de retórica esvaziada de conteúdo? A ver vamos! Fico à espera para ver, sempre na esperança de melhores dias, de alguém que dedicou catorze anos da sua vida ao ensino do português na China, em circunstâncias políticas, sociais, culturais e pedagógicas adversas, de extrema dificuldade tanto pela distância e isolamento relativamente ao mundo, como por motivos culturais e de precaríssimo apoio da parte institucional portuguesa. Contudo, no exercício das minhas funções docentes felizmente apercebi-me de forma rápida do quão importante era e ainda é a questão da face para o aprendiz chinês. Se um aprendiz chinês ganha face com um professor chinês, isso naturalmente é bom para o aprendiz, porém se ganha face com um leitor estrangeiro, neste caso português, a recompensa para o aprendiz adquire um outro sabor, um grande respeito e aceitação pela sua individualidade e seus valores, numa sociedade muito mais orientada para o coletivo. Percecionar os estilos de comunicação e aplicá-los na prática é seguramente também uma boa receita para o sucesso na China enquanto leitor e ainda a sua capacidade de relacionamento franco, sincero, honesto, acompanhado de muita humildade e respeito pelo país acolhedor.

No entanto, o leitor deverá sempre que necessário defender os princípios, as estratégias e as políticas do Instituto Camões no melhor interesse da língua e cultura portuguesas, não devendo ceder em matérias relevantes.

Quadro 1

Moral Confucionista

Face

Teia de Relações (Guanxi)

Família

Educação

Quadro 2

A Face e a comunicação intercultural

Estilos de comunicação

China	Ocidente
Indireta	Direta
Implícita, não-verbal	Explícita, verbal
Formal	Informal
Orientada – objetivo	Espontânea
Emocionalmente -controlada	Emocionalmente -expressiva
Auto-substimação, modéstia	Auto-promoção, egocêntrica

Quadro 3

A Face e a comunicação intercultural

Valores pessoais

China	Ocidente
Trabalho árduo	Auto-suficiente
Importância e respeito pela educação	Trabalho árduo
Honestidade	Sucesso pessoal na vida
Auto-disciplina	Realização pessoal
Auto-suficiente	Ajuda a outros
	Honestidade

Quadro 4

A Face e a comunicação inter-cultural

Valores sociais e normas

Ásia	Ocidente
Sociedade ordeira	Liberdade de expressão
Face – Harmonia	Liberdade individual



Responsabilização dos funcionários públicos	Direitos do indivíduo
Abertura a novas ideias	Resolução de conflitos através de debate
Liberdade de expressão	Pensamento e ideias próprias
Respeito pela autoridade	Responsabilização dos funcionários públicos



Sondagem sobre a disciplina de interpretação nos cursos de licenciatura em português na China

Liu Gang*

Han Lili**

I. Introdução

A interpretação, no nosso entender, pode ser considerada uma disciplina em que se envolvem, de certo modo, as 3 competências comunicativas definidas no capítulo V do «Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação»:

A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes:

Competências linguísticas;

Competências sociolinguísticas;

Competências pragmáticas.

Assim, um aprendente que reúna as competências da língua passiva com o nível superior a B1 em termos de flexibilidade, tomada de palavra, desenvolvimento temático, coerência e coesão, fluência na oralidade, precisão proposicional, está em princípio, sob ressalva da verificação de outras aptidões (por exemplo: resistência ao stress, capacidade de comunicação, etc.), habilitado a receber uma formação específica em interpretação. Esta não constitui, no entanto, uma formação que vise o desenvolvimento das

* Liu Gang (劉罡), Coordenador Assistente do Curso de Tradução e Interpretação Chinês-Português do Instituto Politécnico de Macau.

** Han Lili (韓麗麗), Professora Assistente do Curso de Tradução e Interpretação Chinês-Português do Instituto Politécnico de Macau.

competências linguísticas propriamente ditas. O conhecimento da língua ativa e da passiva deve ser entendido como já adquirido em larga medida, bem como um nível muito desenvolvido de conhecimentos enciclopédicos ou de "cultura geral" e a formação em interpretação deve ser entendida como uma aquisição das técnicas específicas numa perspectiva de reforço das competências pragmáticas e de tratamento e transposição da informação de uma língua para outra.

Desde a criação do primeiro curso de português na China até ao dia de hoje, a preparação de intérpretes tem vindo a ser um dos objetivos integrados neste tipo de formação linguística.

Talvez seja oportuno, nesta ocasião, fazer uma sondagem, senão balanço, sobre o ensino da disciplina de interpretação, uma vez que se colocam muitas vezes perguntas como:

Qual a situação do ensino da interpretação chinês-português/português-chinês?

Qual o modelo de ensino da interpretação chinês-português/português-chinês?

Que manual ou materiais são usados no ensino?

Que considerações técnicas caracterizam o ensino de interpretação?

É com o intuito de tentar responder às questões acima referidas que elaborámos o presente trabalho. Sendo apenas uma tentativa preliminar, o inquérito tem o objetivo de traçar uma visão panorâmica do ensino da interpretação chinês-português. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo tentar descrever o *status quo* do ensino da interpretação chinês/português nas instituições de ensino superior, não tendo portanto qualquer intenção de avaliar ou julgar a prática e a metodologia adotadas pelos respetivos docentes.

Não podemos deixar de agradecer aos formadores da DG da Interpretação da Comissão Europeia, Dra. Etelvina Gaspar, Dr. Fernando Leitão e Dr. Pedro Elston, que nos ajudaram na preparação do questionário.

II. O inquérito

O questionário, com base no qual foi feito o presente trabalho, é composto por 22 perguntas (ver anexo 1), que podem ser divididas em vários grupos, a saber: 1. identificação da instituição (1ª e 2ª pergunta); 2. caracterização da disciplina (3ª a 7ª); 3. caracterização do professor (8ª e 9ª pergunta); 4.

caracterização do local da aula (10ª e 11ª pergunta); 5. caracterização dos materiais didáticos (12ª a 19ª pergunta); 6. avaliação (20ª a 22ª).

O inquérito foi feito durante a realização do Seminário de Formação de Intérpretes de Conferência, organizado em co-parceria entre o Instituto Politécnico de Macau e a Direcção-Geral da Interpretação da Comissão Europeia, de 4 a 15 de Julho de 2011. A iniciativa conseguiu reunir, além de 2 professoras formandas e 3 professores formadores do próprio IPM, 11 professores oriundos de 8 universidades chinesas, maioritariamente responsáveis pela disciplina de interpretação, o que constituiu uma oportunidade única para a realização deste questionário.

As perguntas foram preparadas originariamente em chinês e traduzidas *posteriormente* para português na fase de elaboração do relatório. Recorremos ao *Google Documents*, que tem uma funcionalidade chamada *Spreadsheet*, com o intuito de facilitar o preenchimento do questionário, a recolha e a leitura dos dados. O inquérito foi realizado no dia 14 de Julho de 2011, na sala M613 do Edifício Meng Tak do IPM, com o acompanhamento dos 2 autores do presente trabalho. Foram inquiridos, no total, 7 professores representantes das respetivas instituições, excluindo a professora da Universidade de Línguas e Cultura de Pequim, devido ao fato de o curso só começar a funcionar no próximo ano letivo 2011/2012. Deve ser ainda sublinhado que na Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong e na Universidade de Economia e Comércio Internacional, uma vez que o curso de português só existe há 2 anos, a disciplina de interpretação ainda não começou a ser lecionada à data da realização do presente trabalho. As respostas dadas pelas respetivas representantes representam por conseguinte apenas um projeto e declaração de intenções.

III. Leitura dos dados

Identificação da instituição

As instituições entrevistadas são, conforme a ordem cronológica de resposta, Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU, na sigla em inglês, representada pelo professor ZHANG Jianbo), Universidade de Comunicação da China (CUC, representada pela professora ZHANG Fangfang), Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong (GDUFS, representada pela professora YANG Jing), Universidade de Economia e Comércio Internacional (UIBE, representada pela professora WEN Zhuojun),

Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU, representada pelo professor ZHANG Weiqi), Universidade de Estudos Internacionais de Pequim (BISU, representada pela professora WEI Ming) e Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin (TJFSU, representada pela professora YANG Shu).

Os cursos de português na China têm antecedentes históricos bastante diversificados.

A CUC, a BFSU e a SISU são as instituições mais antigas em termos do ensino de português na China, contando com 51, 50 e 33 anos de existência respectivamente, enquanto nas outras universidades os cursos de português foram criados ainda na última década, em que se verificou um grande aumento da procura de diplomados do ensino superior com bons conhecimentos de português.

Caracterização da disciplina

No que diz respeito ao período em que a disciplina (P3) é lecionada, em 4 das 7 universidades a interpretação tem uma duração de um semestre e noutras 3 universidades de um ano.

Já em termos do período letivo em que a disciplina está inserida (P4), a maioria das universidades coloca-a no 1º semestre do 4º ano. É raro a disciplina ser lecionada já no 1º semestre do 3º ano, uma vez que se considera que os estudantes não estão linguisticamente preparados. O mesmo se verifica no 2º semestre do 4º ano, por forma a dar aos finalistas mais tempo para frequentar o estágio e para a elaboração da tese.

A carga horária semanal (P5), combinada com a curta duração acima referida, vem confirmar a nossa intuição de que a interpretação é ainda uma disciplina suplementar nos cursos de português na China. Compreende-se que nos cursos de licenciatura a prioridade seja atribuída ainda à aprendizagem da língua. É importante mencionar, porém, que os licenciados dos cursos de português, durante a sua carreira profissional, para além de trabalharem como tradutores desempenham também o papel de intérpretes.

As respostas à P6 demonstram que a maioria (71%) das universidades tem turmas com 16 a 25 alunos e nas restantes instituições (29%) o número de estudantes oscila entre 26 e 35.

No que diz respeito à P7, estes estudantes recebem formação em 2 tipos de interpretação de conferência, nomeadamente a interpretação consecutiva em todas as universidades e a interpretação de acompanhamento em 71% dos casos. É de notar que em nenhuma das instituições a interpretação simultânea é lecionada. Esta lacuna em termos da formação em interpretação simultânea talvez se explique, por um lado, pelo fato de as conferências e negociações funcionarem mais frequentemente em regime de interpretação consecutiva e a simultânea ser apenas uma raridade, por outro lado pela falta de instalações, equipamentos e *know-how*.

Caracterização do professor

Constata-se que, de acordo com as respostas à P8, em todos os casos a disciplina é assegurada por docentes de nacionalidade chinesa, ao passo que em 43% das universidades as aulas contam com a participação de um professor de língua materna portuguesa.

Em relação às oportunidades de prática de interpretação (P9), 71% dos inquiridos admitem que têm algumas oportunidades, enquanto que 14% afirmem ter muitas e outros 14% poucas.

Caracterização do local da aula

Em 57% das universidades a aula de interpretação funciona em laboratório de línguas e 43% em sala de aula normal (P10). Não podemos deixar de recordar que, uma vez que se trata de uma questão para a qual se pode escolher mais do que uma alínea, a percentagem total pode exceder 100%. No caso desta pergunta, há uma universidade que afirma que as aulas de interpretação funcionam em ambos os locais. Uma outra universidade respondeu que a aula é dada em sala multimédia.

O resultado da P10 antecipa de certo modo as respostas à P11, uma vez que o funcionamento da disciplina em laboratório de línguas impossibilita decerto a disposição dos lugares em leque. Logo, temos 86% dos casos em que os lugares se encontram em filas e apenas 29% em leque ou em forma de "U". Devido à razão supracitada, o total da percentagem é superior a 100%.

Caracterização dos materiais didáticos

Como seria de esperar, a disciplina de interpretação não segue nenhum manual editado, apesar de existirem publicações destinadas ao ensino de

interpretação chinês/português. Para a P12, as respostas são unanimemente B e por conseguinte na P13 não se registou nenhum resultado.

No tocante ao formato dos materiais didáticos (P14), todos os professores recorrem a discursos preparados por si próprios, e paralelamente, na sua vasta maioria, aos recursos áudio (71%) e vídeo (71%). Os textos jornalísticos também constituem uma fonte importante, que representa 57% das respostas. Os discursos preparados pelos estudantes, por sua vez, são utilizados em 2 universidades (29%).

Nas 5 universidades que recorrem aos materiais áudio e vídeo, estes são, em termos de conteúdo (P15), notícias (80%) e entrevistas (80%). Há 2 universidades (40%) em que se utilizam gravações para o ensino de português como língua estrangeira nas aulas de interpretação. Além destas opções existentes no questionário, os discursos gravados em conferências constituem também uma fonte de materiais didáticos usados numa universidade (20%).

Ao selecionarem os materiais (P16), os professores prestam atenção, por ordem de preferência, aos seguintes parâmetros: 1. tema, existência de números e existência de nomes próprios (83%); 2. ritmo e estrutura (67%); 3. sotaque e duração (50%); 4. registo (33%); 5. espontaneidade (17%).

Quanto ao seu modo de utilização (P17), os materiais áudio e vídeo são divididos em parágrafos para exercícios de interpretação em todos os casos. Em 60% das amostras, esses materiais servem para exercícios de resumo, ao passo que em 2 universidades (40%) são utilizados como exercícios de compreensão oral. A mesma percentagem é válida para a alínea E "ouvir e interpretar frase por frase". Curiosamente há uma universidade que escolheu a alínea D "ouvir e interpretar simultaneamente", apesar de na P7 ter afirmado que não se ensinava a interpretação simultânea.

Quanto às formas de elaborar e pronunciar os discursos (P18), verifica-se uma tendência para oralizar textos preparados (67%), sendo a leitura de textos e improvisação de discursos também são praticadas com alguma regularidade (50% para cada uma das alíneas).

Para a última pergunta deste grupo, a resposta é bastante unânime: as aulas são, em todos os cursos, organizadas por unidades temáticas (P19).

Avaliação

Em relação aos parâmetros a ser considerados na avaliação (P20), os professores dão primazia ao conteúdo e à coerência, sendo a apresentação de certo modo subestimada (67%).

O que nos surpreendeu mais na leitura dos dados é justamente na P21 a predominância da avaliação *in loco*, que representa 83% das amostras. Em contrapartida, só numa universidade se procede à gravação e classificação *ex-post* das prestações dos alunos.

Por fim, na P22, não é de estranhar que haja relativamente poucas (29%) ou mesmo muito poucas (43%) teses de licenciatura que incidam sobre a interpretação de conferência.

IV. Considerações finais

Como já tínhamos referido, o presente trabalho limita-se a traçar um esboço da situação atual da disciplina de interpretação nos cursos de português, não só porque é impossível avaliar o ensino de uma disciplina através de um questionário tão preliminar como o nosso, mas também porque não dominamos a metodologia necessária para proceder a tal avaliação. Por isso ao longo do processo de leitura dos dados, tentámos sempre evitar juízos de valor sobre as respostas e manter uma atitude de pura observação.

Neste sentido, não julgamos conveniente tirar quaisquer conclusões a partir deste estudo. Gostaríamos, no entanto, de apontar algumas limitações deste trabalho, que deverão ser ultrapassadas por uma futura investigação:

Não foi possível reunir neste estudo dados sobre todas as universidades com licenciaturas em português, devido ao fato de o questionário ter sido submetido apenas às universidades com cursos de português que participaram no Seminário de Formação do IPM. Portanto, o trabalho teria sido possivelmente mais abrangente, caso o inquérito tivesse sido também submetido *online* ou por *email* às universidades ausentes.

Não foi incluída a análise do programa da disciplina. De fato, a leitura do programa permitiria uma investigação mais aprofundada e objetiva.

Não foram ouvidas as opiniões dos estudantes, nem as dos graduados. Os aprendentes, sendo um dos atores principais no ensino/aprendizagem, devem ser escutados. Aliás, são eles também os atores no mercado, que melhor podem refletir o resultado da formação.

BIBLIOGRAFIA

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

Diriker, Ebru. *De-/Re-Contextualizing Conference Interpreting*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2010.

Jone, Roderick. *Conference Interpreting Explained*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2008.

Luo, Xinghuan. *A Preliminary Course of Interpretation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2004.

Luo, Xinghuan. *A Preliminary Course of Interpretation (Grade B)*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2006.

Nolan, James. *Interpretation: Techniques and Exercises*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2008.

Phelan, Mary. *The Interpreter's Resource*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2008.

Zhong Weihe. Wang Binhua. *A Foundation Coursebook of Interpreting*. Beijing: Foreign language Teaching and Research Press, 2009.

Zhong Weihe. Zhan Cheng. *A Coursebook of Simultaneous Interpreting*. Beijing: Foreign language Teaching and Research Press, 2009.

Anexo I

Questionário

1. Instituição

2. Há quanto tempo foi aberto o curso de licenciatura?

3. Duração da disciplina de interpretação

2 Semestres

1 Semestre

4. Ano em que a disciplina é lecionada

1º semestre do 3º ano

2º semestre do 3º ano

1º semestre do 4º ano

2º semestre do 4º ano

5. Carga horária semanal

6. Número de estudantes

1-15

16-25

26-35

Mais de 35

7. Tipos de interpretação lecionados

Interpretação consecutiva

Interpretação simultânea

Interpretação de acompanhamento

8. O professor da disciplina é

chinês

estrangeiro

9. O professor da disciplina tem oportunidades de interpretação?

muitas

algumas

relativamente poucas

muito poucas

10. Onde é que a aula é dada?

laboratório de línguas

sala de aula normal

outros:

11. Disposição dos lugares

em filas
em leque

12. Existência de manual

sim
não

13. Em caso de resposta positiva, indique o nome do manual.

14. Formatos dos materiais didáticos utilizados na aula

áudio
vídeo
textos jornalísticos
discursos preparados pelo professor
discursos preparados pelos estudantes
outros:

15. Conteúdo dos materiais áudio e vídeo

notícia
entrevista
telenovela
filme
gravações para o ensino de português língua estrangeira
outros:

16. Critérios na seleção dos materiais

ritmo
sotaque
registro
tema
estrutura
espontaneidade
duração
existência de números
existência de nomes próprios
outros:

17. Formas de utilização dos materiais áudio e vídeo

ouvir e responder a perguntas
ouvir e fazer resumo
ouvir e transcrever
ouvir e interpretar simultaneamente
ouvir e interpretar frase por frase
ouvir e interpretar parágrafo por parágrafo
outros:

18. Formas de fazer discursos

ler textos preparados
falar espontaneamente
falar espontaneamente com texto de apoio
outros:

19. As aulas são organizadas por temáticas (ambiente, emprego, etc.)?

sim
não

20. Parâmetros de avaliação da prestação dos alunos

conteúdo
coerência
apresentação
outros:

21. Formas de exame

A prestação dos estudantes é gravada e avaliada pelo professor
Os estudantes fazem o exame individualmente ou em grupo e são avaliados no momento
outros:

22. Há teses sobre a interpretação?

muitas
algumas
relativamente poucas
muito poucas

Anexo II

Time/camp	7.14.2011 14:29:06	7.14.2011 14:32:30	7.14.2011 16:03:52	7.14.2011 16:08:51	7.14.2011 16:12:44	7.14.2011 16:16:35	7.14.2011 16:19:53
P1	BFSU	CUC	GDUFS	LIUBE ¹	SISU	BISU	TJFSU ²
P2	50	51	2	2	33	6	6
P3	A	B	B	B	B	A	B
P4	C, D	C	B, C	C	C	A, B	C
P5	2	2	2	2	2	4	2
P6	B	B	C	B	B	C	B
P7	A	A, C	A, C	A, C	A	A, C	A, C
P8	A, B	A	A, B	A, B	A	A	A
P9	A	B	B	C	B	B	B
P10	A	A, B	A	A	B	C ³	B
P11	A	A	A	A	A, B	A	B
P12	B	B	B	B	B	B	B
P13	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
P14	C, D	A, B, D	A, B, D	A, B, C, D, E	A, B, D	A, B, C, D	C, D, E
P15	n/a	A, B, E	B, E	A, B	A, B, F ⁴	A	n/a
P16	D, E, I	A, B, D, E, G, A, C, F, G, H	A, B, D, E, G, A, C, F, G, H	B, D, E, H, J	A, B, C, D, G, A, D, E, H, J	n/a	n/a
P17	n/a	E, F	D, E, F	A, B, F	B, F	A, B, F	n/a
P18	A	C	C	B, C	A, B, C	A, B	n/a
P19	A	A	A	A	A	A	A
P20	A, B, D ⁵	A, B, C	A, B, C	A, B, C	A, B	A, B, C	n/a
P21	A	B	B	B	B	B	n/a
P22	D	D	n/a ⁶	n/a	C	C	D

¹ Ainda não tem a disciplina em funcionamento.

² Ainda não tem a disciplina em funcionamento.

³ Sala multimédia.

⁴ Discursos gravados em conferências.

⁵ Prioridade na fidelidade.

⁶ Ainda não tem 4º ano.

Texto convertido pelo conversor da Porto Editora, respeitando o Acordo Ortográfico de 1990.

Como promover o ensino audiovisual do português do nível elementar?

Han Ying*

Resumo: *No ensino da língua portuguesa, a compreensão oral é uma disciplina muito importante. Atualmente, devido à introdução de multimídia e outras tecnologias, sempre se conjugam ver, ouvir e falar. O presente artigo refere-se ao sistema de material didático e à didática de ensino, apresentando simplesmente como promover o ensino audiovisual do português do nível elementar.*

Palavras-chave: *sistema de material didático; material didático principal; material didático suplementar; didática de ensino; método audiovisual; método audio-oral; abordagem comunicativa*

1. Introdução

Nos últimos anos, com o desenvolvimento rápido da África e da América do Sul, os intercâmbios políticos, culturais, económicos e comerciais entre o nosso país e os países lusófonos têm-se tornado cada vez mais frequentes, ao mesmo tempo, vários sectores, departamentos e indústrias do país demandam pessoas qualificadas que falem português cada dia mais urgente, o que traz o espaço enorme de desenvolvimento e também os desafios sem precedentes para o ensino de português na China. Desde a instalação do curso de português em 1960, o ensino de português na China já tem mais de 50 histórias, mas ainda não se formou o sistema de ensino completo nem se publicaram os materiais didáticos sistemáticos. Como preparar pessoas qualificadas que falem português de modelo composto? Sem os materiais didáticos sistemáticos, como realizar o ensino audiovisual do português do nível elementar? Como aumentar a comunicabilidade das aulas audiovisuais

* Han Ying (韓瑩), Docente da Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian.

do português? Como aproveitar as aulas audiovisuais do português para fazer os alunos entrar rapidamente no ambiente de português? O presente artigo refere-se ao sistema de material didático e à didática de ensino, apresentando simplesmente como promover o ensino audiovisual do português do nível elementar.

2. Sistema de material didático

As aulas audiovisuais do nível elementar servem principalmente para os alunos universitários do primeiro e segundo ano. Atualmente ainda não se publicou nenhum sistemático material didático audiovisual do português na China, a maior parte das universidades que instalam o curso da língua e cultura portuguesa adotam os materiais didáticos originais de Portugal, como *Português Sem Fronteiras*, *Português XXI* e *Aprender Português...*, estes materiais didáticos são apontados para os alunos europeus, não servem bem para os alunos asiáticos do nível elementar. Por isso, o primeiro problema que nós encontramos na realização do ensino audiovisual do português é o sistema de material didático.

A escolha de material didático audiovisual não só afeta a meta, a didática e o efeito de ensino, mas também a interesse e entusiasmo do aluno, então, a escolha ou a redação de material didático desempenha importante papel no ensino audiovisual do português. O professor do português precisa de gastar muito tempo e energia para organizar o conteúdo de ensino, pensando na capacidade de aceitação do aluno e na sistematização e continuidade de conhecimentos. Tudo isto mostra-nos os desafios e as dificuldades do professor do português. Neste momento temos três maneiras para acumular materiais: compra de materiais didáticos e CD/DVD originais estrangeiros, carregamento de materiais audiovisuais por internet e gravação de programa de televisão português.

2.1 Material didático audiovisual principal corresponde ao conteúdo da disciplina de português elementar (gramática).

Para o aluno asiático que acaba de começar a estudar português, é difícil compreender e aprender bem fonética, conversação e gramática, nesta situação, na aula audiovisual o professor deve fazer o aluno consolidar os conhecimentos que estudou na aula de português elementar (gramática), por imitação, prática ou outra maneira. Por isso, material didático audiovisual

principal deve corresponder ao conteúdo da disciplina de português elementar (gramática).

Na parte da fonética, o exercício suficiente contido em material didático audiovisual ajudará o aluno, especialmente o aluno asiático, a aprender as habilidades de pronúncia. Ter boa pronúncia é a meta importante na primeira fase do ensino audiovisual do português. Na China, os alunos que vêm de várias províncias têm problemas de pronúncia diferentes, por causa dos seus dialetos, por exemplo: alguns não conseguem pronunciar “r” e outros sempre confundem a pronúncia de “n” e “l”. Quando o professor da aula audiovisual escolhe ou compila exercícios de fonética, deve cuidar as dificuldades de alunos.

Na parte de diálogo e texto, é melhor o conteúdo da aula audiovisual não só inclui a gramática importante da aula de português elementar, mas também tem cerca de 20% ou 30% de conhecimentos novos ou apresenta o novo uso e explicação das mesmas palavras e locuções, o que consolidará os conhecimento ensinados e estimulará um interesse de alunos para estudar mais. Às vezes também pode adotar materiais sintéticos que contêm o conteúdo das várias aulas de português elementar (gramática), o que ajudará alunos a compreender, resumir e memorizar, melhorando a capacidade de prática e de comunicação.

2.2 Material didático suplementar amplia conhecimentos sociais de alunos

Na fase do primeiro ano, material didático suplementar da aula audiovisual pode ajudar o aluno a conhecer os conhecimentos da vida dos países lusófonos, por exemplo: como apresentar comida? Como reservar a mesa no restaurante? Como reservar o quarto no hotel? Como depositar dinheiro no banco? Como alugar apartamento?..... Na fase do segundo ano, material didático suplementar pode conter notícias, programa de televisão português e filmes, para o aluno saber o que acontece no mundo, por exemplo: crise financeira mundial, visita do presidente brasileiro à China, apoio da China para Angola, Expo Mundial em Shanghai e etc. Sobre filmes, para o aluno do nível elementar, desenho animado é bem popular, cuja história é fácil entender, cujas palavras são práticas e cuja atmosfera é romântica, suave e perfumada.

Estes materiais reais e vivos aumentarão a praticabilidade da aula audiovisual do português, farão entrar o aluno no ambiente do português, suscitarão um

interesse do português pelo aluno, desenvolverão a competência comunicativa do aluno, promovendo o conhecimento da língua, economia e sociedade dos países lusófonos.

Geralmente a maior parte dos materiais didáticos suplementares vêm de internet ou televisão por cabo, primeiro, o professor tem de analisar com atenção os materiais originais, depois, durante a escolha ou a redação de material didático suplementar, o professor deve garantir a exatidão dos materiais e controlar o nível de dificuldade.

3. Didática de ensino

Segundo Claude Germain, o início do ensino numa língua estrangeira data de 3300 a.C., até agora já tem a história de mais de 5000 anos. Durante este longo processo, as metodologias e os manuais do ensino numa língua estrangeira desenvolveram continuamente, alguns nomes e didáticas viriam a ficar na nossa memória e na história da didática das línguas estrangeiras, por exemplo: método da tradução e da imitação (Roger Asham 1515-1568), método de contato direto com os falantes nativos (Michel de Montaigne 1533-1592), método natural (John Locke 1632-1704) , método de prática (Comênio 1592-1670), método tradicional (Henri Besse), método direto (nos finais do século XIX), método áudio-oral (em meados do século XX, nos EUA), método audiovisual (em meados do século XX, na França) e abordagem comunicativa (nos anos 70 do século XX).

Segundo a minha experiência na aula audiovisual, o método direto, o método áudio-oral, o método audiovisual e a abordagem comunicativa são mais úteis e práticos para o ensino audiovisual do português do nível elementar. No seguinte vou apresentar estes métodos.

3.1 Método Direto

O método direto é a origem do método áudio-oral, do método audiovisual e da abordagem comunicativa, surgiu nos finais do século XIX. Segundo este método, o professor adota materiais orais como conteúdo de ensino, deve utilizar exclusivamente a língua estrangeira que ensina dentro do espaço de aula, usa amplamente mímica, imagens ou desenhos na aula e realiza o ensino pela ouvida, imitação e exercício do aluno. O principal objetivo deste método é desenvolver a competência comunicativa, introduzindo a gramática de modo implícito.

3.2 Método Áudio-oral

Nos anos 40 do século XX, surgiu o método áudio-oral nos Estados Unidos. Este método inclui cinco passos:

- i. Reconhecimento: o aluno começa a estudar nova frase e pode compreender o que está a ouvir.
- ii. Imitação: o aluno imita o que ouve e o professor corrige erros do aluno.
- iii. Repetição: o aluno repete a imitação e faz exercícios para consolidar a memória da nova frase, ao mesmo tempo, o professor deve confirmar se o aluno já aprendeu a nova frase.
- iv. Variação: o aluno faz exercícios de substituição, transformação e expansão para melhorar a compreensão e a aprendizagem.
- v. Seleção, ou seja, uso sintético: o aluno usa razoavelmente as frases aprendidas em vários cenários de comunicação.

O principal objetivo deste método é fazer os alunos atingir a capacidade de falar e compreender uma língua estrangeira num curto espaço de tempo. Este método não contempla o tratamento exaustivo dos aspetos gramaticais, mas pressupõe que o aluno os adquira de forma subconsciente, através dos exercícios que sistematicamente praticou.

3.3 Método Audiovisual

Nos anos 50 do século XX, desenvolveu-se na França o método audiovisual que também privilegiou a língua falada como o método áudio-oral. No método direto, as aulas baseiam-se no diálogo entre professor e aluno, no áudio-oral e audiovisual a língua é apresentada sob a forma de pequenos diálogos. No entanto, os diálogos apresentados no método audiovisual apoiam-se em imagens fixas, que se pretende que ajudem os alunos na compreensão de cada situação, por isso também se chama método de situação. O presente método realiza-se da seguinte forma: o professor exhibe três vezes o vídeo de diálogo com explicação. Na primeira vez, apresenta o tema do diálogo; na segunda, explica e analisa o diálogo; na terceira, faz a revisão do diálogo; depois, o aluno repita o conteúdo de vídeo e faz exercícios de diálogo com as palavras e a gramática que o vídeo envolve.

O conteúdo falado que é compreendido, memorizado e depositado por maneira audiovisual é muito mais do que só por audiência ou por vista. O

método audiovisual fornece ao aluno as condições de pensar em situação, estimulando o aluno a aprender naturalmente e solidamente uma língua estrangeira.

3.4 Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa apareceu desde os anos 70 do século XX, sendo baseada principalmente na teoria da "competência comunicativa" de Hymes e na teoria da "linguagem funcional" de Halliday.

No método direto, áudio-oral e audiovisual, a competência comunicativa não é desenvolvida o suficiente, por causa de toda a oralidade, memorização e repetição ser artificial e previamente programada, ao mesmo tempo, de modo que o estudo do aluno é passivo. Ao contrário, na abordagem comunicativa, o professor só oferece uma situação comunicativa, depois, permite ao aluno expressar ou trocar ideias livre e criativamente. Nestas circunstâncias, o professor tem de aliviar a exigência de correção da língua do aluno, e antes privilegiar a comunicação sem mal-entendidos e a velocidade de fala do aluno que pode afetar a comunicação.

O principal objetivo deste método é preparar situações reais de comunicação para o aluno adquirir capacidades que lhe permitam comunicar favoravelmente na língua estrangeira estudada.

4. Conclusão

O conteúdo anterior analisou o sistema de material didático e a didática de ensino, para esclarecer simplesmente como se realiza o ensino audiovisual do português a um nível elementar. Na parte do sistema de material didático, o professor necessita proceder à distribuição do material didático principal e suplementar. O material didático principal dá ênfase à gramática e à consolidação dos conhecimentos estudados, é apropriado adotar o método direto, áudio-oral e audiovisual, nos quais predomina a ideia de gramática implícita. O material didático suplementar dá ênfase aos conhecimentos sociais e à capacidade de comunicação, é apropriado adotar o método direto e a abordagem comunicativa que preconizam a expressão na língua estrangeira ensinada e a formação da capacidade comunicativa. Na parte da didática de ensino, é muito importante a utilização sintética de várias didáticas no ensino audiovisual do português do nível elementar. Na verdade, o método direto, áudio-oral, audiovisual e a abordagem comunicativa não são conflitantes

nem incompatíveis, mas complementares, apesar de todos eles terem características específicas.

O professor deve escolher materiais didáticos razoáveis, adotar metodologias de ensino eficazes, estabelecer contatos entre ver, ouvir e falar, promover o desenvolvimento comum da gramática e a capacidade comunicativa, chegando ao efeito desejado no ensino audiovisual do português a um nível elementar.

BIBLIOGRAFIA

Ana Tavares, Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira, Lisboa: Lidel—Edições Técnicas, Lda., 2008.

Dong Xiaobo, Introdução das Principais Escolas das Didáticas de Línguas Estrangeiras, Jilin: Edição de Professor Universitário do Jornal de Ensino de Inglês, 2004-2005(1/2).

Ensinar literatura portuguesa na China

Ana Filipa Teles¹

Palavras-chave: *Didática da literatura; didática da leitura; leitura literária.*

O objetivo da presente conferência é apresentar uma reflexão sobre o ensino da literatura a estudantes chineses. Mais do que propor soluções, pretende-se partilhar inquietações e dúvidas, surgidas no âmbito do exercício de funções letivas na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, onde a autora desempenha desde Fevereiro de 2011.

No segundo semestre do ano letivo 2010-2011 foi atribuída à leitora a lecionação de cadeiras no domínio do ensino da literatura, nomeadamente História da Literatura Portuguesa, lecionada ao quarto ano da licenciatura, e a cadeira de Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea, no primeiro ano de mestrado. No primeiro semestre de 2011-2012, a leitora lecionará as cadeiras de História da Literatura Portuguesa, ao quarto ano, e também as cadeiras de mestrado de Literatura Portuguesa Clássica e Literatura Portuguesa Clássica. A atribuição destas cadeiras desencadeou na autora a necessidade de refletir sobre as melhores estratégias para fazer chegar a Literatura Portuguesa aos estudantes chineses.

Os primeiros tempos de permanência na China são para um docente ocidental em funções na SISU tempos de estranhamento e de adaptação. Adaptação à China, adaptação a Xangai e adaptação à vida académica da Universidade. Adaptação também aos alunos, às suas dúvidas, inquietação, método de estudo, entre tantos outros fatores. Foi sobretudo a cadeira de mestrado, nomeadamente a já referida cadeira de Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea, que mais dúvida levantou. Com efeito, a cadeira de

¹ Ana Filipa Teles, Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira (FCSH-UNL). Leitora no Departamento de Português da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai.

Literatura Portuguesa, lecionada no quarto ano da licenciatura, é essencialmente uma cadeira de História da Literatura. O programa consta de uma visão sinóptica da literatura portuguesa, desde a sua génese à atualidade, com especial referência aos principais movimentos, autores e obras. Os alunos praticamente não têm contato com o texto literário, pelo que os problemas hermenêuticos que este levanta não surgem neste nível de aprendizagem. No entanto, aos alunos do mestrado a interpretação do texto literário surge em toda a sua plenitude.

O programa da cadeira principia com a génese do romantismo, por oposição ao classicismo e termina com a obra de Fernando Pessoa. A leitura de um poema de Bocage, autor pré-romântico, será uma boa estratégia para introduzir a génese da sensibilidade romântica. Para o aluno chinês, colocam-se uma série de questões. No poema “Ó retrato da Morte! Ó noite amiga”, o vocabulário remete para os temas relacionados com a morte, a ausência da luz, o delírio na criação de uma ambiência aziaga. A interpretação do poema implica assim, da parte do aluno, o conhecimento de vocabulário específico, tal como o nome de aves. Além deste aspeto, Bocage é um autor do Neoclassicismo, pelo que a forma em que ele verte a sua sensibilidade é uma forma clássica, muitas vezes com recurso a helenismos e a latinismos. O estudante chinês depara-se uma vez mais com inúmeras dificuldades, nomeadamente o reconhecimento da forma clássica do poema, a compreensão de vocabulário erudito que até para o estudante português é de difícil compreensão, entre outros aspetos.

O estudante chinês fica então longe do sentido do texto e a sua interpretação implica a “paráfrase” do texto por parte do docente, com recurso à simplificação conteúdo textual, tornando-se premente a tradução de muito vocabulário que é desconhecido para o discente.

Cite-se ainda como exemplo a interpretação do poema “O Mostrengo” de Fernando Pessoa, incluído na obra *Mensagem*. Antes de mais, surge a dúvida quanto à palavra “mostrengo”. O que significa? Como se forma? O Dicionário da Porto Editora define “mostrengo” como “pessoa desajeitada, ociosa ou inútil; estafermo”. É uma palavra que em português tem uma carga fortemente pejorativa, com algo de ridículo. Mas o sentido deste termo no poema de Pessoa é bastante diferente e a sua descodificação implica da parte do leitor o conhecimento de outros textos literários, visto que “O Mostrengo”

estabelece relações de intertextualidade com outros textos da literatura portuguesa.

Com efeito, após a leitura do texto de Pessoa, há que fazer um paralelismo com o episódio do Gigante Adamastor de *Os Lusíadas* de Luís de Camões. Ambos os “textos” remetem para o Cabo das Tormentas, implicando conhecimentos de geografia, mas também da história ocidental, com a transição da Idade Média para a Idade Moderna, com o fim dos mitos e o início do experiencialismo de que os portugueses foram pioneiros no ocidente. São tantos os temas que se abrem à interpretação de um poema como o “Mostrengo”. Mas como poderá um estudante chinês alcançar toda a dimensão deste e de outros poemas de *Mensagem*?

O programa da cadeira prossegue com as suas dificuldades, que o professor só pode reconhecer quando da interpretação dos textos. Na mente do professor surge então a questão: Como ensinar literatura? Como ensinar a literatura portuguesa aos estudantes chineses?

A esta questão urge necessariamente responder com uma outra questão, também colocada no âmbito do ensino das línguas maternas: É possível ensinar literatura? A literatura ensina-se?

No âmbito das didáticas das línguas maternas – e, por extensão, das línguas estrangeiras – sabe-se que a literatura não se ensina. A aula de literatura será um momento de partilha, uma espécie de “festa ritual” (Coelho, 1976) em que o professor e os alunos, num impulso coletivo, procuram descobrir o sentido do texto, participando, para além do prazer estético, numa aventura de ampliação do sentido do texto. Por esse motivo, considera-se que não há disciplina mais formativa do que a literatura, porque esta faz apelo a diversas dimensões do ser humano: a sensibilidade, a fantasia, o espírito crítico, a criatividade, etc. Como afirma Jacinto do Prado Coelho (1976), contudo, a literatura não deve ser confundida com pedagogia. A literatura não foi criada para ser ensinada, mas sim para ser sentida. Não é, pois, a literatura que ensina o estudante de literatura, mas sim a reflexão sobre a literatura. E, neste âmbito, do professor de literatura portuguesa para estudantes chineses tem um importante papel a desempenhar, visto que a reflexão sobre o texto literário comporta também uma reflexão sobre a língua, sobre a cultura, sobre o mundo, sobre o Homem. Será que essa reflexão permite recorrer ao processo de “*transfer*”, um conceito da linguística que descreve um processo que ocorre na aprendizagem de uma língua, em que o aprendente se socorre de

léxico e/ou estruturas da sua língua materna para se exprimir oralmente ou por escrito na língua estrangeira? Do ponto de vista linguístico, quando se interpreta um texto literário, a possibilidade de “*transfer*” entre o português e o chinês é praticamente nula, dada a enorme distância linguística entre as línguas, pertencentes a grupos linguísticos totalmente diferentes. Mas a questão que se visa abordar nesta reflexão seria indagar sobre a possibilidade um processo de “*transfer*” cultural, por assim dizer.

Não só a língua portuguesa e a língua chinesa são bastante diferentes. Também a cultura portuguesa e a cultura chinesa, uma europeia, outra asiática, são muito diferentes. Quando da interpretação de um texto literário português são inúmeros os aspetos culturais que perpassam os textos: uma sensibilidade estética própria de um determinado momento da história da literatura e da arte na Europa, que dificilmente chegara à China em tempos anteriores à globalização; um enquadramento na matriz cultural judaico-cristã, de difícil descodificação para um estudante chinês; uma contextualização histórica num determinado momento da história do país em que surgiu. Refiramos agora o caso do Romantismo e pensemos na obra de Almeida Garrett. Para perceber a sua obra, será necessário perceber por que motivo se opõe ao Classicismo (o que é o Classicismo, perguntará um estudante chinês?) e inserir a obra de Garrett no movimento político seu contemporâneo, o Liberalismo. O que é o Liberalismo, perguntará um estudante chinês. A que outro sistema político se opõe? Para entender toda esta contextualização histórica, será necessário referir a Revolução Francesa, as invasões napoleónicas, as guerras liberais, etc. Como poderá um estudante chinês compreender uma obra como o *Frei Luís de Sousa*? Poderá ele fazer uma espécie de “*transfer*” cultural e literário de uma obra do século XIX português para a cultura chinesa, as referências culturais de que o estudante chinês dispõe?

Partindo da experiência letiva de docente de literatura portuguesa na China, considera-se que esse “*transfer*” cultural não será possível, ou será difícil de atingir, sobretudo a um nível mais superficial da cultura. Poderá, contudo, ser despoletado se se atender a diversos fatores. Um dos aspetos que poderá ser tido em conta será apelar à transversalidade dos temas presentes na literatura e que integram a experiência humana em sentido lato, para além de raças, nacionalidades ou religiões. Assim, na interpretação de um texto literário, para facilitar a sua compreensão por parte do estudante chinês, poder-se-á apelar a sentimentos ou valores que são próprios do ser humano: o amor, a tristeza, a alegria, a melancolia, a raiva, o perdão, procurando identificar no

texto esses temas, que tanto existem na sensibilidade e na arte portuguesas como na sensibilidade e na arte chinesas.

Poder-se-á também facilitar a compreensão do texto apelando aos conhecimentos dos estudantes chineses, por meio da referência a aspectos da cultura chinesa que sejam passíveis de serem comparados com a cultura portuguesa. A propósito da literatura portuguesa, poder-se-á referir um autor chinês que estivesse imbuído dos mesmos ideais. Pensemos em Lu Xun e na forma como ele desejou repensar a literatura chinesa, modernizando-a. Evocar a sua personalidade literária poderá facilitar a compreensão da obra dos modernistas portugueses, como Almada Negreiros e Fernando Pessoa, por exemplo. Para o amor, evoquemos Li Bai e comparemos a sua experiência de vida com a vida do boêmio Camões. Como refere Jacinto do Prado Coelho (1976): “a referida “mensagem ética” situa-se num plano, creio, de maior universalidade – e constitui, sem dúvida, mais uma dimensão a considerar quando nos ocupamos do ensino da literatura, ou, mais precisamente, do valor da literatura na formação integral dos homens.”

Um texto literário é, à partida, um produto cultural de difícil decodificação. Ao contrário de uma pintura, que nos evoca uma imagem com recurso a cores, traços, claro ou escuro, o texto literário só poderá ser decodificado se o leitor dispuser da chave para a sua decodificação, sendo que o sentido último do texto está fechado dentro de inúmeras caixas para as quais será necessário possuir diversas chaves. Uma chave para o vocabulário, uma chave para os símbolos, uma chave para as referências históricas que contextualizam a obra, uma chave para o autor... Quem conseguirá possuir tantas chaves? Pensemos na obra de Pessoa e na multiplicidade de sentidos que esta encerra... Se a um falante nativo surgem tantas dúvidas quando da hermenêutica de um texto pessoano, como poderá um estudante chinês fazê-lo sem dificuldades?

E depois de todas estas inquietações ressurgem-nos a questão: como ensinar literatura? É possível ensinar literatura? Como se ensina literatura portuguesa a um estudante chinês?

Para se ensinar literatura, como refere Jacinto do Prado Coelho, importa que o professor detenha certas competências que lhe permitirão fazer chegar o texto ao aluno. O professor de literatura deverá conhecer a literatura que aborda e deverá saber ser um bom crítico dessa literatura. Depois, o professor de literatura tem também um papel determinante no estabelecimento dos textos a serem abordados nas aulas. Que critérios o norteiam? Como refere Jacinto do

Prado Coelho (1976): “Parece-me saudável voltarmos a perguntar, de quando em quando: Para que lhe serve a literatura? Quais as obras que melhor correspondem à sua inteligência, à sua sensibilidade, às suas interrogações profundas? Aos seus anseios?”

Após esta fase de seleção do texto, chega-se à aula de literatura. Esta não poderá ser uma aula intimidatória em que o aluno se sinta desencorajado de participar, para não parecer incapaz de interpretar um texto. Como referido anteriormente, uma aula de literatura deverá ser algo como uma festa ritual em que se celebra a beleza, a arte, a sensibilidade, uma festa para a qual todos os alunos são convidados a dar o seu contributo. Não carreguemos esse ritual de terminologia própria dos estudos literários. Será necessário, é certo, ensinar ao estudante chinês alguns termos dos estudos literários em língua portuguesa mas não o intimidemos com termos que em nada o fazem aumentar o seu apreço pela literatura portuguesa.

O texto é apresentado na aula. É lido. É sentido. É descodificado. E eis que surge um importante aspeto da didática da literatura. A primeira ação a ser realizada numa aula de literatura é exatamente a primeira ação descrita: “é lido”. Neste processo de descodificação do texto, o primeiro aspeto é assim a leitura literária e uma importante competência a ser desenvolvida pelo professor de literatura é a didática da leitura. Como Reis e Adragão (1992) referem:

A leitura literária, tal como a Didática da Literatura a estimula e enquadra pedagogicamente, não se reduz a uma leitura linguística. Esta afirma-se, decerto, como ato necessário e insubstituível, enquanto instância de descodificação do sistema linguístico que suporta, do ponto de vista expressivo, o polissistema literário; e se é certo que uma leitura literária arguta e penetrante exige uma perfeita competência linguística, também é certo que, (...), não é no plano da leitura linguística, por si só, que se activam procedimentos de intenção valorativa. É a leitura literária, enquanto leitura crítica, que requer esses procedimentos. Deste modo, no âmbito da Didática da Literatura, a leitura literária comporta não só uma vertente crítica, como solicita também atitudes metodológicas.

De acordo com Scholes (1985), há três competências que devem ser trabalhadas no âmbito da aula de literatura, nomeadamente a leitura, a interpretação e a crítica literária. Como este autor refere, a leitura é a primeira atividade sobre a qual recaem as restantes. Esta competência é, na opinião

deste autor, também um conhecimento, visto que, para se deter a competência da leitura, também urge possuir previamente o conhecimento dos códigos que eram operativos no período que antecedeu a conceção do texto por parte do autor, bem como o conhecimento do contexto histórico em que surgiu.

À competência da leitura, segue-se a competência da interpretação e, segundo Scholes, esta atividade decorre das dificuldades surgidas no processo da leitura, visto que é a sensação de “vazio” que leva ao leitor a questionar-se sobre os sentidos do texto, acionando desta forma o processo interpretativo. Por fim, Scholes refere a crítica literária, sobretudo no sentido da reflexão sobre os temas e os códigos sobre os quais foi concebido um determinado texto literário.

Em jeito de conclusão, considera-se que ensinar literatura é, talvez, das tarefas mais árduas da docência, dada a multiplicidade dos sentidos e dos saberes a que um texto literário faz apelo. Motivar os estudantes para o estudo da literatura e tornar as aulas de literatura num espaço de partilha e de crescimento para os estudantes são tarefas que reclamam a sensibilidade e a ponderação do docente.

Muitos fatores estão implicados no ensino de aulas de literatura de qualidade. Será necessário ponderar “quem ensina?”, ou seja, quais as características pessoais do professor de literatura, qual o seu conhecimento sobre o sistema literário sobre o qual reflete, quais as suas qualidades como crítico literário; depois de definido o sujeito, deverá refletir-se sobre “o que ensinar?”. Como referido, pensar sobre a natureza dos textos que o professor deseja fazer integrar no cânone literário a ser abordado na aula; para quê ensinar esse texto? A que fim se destina uma reflexão sobre esses textos? Que proveito tirará o estudante da reflexão sobre esse texto? De que modo deverá ser concretizado o ensino da literatura? Ou seja, com recurso a que metodologias, a que estratégias?

Em suma, quando se ensina literatura, importa que surjam diversas inquietações. *Quem ensina?; O que ensina? Porque ensina? e Como ensina?* são reflexões importantes quando o professor se questiona, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, sobre *Quem aprende? Como aprende? O que aprende?*

BIBLIOGRAFIA

Coelho, Jacinto do Prado, *Ao Contrário de Penélope*, Lisboa, Bertand Editora, 1976.

Dicionário da Língua Portuguesa, Porto, Porto Editora, 1996.

Reis, Carlos e Adragão, José Victor, *Didática do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992.

Scholes, Robert, *Protocolos de Leitura*, Lisboa, Edições 70, 1991.

Scholes, Robert, *Textual Power. Literary Theory and the Teaching of English*, New Haven, Yale University Press, 1985.

Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de, *A interpretação de Textos nas Aulas de Português*, Lisboa, Edições Asa, 1993.

Um conto de Mia Couto para uma aula de português língua estrangeira

Liliana Gonçalves*

“Literature is back but wearing different clothes.”

Maley (*apud* Gilroy e Parkinson 1997: 213)

Introdução

Embora, na nossa opinião, existam muitas razões para os professores utilizarem textos literários nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) na China, nem sempre é fácil motivar os alunos chineses para o seu estudo. Inclusivamente alguns professores demonstram dúvidas no que concerne a programas de estudo que incluam textos literários. Como podemos inverter a situação se considerarmos que é importante uma mudança?

Recorrendo a palavras de Esteves (1991:141), o texto literário é atravessado por uma multiplicidade de outros textos e códigos, que tanto podem dificultar o acesso à leitura por parte do aluno estrangeiro como, inversamente, podem funcionar como um convite à descoberta do que há de comum ou de diferente em relação à cultura e vivência do aprendente. Assim sendo, o texto literário facilita ou dificulta a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou, mais concretamente, de PLE? E como poderá ser utilizado nas aulas?

Queremos aqui deixar uma proposta de abordagem de um conto de Mia Couto (Moçambique, 1955), intitulado “O Assalto”. Porém, antes de passarmos ao conto em si, vamos refletir um pouco acerca das vantagens e desvantagens da utilização do texto literário nas aulas de PLE. Podemos desde já adiantar que a nossa posição é favorável à literatura. No entanto,

* Liliana Gonçalves, Leitora do Instituto Camões, docente da Universidade de Comunicação da China.

consideramos que, no contexto que mais adiante descreveremos, a análise literária não será a opção mais indicada.

Os argumentos contra

Começamos por listar alguns dos argumentos mais usados contra o uso de literatura no ensino de uma língua, tendo em conta um estudo de Millares (2005). Optamos por separar estes argumentos por tópicos para, posteriormente, ser mais fácil a discussão de cada um.

1. O texto literário com os seus desvios da norma e com o seu leque riquíssimo de vocabulário pode trazer dificuldades ao aluno e inibi-lo.
2. No caso de adaptarmos esses textos literários para os tornarmos mais acessíveis ao nosso público, aqueles perderão autenticidade e, segundo Valdes (2001), os discentes recebem uma imagem distorcida da obra. Outros autores, por sua vez, afirmam que as histórias simplificadas dos clássicos são, geralmente, apenas uma “lembrança ténue” daquilo que foi [é] um bom livro.
3. Os textos literários completos podem ser demasiado longos e os cortes (à semelhança do que foi dito acima) desvirtuam a realidade literária.
4. A eventual forma artificiosa da obra poderá transmitir ao aluno modelos que não são úteis para a comunicação.

Será mesmo assim?

Sem negarmos que os autores, acima citados, têm alguma razão, gostaríamos de demonstrar agora que todas aquelas *dificuldades* podem ser ultrapassadas.

Em relação ao primeiro argumento, o bom senso do professor, que conhece bem quem está a aprender a língua, levá-lo-á a selecionar textos que estejam de acordo com o nível dos alunos para que estes não se sintam inibidos ou frustrados no processo de ensino/aprendizagem. Aliás, o léxico é, como todos concordarão, de grande importância em todo esse processo e as diversas estratégias/atividades, convenientemente planeadas pelo professor, suavizarão ou até anularão os *embaraços*. Vejamos o que Figueiredo (2004) defende, em relação ao léxico:

É a partir do léxico [...] que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia

uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber [...].

No que diz respeito aos tópicos dois e três, Valdes (ver 2001: 137) defende que não se justifica a simplificação dos clássicos para os alunos de uma língua estrangeira pois os alunos ficarão com a ideia errada de que leram a obra em questão e estamos a privá-los de ler o original quando atingirem um nível mais avançado. Admitimos que existe o risco de estarmos a desencorajar o aluno de ler o original: “Já conheço esta obra. Não preciso de voltar a lê-la”, poderá ser o pensamento do aprendente. Do nosso ponto de vista, porém, adaptar um texto literário ou utilizar excertos não priva os alunos de *saborear* o original mais tarde. O professor deve, no entanto, deixar claro que se trata da obra ligeiramente adaptada e não do original e que, mais tarde, até para relembrar a história e praticar a língua, os ex-estudantes poderão reler a obra em questão. De fato, como afirma Esteves (1991:140), “os criadores literários, ao trabalharem a língua com a qual quotidianamente comunicamos, [insuflam] nela a alteração, a mudança [...] vestindo-a com novas roupagens ou despindo-a para atingir aquela primordialidade em que todas as coisas conviviam em perfeita harmonia [...]”. Essa “primordialidade” poderá não ser, em certo momento, adequada para os nossos aprendentes. Claro que também não precisamos de usar necessariamente (ou apenas) *clássicos*, até porque temos de ter sempre presente, entre outros aspetos, os interesses do aluno, o seu nível de proficiência e os objetivos a alcançar com tal programa de estudos.

No tocante ao argumento quatro, tal como diz Millares (2005: 40), o feito literário é uma manifestação da língua tão legítima como outra qualquer. A literatura é também muito diversificada e, mais uma vez, tendo sempre em mente o nível dos aprendentes e os objetivos do programa, há textos mais herméticos e outros mais simples, havendo muito por onde escolher.

Não resistimos a deixar aqui algumas sugestões para as nossas aulas, antes de abordarmos “O Assalto”, a nossa proposta principal para este artigo. O poema de Cecília Meireles (1901 – 1964), poetisa brasileira, “Isto ou Aquilo” (ver anexo 1), constitui material útil para o ensino dos demonstrativos invariáveis. Pensamos que o poema “Arrojos” (ver anexo 2) de Cesário Verde (1855 – 1886) também pode ir ao encontro dos interesses dos alunos (poema de amor) e será uma boa ajuda na aprendizagem de um dos usos do futuro do conjuntivo (“Se...”). Podemos inclusivamente tirar proveito da capacidade

excepcional de memorização dos estudantes chineses e pedir-lhes para declamarem os poemas. Estamos certos de que cada aluno fará uma interpretação diferente destas pequenas composições poéticas. Apenas devemos ter em consideração o que Collie e Slater, Carter e Long (*apud* Gilroy e Parkinson 1997: 214) nos dizem, ou seja, o *perigo* de encorajar os alunos a memorizar algo sem perceber.

Na nossa opinião, contos (adaptados, se necessário) de autores lusófonos, como por exemplo Eça de Queirós (1854 – 1900), e alguma literatura juvenil, nomeadamente “Tufão nos Mares da China” (Magalhães e Alçada 1997) são também ótimas ferramentas para a aprendizagem de PLE. Os nossos alunos destacam especialmente a aprendizagem de muitas expressões idiomáticas (em contexto) que este tipo de material permite aprender. Isto só para dar alguns exemplos.

Os textos literários e o aluno chinês

Não podemos passar à abordagem do conto de Mia Couto sem antes fazermos uma análise mais específica do assunto considerando o nosso público-alvo: o aprendente chinês.

Partindo do princípio de que [*q*] *quem ensina tem de conhecer quem aprende* (Grosso, 2007:75), pensamos que algumas características do aluno chinês podem estar na base de uma certa opinião negativa em relação ao uso da literatura nas aulas. Tentemos então, em linhas gerais, caracterizar o discente universitário chinês de PLE tendo especialmente em conta os aspetos que nos parecem pertinentes para este assunto.

Utilizando as palavras de Maria do Rosário Vidal (1989), os aprendentes chineses “têm uma memória fantástica, mas uma imaginação pouco exercitada” (*apud* Grosso 2007: 76), aspeto que, na nossa opinião, pode influenciar o gosto pelos textos literários. Isto porque, geralmente, este tipo de texto, entre outras coisas, aviva a nossa fantasia. Tendo em conta a nossa experiência, podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que os estudantes chineses possuem muita imaginação e que esta apenas precisa de ser *desafiada*.

“A aprendizagem de uma língua, nos dias de hoje, passa essencialmente pela utilização, pelo interesse da parte do aluno em usá-la em proveito próprio” (Grosso, 2007:77). Ora, o aluno chinês, de uma forma geral, poderá considerar que estudar textos literários pouco contribui para a sua futura

carreira profissional de tradutor/intérprete em diversas empresas e de funcionário administrativo, as profissões mais ocupadas pelos alunos dos nossos cursos de Português. Façamos aqui um parêntese para explicar que, embora os nossos alunos frequentem uma Licenciatura em Língua Portuguesa (de quatro anos), a maioria irá trabalhar em empresas que possuem negócios com a Angola e o Brasil, por exemplo. Também há alguns que serão contratados por Ministérios do Governo (Ministério dos Negócios Estrangeiros, por exemplo) e são depois destacados para trabalhar em Embaixadas da China nos países lusófonos.

Perante esta situação, fará sentido incluímos no programa a abordagem da literatura especialmente recorrendo à análise literária?

Dominar a “gramática literária” – nas palavras de Culler (*apud* Brumfit 1981:244) – não nos parece o mais adequado para as aulas de PLE na China. Decerto que neste momento alguns leitores estarão decepcionados com este nosso ponto de vista. Contudo, pensemos em mais alguns aspetos. Os nossos alunos têm contato com a Língua Portuguesa, pela primeira vez, apenas no ensino superior. Isto significa que os discentes têm um período de quatro anos para adquirir e aprender PLE, como já dissemos. Baxter (2010: XI) é de opinião que “as instituições de ensino superior conseguem obter um alto grau de êxito relativamente ao ensino do português e às competências profissionais anexas, mas não conseguem fazer milagres se, e isto é verdadeiro na maioria dos casos, o aluno começa a estudar o português apenas quando ingressa no primeiro ano da licenciatura.” Nós diríamos que são os próprios alunos que conseguem esses “milagres” através do seu enorme empenho em progredir na aprendizagem da língua. Devemos ainda acrescentar que os horários escolares universitários na China são bastante intensivos, incluindo cadeiras pouco relacionadas com as línguas mas que os alunos têm de frequentar.

Entretanto, deveríamos também tentar saber como é ensinada a literatura na Língua Materna (L1) do aluno. Brumfit (1981:246/7) afirma o seguinte:

(...) students will be able to work at varying levels of sophistication, according to their previous experience of literature: (...) if it is to be truly literary work, must be regarded as an extension of capacities already developed, at least partially, in mother tongue literary work (...)

O que sabemos nós, professores estrangeiros de PLE na China, acerca da forma como se ensina literatura chinesa (ou outra) no sistema educativo do país de Li Bai? Diríamos que muito pouco ou nada, neste momento.

Passemos, então, à *personagem principal* deste artigo, o conto de Mia Couto. Vejamos como podemos explorar em cerca de quatro horas “O Assalto”.

“O assalto”

Devemos dizer que este material foi utilizado nas aulas de uma turma de 2º ano da Licenciatura em Língua Portuguesa, no 1º semestre, correspondendo o seu nível a um A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*:

A. Há situações na nossa vida que são completamente imprevisíveis.

1. Lembra-se de alguma que tenha acontecido consigo? Conte-a aos seus colegas.

2. Agora, descreva a seguinte imagem, usando as expressões ou termos do quadro abaixo.

“Estou armado!” assaltante ...de meia-idade assalto “Mãos ao ar!” cego cão pôs-se em fuga idoso faca

3. Converse com os seus colegas:

Geralmente, quando há um assalto, qual é o grande objetivo do(s) assaltante(s)?

B. Agora vai ficar a conhecer um assalto muito peculiar. O motivo deste assalto não é habitual... Leia atentamente o conto:

O ASSALTO

Um dia destes, fui assaltado. Foi numa esquina, num desses becos escuríssimos. Nem decifrei o vulto: só vi a arma na sua mão.

- Para trás!

Obedeci à ordem, tropeçando até me estancar de encontro à parede.

Cumpria os mandamentos do assaltante, tudo mecanicamente. E mais aparvalhado que o cuco do relógio. O que fazer? Contra-atacar? Arriscar tudo e, assim sem mais nem menos, atirar a vida para trás das costas?

- *Diga qualquer coisa.*

- *Qualquer coisa?*

- *Me conte quem é. Você quem é? Vá falando!*

- *Falando?*

- *Sim, conte lá coisas. Depois, sou eu. A seguir é a minha vez.*

Depois era a vez dele? Mas para fazer o quê? Certamente para me executar a sangue frio, matando-me à queima-roupa. Naquele momento, vindo de não sei onde, circulou por ali um furtivo raio de luz, coisa pouca. O fulano baixou o rosto, e voltou a pistola em ameaça.

- *Você brinca e eu...*

Não concluiu a ameaça. Uma tosse de gruta lhe tomou a voz. Baixou, numa fração, a arma enquanto se desenhava do catarro. Por um momento, ele pareceu-me indefeso, tão frágil que seria deselegância minha me aproveitar do momento. Notei que tirava um lenço e se compunha, quase ignorando minha presença.

- *Vá, vamos mais para lá.*

Eu recuei mais uns passos. O medo dera lugar à inquietação. Quem seria aquele meliante? Um desses que se tornam ladrões por motivo de força maior?

Fomos andando para os arredores de uma iluminação. Foi quando me apercebi que o assaltante era um velho. Um mestiço, até sem má aparência. Mas era um da quarta idade, cabelo todo branco. Não parecia um pobre. No meu tempo de menino, tínhamos pena dos pobres. Os meus filhos, hoje, têm medo dos pobres. A pobreza converteu-se num lugar monstruoso. Queremos que os pobres fiquem longe, fechados no seu território. Mas este não era um miserável emergido desses infernos. Foi quando, cansado, perguntei:

- *O que quer de mim?*

- *Eu quero conversar.*

- *Conversar?*

- *Sim, apenas isso, conversar. É que, agora, com esta minha idade, já ninguém conversa comigo.*

Então, era isso? Simplesmente uma conversa? Sim, era só esse o motivo do crime. O homem recorria ao assalto de arma de fogo para roubar um pouco

de atenção. Se ninguém lhe dava a cortesia de um reparo ele obteria esse direito nem que fosse a tiro de pistola.

(...)

Mia Couto, Na Berma de Nenhuma Estrada e outros contos, Caminho (adaptado para fins pedagógicos)

Resolva os seguintes exercícios:

1. Descreva o assaltante do conto com todas as informações possíveis.
2. Em trabalho de pares ou em grupos de três pessoas, transformem este conto numa pequena peça de teatro para apresentar à turma.
3. Este conto trouxe-nos à memória uma expressão idiomática e um ditado popular:

a) “estar entre a espada e a parede”;

b) Quem não arrisca, não petisca.

Volte a reler o conto e diga onde poderíamos usar a expressão idiomática e o ditado popular na história.

4. Já sabe quem escreveu este conto? O que sabe sobre o escritor? Faça uma pequena pesquisa na internet e partilhe o resultado com os seus colegas.

Deixamos aqui uma fotografia dele:

C. O conto de Mia Couto toca um problema social que afeta os portugueses: a solidão dos idosos. Leia as seguintes informações:

Em 2005, as estimativas do INE [Instituto Nacional de Estatística] apontam para a existência de 1,8 milhões de idosos (65 e mais anos) a residir em Portugal, um valor que representa 17.1% da população total.

[...]

Os problemas económicos e a solidão são identificados como os principais problemas que atingem atualmente os idosos portugueses. Para 35.8% dos inquiridos as questões económicas são as mais relevantes, enquanto 26.4% refere a solidão. A falta de equipamentos de apoio (como apoio domiciliário, lares, etc.) é indicada por 12.7% dos inquiridos, enquanto 14.4% identifica os aspetos relacionados com a saúde como os mais preocupantes.

(retirado de: <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~e57.aspx> - adaptado para fins pedagógicos)

1. Agora que já conhece um pouco a realidade em Portugal, explique como é a situação atual na China relativamente aos cidadãos da 3ª idade:

Que problemas têm?

Quem cuida deles?

O que podemos fazer para melhorar as suas condições de vida?

...

2. Quais são as grandes diferenças entre a situação em Portugal e na China?

BOM TRABALHO!

Não nos vamos deter em grandes considerações acerca da proposta de abordagem do conto pois pensamos que o material e os exercícios apresentados *falam por si*.

Deixamos apenas algumas considerações gerais.

Como podem reparar, a parte A desta unidade didática, a “fase de motivação” se assim lhe quisermos chamar, permite-nos não só introduzir vocabulário e expressões novas/relembrar vocabulário e expressões úteis para o posterior estudo do conto, como também desenvolver a expressão oral dos aprendentes e despertar o interesse para a matéria, a motivação e a boa disposição dos alunos.

A parte B corresponde ao conto em si e, sobretudo, a exercícios de interpretação.

Destacamos o exercício 2 em que os alunos têm de preparar a simulação da história para apresentar à turma. Podemos afirmar que, tendo em conta a nossa experiência, com este exercício, por um lado, os alunos aprenderam de uma forma lúdica, utilizando o vocabulário e as expressões em contexto, dando largas à sua imaginação (cada grupo escolheu acessórios, espaços da sala e até finais diferentes para apresentar a história) e interagindo com os colegas. Por outro lado, estas apresentações permitem ao professor avaliar a compreensão da leitura e a utilização do vocabulário, expressões, estruturas.

Quanto à parte C, primeiramente, o aprendente poderá desenvolver a sua expressão oral e, posteriormente, a expressão escrita (o professor pode optar apenas pela expressão escrita, fornecendo aos alunos um limite de palavras

para a composição). A competência sociocultural está também presente nesta parte C, permitindo aos discentes, por um lado, conhecer a situação real de Portugal e, por outro lado, refletir e expressar as suas vivências e opiniões pessoais relativamente à China.

É evidente que, como já dissemos, esta é apenas uma proposta, existindo muitas outras formas de abordar este conto. O professor, felizmente, tem uma certa liberdade para pôr em prática a sua imaginação e preparar materiais adequados ao seu público aprendiz.

Conclusão

Tendo em conta o perfil do aluno e as características da Licenciatura em Língua Portuguesa nas universidades chinesas, neste momento, podemos provavelmente utilizar a literatura com diferentes objetivos (ver Valdes 2001 e Millares 2005), sem estarmos especialmente preocupados com a análise literária.

Referindo-se ao sul da Ásia e ao caso do inglês, Gilroy e Parkinson (1997: 213) explicam que “within the grammar-translation method of teaching language, the role of literature was, and for some still is, unquestioned: regarded as the highest form of expression of the target language, literature was/is an essential subject of study for the language learner.”

No caso concreto do PLE na China, o papel da literatura, mesmo em níveis avançados, pode ser moldado à situação que temos em mãos. Brumfit (1981:244) cita Culler que diz o seguinte:

(...) anyone wholly unacquainted with literature and unfamiliar with the conventions by which fictions are read, would (...) be quite baffled if presented with a poem. His knowledge of the language would enable him to understand phrases and sentences, (...) but he would be unable to read it as literature (...) because he lacks the complex literature competence which enables others to proceed. He has not internalized the grammar of literature which would permit him to convert linguistic sequences into literary structures and meanings.

Assim sendo, os textos literários permitem-nos ensinar determinados termos e expressões que surgem num contexto específico, sendo mais apropriado ensiná-los em contexto do que dar apenas exemplos isolados e até, por vezes, um pouco artificiais. A propósito, a riqueza em expressões idiomáticas deste tipo de textos, como já acima mencionámos, permite a sua aprendizagem de

maneira contextualizada e, conseqüentemente, mais *natural*. Ezra Pound afirma, aliás, que “literature is news that STAYS news”, ou seja, é material autêntico que nunca *passa de prazo*.

Uma outra grande vantagem é que a literatura *transmite* uma cultura e certos valores humanos, ajudando os alunos a perceberem algumas das diferenças culturais existentes entre, por exemplo, a cultura portuguesa, a brasileira (os nossos alunos também estudam no Brasil – estamos a referir-nos aos alunos da Universidade de Comunicação da China, UCC) e a chinesa. De acordo com Kramsh (*apud* Gilroy e Parkinson 1997: 214), “literature and culture are inseparable, it follows that literature too offers culturally authentic texts.”

Os textos literários podem, ainda, clarificar valores que subjazem ao comportamento das personagens, não sendo o objetivo julgá-los mas compreendê-los (ver Valdes 2001:139), e enriquecer naturalmente o léxico do falante, como já atrás referíamos.

Num nível mais avançado, o texto literário constitui uma boa ferramenta para o aluno adquirir outros níveis de língua: o *vulgar* e o culto (este último normalmente considerado pelos professores de PLE excessivamente formal), uma vez que o professor tende a usar apenas a língua-padrão.

Despertar a curiosidade do aluno, objetivo que pode ser alcançado através de uma boa história, também é para nós uma das vantagens da literatura. Contudo, estimular a imaginação e a interatividade é, quanto a nós, ainda mais importante pois trata-se de dois fatores que, na nossa opinião, tendem a ser pouco explorados na China. Na verdade, para sermos justos, apercebemo-nos que os aprendentes chineses, quando estimulados para tal, apresentam trabalhos recheados de muita imaginação. Segundo Gilroy e Parkinson (1997: 215), alguns autores defendem que a literatura usada para educar envolve os aprendentes de uma forma mais pessoal, “giving them the opportunity to express themselves, stimulating the imagination, developing critical abilities and increasing emotional awareness”. Além disso, como explicam Duff, Maley e Lazar (*apud* Gilroy e Parkinson 1997: 215), os textos literários estão abertos a múltiplas interpretações, por isso conferem à aula uma genuína interação já que os diversos alunos terão diferentes *opiniões* a expor.

Como é evidente, desenvolver capacidades de compreensão e expressão oral, assim como a escrita constitui uma das áreas mais ricas dos textos literários na aula de PLE. Na opinião de Gilroy e Parkinson (1997: 215), os textos

literários podem ser usados para trabalho escrito ou oral e encorajam os aprendentes a tornarem-se mais criativos e aventureiros, sobretudo quando começam a valorizar a riqueza e a variedade da língua que estão a aprender; os dois autores acrescentam ainda que o leitor (aluno) não tem um papel passivo como tradicionalmente se pensava, mas é um agente ativo na criação de sentido/significado do texto literário. Tudo isto é possível obter sem recorrer à análise literária ou sem *discutir literatura*.

Por último, quem sabe, podemos através de certos textos literários introduzir o humor na aula para que o estudante saiba o que é considerado divertido na língua e na cultura que está a estudar. Já todos devem ter reparado que aquilo que faz rir um chinês nem sempre tem graça para um português e vice-versa.

Como se pode ver, há muitas razões para usarmos os textos literários nas nossas aulas de PLE na China, mesmo sem recorrermos à análise literária. Paran (2008: 490) afirma que “it is clear that literature does have something very special to offer to language learning.”

BIBLIOGRAFIA

- Alçada, Isabel; Magalhães, Ana Maria. 2005. *Na Crista da Onda*, nº6. DGLB
- Baxter, Alan. 2010. Qual será o futuro da língua portuguesa em Macau? In: Suplemento do jornal *Hoje Macau*: “Português em Macau – Língua ao Alto”, 20 de Dezembro de 2010, p. XI;
- Brumfit, C. 1981. Reading skills and the study of literature in a foreign language. In: Science Direct.com;
- Couto, Mia. 2001. *Na Berma de Nenhuma Estrada e outros contos*. Lisboa: Caminho
- Esteves, José Manuel da Costa. 1991. O lugar do texto literário no ensino do português como língua estrangeira. In *Actas, Seminário Internacional Português como Língua Estrangeira*, p. 139 – 147, Macau;
- Figueiredo, Olívia. 2004. O Português abre portas: A quem? E como? In: John Greenfield, *Ensino das Línguas Estrangeiras, Estratégias políticas e educativas*. Porto: FLUP;
- Gilroy, Marie; Parkinson, Brian. 1997. Teaching literature in a foreign language. *Language Teaching* 29, p. 213 – 225, Cambridge University Press;

Magalhães, Ana Maria; Alçada; Isabel. 1997. *Tufão nos Mares da China*. Lisboa: Caminho;

Millares, Selena. 2005. Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua. In: *Frecuencia L* n°22;

Paran, Amos. 2008. *The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey*. In: Journals.cambridge.org (consultado em 24 Outubro 2010);

Valdes, Joyce Merrill. 2001. Culture in Literature. In: *Culture Bound*, edited by Joyce Merrill Valdes, Cambridge University Press.

ANEXO 1

OU ISTO OU AQUILO

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(disponível em linha)

ANEXO 2

ARROJOS

Se a minha amada um longo olhar me desse
Dos seus olhos que ferem como espadas,
Eu domaria o mar que se enfurece
E escalaria as nuvens rendilhadas.

(...)

Se ela quisesse amar, no azul do espaço,
Casando as suas penas com as minhas,
Eu desfaria o Sol como desfaço
As bolas de sabão das criancinhas.

(...)

E se aquela visão da fantasia
Me estreitasse ao peito alvo como arminho,
Eu nunca, nunca mais me sentaria
Às mesas espelhentas do Martinho.

(Cesário Verde, publicado no Diário de Notícias, 22 de Março de 1874; In: Na Crista da Onda, nº 6, 2005)

O que fazer para que o ensino de português na BFSU atenda melhor às necessidades do mercado de trabalho?

– *Com base nos dados estatísticos sobre a saída profissional dos nossos licenciados na última década*

Ye Zhiliang*

Resumo: *O ensino não pode ficar desarticulado das necessidades do mercado de trabalho. Caso contrário, os alunos graduados encontrarão grandes dificuldades em entrar no mercado e na sua integração no mundo profissional. Por isso, torna-se imperativo fazer-se ajustes constantes aos conteúdos programáticos em função das mudanças surgidas no mercado. Neste texto, serão apresentados o que foi feito e o que vai ser feito para que o ensino de português na BFSU¹ atenda melhor às necessidades do mercado, com base nos dados estatísticos sobre a saída profissional dos finalistas do Curso de Português durante o período de 2000 a 2011.*

Palavras-chave: *ensino de português na BFSU, saída profissional dos finalistas, ajuste aos conteúdos programáticos*

I. Introdução

A formação de novas gerações de profissionais habilitados a servir a sociedade constitui uma das tarefas fundamentais da Educação. Assim, tanto a instituição educativa como o docente individual têm que organizar os seus conteúdos de ensino em função das necessidades do mercado de trabalho, levando em consideração especial a evolução da sociedade e as novas

* Ye Zhiliang (葉志良), Professor Associado da Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing.

¹ BFSU é sigla em inglês da Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing (Beijing Foreign Studies University).

necessidades por isso surgidas. Quando necessário, tem-se que fazer ajustes necessários ao seu programa escolar. Só assim é que o fruto do seu trabalho – os alunos graduados é que serão bem acolhidos pelo mercado e, por conseguinte, o seu trabalho devidamente valorizado e reconhecido pela sociedade.

O Curso de Português da BFSU foi criado em 1961 e é o que tem a mais longa história de existência na China. Até finais da década de 80 do século passado, a saída principal dos finalistas do Curso de Português da BFSU concentrava-se nos serviços públicos, incluindo o Jornalismo, razão pela qual a organização das disciplinas focava essencialmente o treinamento das cinco competências fundamentais – compreensão auditiva, expressão oral, leitura, expressão escrita e a tradução/interpretação, competências pura e simplesmente linguísticas, não se preocupando muito com os conhecimentos das áreas específicas como Economia, Comércio, Direito, entre outras.

No entanto, a par do progresso social e do aprofundamento das reformas e abertura da China, a sociedade chinesa veio a tornar-se cada vez mais diversificada, fenómeno que também se reflete na procura de recursos humanos. No que diz respeito ao Português, especialmente depois de se ter entrado no novo milénio, com o regresso de Macau à China e a intensificação das relações económico-comerciais entre este e os países lusófonos, foram surgindo novas áreas para onde foram trabalhar os nossos graduados. Assim, caso continuássemos a seguir o antigo modelo de trabalho, o nosso ensino ficaria desarticulado das necessidades da sociedade e os nossos alunos graduados encontrariam maiores dificuldades no seu futuro trabalho, uma vez que nunca tinham estudado os conhecimentos práticos, necessários ao seu trabalho. Para que isto não aconteça quanto possível, precisamos de fazer ajustes ao nosso conteúdo de ensino. A seguir, será apresentadas algumas práticas e considerações que temos sobre o que fazer para que o ensino de português na BFSU corresponda melhor às necessidades do mercado, tendo como base os dados estatísticos sobre as saídas profissionais dos nossos finalistas durante o período de 2000 até 2011.

II. Novas necessidades do mercado surgidas no início do novo milénio e nossas medidas para lhes atender

Nos finais do século passado, com o aprofundamento das reformas e abertura da China, intensificaram-se as relações a todos os níveis entre a China e os outros países do mundo, muito especialmente as relações económico-

comerciais. Esta intensificação também se verificou nas relações entre a China e os países lusófonos, com destaque para o Brasil e Angola, devido à grande complementaridade económica existente entre a China e estes dois países. O Brasil é um dos maiores produtores mundiais de minério de ferro, soja e outras *commodities*, que a China precisa de importar todos os anos em grande quantidade para manter o seu rápido crescimento económico; em contrapartida, os produtos chineses de indústria ligeira, baratos e de boa qualidade, são muito procurados no mercado brasileiro. Assim, aumentaram-se desde os finais do século passado as trocas comerciais entre os dois lados, o que provocou naturalmente um aumento de procura de tradutores de português. No caso de Angola, que, tendo acabado de sair de uma guerra civil de 30 anos, necessitava urgentemente de proceder à reconstrução nacional, para que precisava de apoios financeiros estrangeiros e ajudas de empresas estrangeiras qualificadas para a construção e reabilitação das infraestruturas. Por seu lado, a China, após 30 anos de desenvolvimento económico, não só detinha a maior reserva externa a nível mundial, como também já possuía uma quantidade considerável de empresas e grupos qualificados e experientes na construção de infraestruturas. Assim, logo terminada a guerra civil em Angola e iniciada a reconstrução nacional, o Governo Chinês começou a oferecer empréstimos ao Governo Angolano e, com eles, cada vez mais empresas chinesas foram operar no mercado angolano, encarregando-se da execução do projeto de construção das infraestruturas financiados pela China. Naturalmente, elas também precisavam de tradutores de língua portuguesa. Assim, impulsionado juntamente pelo reforço das relações económico-comerciais sino-brasileiras e sino-angolanas, desde os finais do século passado veio a verificar-se um aumento substancial de procura de falantes da língua portuguesa pelas empresas chinesas, que começaram a ter um peso importante na saída profissional dos nossos finalistas, situação especialmente relevante em 2000 (vide o Quadro 1).

Quadro 1

Saídas profissionais dos finalistas do Curso de Português em 2000

Áreas	Empresas	Função pública	Jornalismo	Finanças	Outros
Número de admissões (Total: 20)	10	4	2	2	2
Participação no total	50%	20%	10%	10%	10%

Vê-se que metade dos nossos finalistas foram trabalhar para as empresas.

Esta mudança torna-se ainda mais nítida quando se faz uma comparação entre a situação do ano 2000 e a dos anos anteriores (vide o Quadro 2).

Quadro 2

Anos	Nº de admissões das empresas	Participação no total
1989	0 (num total de 10 finalistas)	0%
1992	2 (num total de 18 finalistas)	11.1%
1996	1 (num total de 18 finalistas)	5.5%
1998	4 (num total de 17 finalistas)	23.5%
2000	10 (num total de 20 finalistas)	50%

E, nos anos seguintes, a predominância do mundo empresarial nas saídas profissionais dos nossos finalistas permanecia (vide o Quadro 3).

Quadro 3

Predominância do mundo empresarial nos primeiros anos do Séc. XXI

Ano	Participação no total
2002	43.48%
2003	39.1%
2004	45.8%

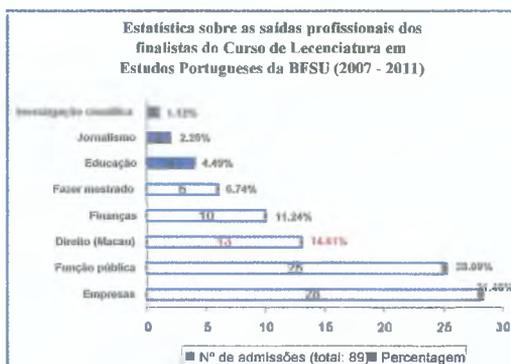
Foi uma novidade que merecia a nossa maior atenção. Assim, para que o nosso ensino pudesse corresponder às exigências do mercado, decidimos introduzir ao nosso ensino matérias sobre a economia e o comércio. No ano letivo de 2001-2002, começámos a oferecer pela primeira vez aos alunos do 4º ano a cadeira de Temas Económico-

-Comerciais em Português. Na aula, o professor orientava os alunos a estudar os textos modelo da área económico-comercial cuidadosamente selecionados, como relatórios, análises, contratos comerciais, entre outros, explicando-lhes as dúvidas, e mandava-os a fazer os exercícios de tradução especialmente preparados. O objetivo final desta cadeira era para os alunos se familiarizarem e dominarem os termos/expressões mais usuais da área económico-comercial, conhecerem, de forma básica, as noções económico-comerciais mais frequentemente encontradas, serem capazes de compreender corretamente os diferentes tipos de texto da área económico-comercial e fazer as respetivas traduções (escritas e orais). A nova disciplina foi muito bem

recebida pelos alunos e o resultado também foi bastante positivo. Vários nossos antigos alunos, depois de alguns tempos de trabalho nas suas entidades empregadoras, vieram a dizer-nos que o que tinham estudado nas aulas de Temas Económico-Comerciais em Português seriam depois diretamente usados no seu trabalho e que um dos poucos livros que tinham estudado na universidade e que traziam na sua mala quando foram trabalhar no estrangeiro era o *Temas Económico-Comerciais em Português*.

III. Novas mudanças surgidas nos últimos cinco anos e nossas medidas para lhes responder

Se fizermos uma estatística sobre as saídas profissionais dos nossos finalistas nos últimos cinco anos, de 2007 a 2011, veremos que novas áreas entraram na lista e ocuparam posições destacadas, como se pode verificar no gráfico a seguir.



Tomando como referência as saídas profissionais dos nossos finalistas nos anos anteriores, não precisamos de fazer uma análise cuidadosa para detetar as seguintes características demonstradas no gráfico acima apresentado:

Houve uma maior diversificação nas saídas. Se nos anos anteriores os nossos finalistas foram só trabalhar para cinco ou seis áreas profissionais, neste gráfico estamos a ver oito, sendo o Direito e a Investigação Científica as novidades. E, quanto à área de Direito, na verdade, as entidades empregadoras vieram todas de Macau – os tribunais e escritórios de advogados. Tudo começou em 2004 quando o Tribunal de Última Instância da RAEM veio recrutar pela primeira vez 4 nossos finalistas para trabalhar na instituição; depois, em 2009 e 2011, outros 6 e 7, respetivamente, foram

admitidos pelos tribunais e escritórios de advogados de Macau (vide o Quadro 4) ;

Quadro 4

Ano	Nº de admissões	Entidades empregadoras	Observações
2004	4	Tribunal de Última Instância de Macau	
2009	6	Tribunais de Primeira e Última Instância de Macau	Dois estudantes de origem de Macau
2011	7	Tribunal de Última Instância de Macau Escritório de advogados	5 pelo Tribunal 2 pelo Escritório

As Empresas e a Função Pública continuaram a ser as duas áreas maiores empregadoras, que, em conjunto, absorveram aproximadamente 60% dos nossos finalistas;

A participação da área financeira aumentou significativamente, tendo empregado mais de 10% dos nossos recém-formados, e isto deveu-se principalmente ao crescimento dos negócios dos bancos chineses com os países lusófonos;

Houve maior número de alunos que optaram por continuar a estudar, fazendo mestrado na nossa universidade ou em Macau, em Portugal, ou ainda no Brasil. E a razão para isso era que a maioria deles gostava de vir a ser professor, uma vez que a procura de professores de português na China é grande nestes anos devido à expansão do ensino da língua do Camões no país.

As novas características constituem novos desafios colocados na nossa frente, aos quais precisamos de dar uma resposta. E, dos quatro pontos acima referidos, julgamos que precisamos especialmente de pensar em como resolver os problemas levantados nos pontos 1 e 3, ou seja, como acrescentar ao nosso ensino matérias relacionadas como as áreas do Direito e das Finanças.

Considerando o fato de não possuímos professores especialmente preparados para estas duas áreas, não nos será possível oferecer cadeiras especializadas, por isso, para já, o que podemos fazer será incluir nas disciplinas já existentes matérias respeitantes. Para o Direito, estamos a pensar em incluir na disciplina de Tradução de textos jurídicos com trechos de leis, da Constituição de Portugal, de processos de tribunais, entre outros. E em relação aos conhecimentos específicos das Finanças, vamos acrescentar na disciplina de Temas Económico-Comerciais em Português matérias

respeitantes às atividades do mundo financeiro como contratos de concessão de empréstimo, garantias bancária, análises ou relatórios sobre o mercado de capitais, etc.

IV. Conclusão

Estamos a viver num mundo em que quase tudo é determinado pelo mercado. O ensino universitário, embora tenha as suas próprias características e regras de funcionamento, o seu resultado final de trabalho – os alunos formados têm que passar pela prova de aceitabilidade do mercado, que vai decidir o destino tanto dos alunos como das instituições de ensino superior. Por isso, o nosso ensino tem que se manter constantemente atualizado conforme as mudanças do mercado.

Na verdade, para além das questões acima abordadas, o ensino de português na BFSU enfrenta outros desafios. A cada vez maior competição oferecida pelas outras universidades chinesas que têm o Curso de Português e a maior diversificação geográfica dos destinos para onde vão trabalhar os nossos graduados – os quais não só cobrem já todos os países de língua portuguesa, como também já se estendem para regiões afastadas dos centros urbanos que eram tradicionalmente lugares para onde os nossos graduados eram destacados pelas entidades empregadoras – constituem outros grandes desafios que temos de encarar com seriedade. Para manter a competitividade dos nossos alunos no mercado, enquanto continuarmos a melhorar a qualidade do nosso ensino, precisamos ainda de reforçar o nosso corpo docente, criando condições para que os atuais professores tenham a oportunidade de fazer reciclagens dos seus conhecimentos e mandando os jovens professores para fora fazer o doutoramento, oferecer novas cadeiras que ajudem os alunos a conhecer melhor o mundo lusófono, inteirando-se das culturas e hábitos e costumes dos diferentes países e das diferentes regiões, reforçar o intercâmbio e cooperação já existentes com as outras instituições internas e externas e estabelecer novas parcerias com as universidades, organismos governamentais e fundações de todos os países e regiões de língua oficial portuguesa, particularmente do Brasil e dos países africanos. Só assim é que poderemos garantir que os nossos alunos saiam da universidade bem preparados e altamente competitivos no mercado de trabalho da China.

Cooperação entre as universidades chinesas e as universidades dos países de língua portuguesa

Zheng Shanpei^{*}

Nos últimos anos, estudar numa universidade estrangeira por um ano tem-se tornado cada vez mais popular na China. No início, esta prática só se aplicava aos cursos de línguas estrangeiras, mas agora, estende-se a quase todos cursos, como economia, química, matemática, etc. Os cursos de PLE têm cooperação com os países lusófonos. Normalmente, os estudantes vão para um desses países para estudar um ano. Os países e zonas que integram estes programas de cooperação com as universidades chinesas na área do PLE são sobretudo Portugal, o Brasil e também Macau. Em seguida, analisarei a situação das cooperações universitárias na atualidade e tentarei prever o futuro deste modo de difusão do PLE.

O modelo “3+1” no aspeto do ensino de PLE

Em que consiste o modelo “3+1”? Trata-se de um modelo de formação em que os alunos estudam nas universidades chinesas por 3 anos e passam um ano numa universidade estrangeira para concluírem os seus cursos de Licenciatura. Com o desenvolvimento deste modelo, na atualidade, têm surgido algumas variantes, como por exemplo: “2+2” (2 anos na universidade chinesa e 2 anos numa universidade estrangeira), “3+2” (3 anos de licenciatura na universidade chinesa e 2 anos de mestrado numa universidade estrangeira).

Normalmente, as universidades chinesas escolhem os alunos do 3º ano para estudar nas universidades estrangeiras. As razões são as seguintes:

* Zheng Shanpei (鄭珊培), docente da Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin.

Nos primeiros dois anos, os alunos adquirem boas bases da gramática da língua portuguesa. No entanto, carecem de prática de compreensão e produção da língua portuguesa na China, competências que podem desenvolver muito em situações de imersão em países lusófonos. Por outro lado, o 4º ano, para os alunos chineses, é um ano importante em que eles se dedicam a elaborar a sua tese final de Licenciatura e a procurar emprego. Por isso, normalmente nenhum aluno gosta de ir para fora no 4º ano. Mas a Universidade de Comunicação da China (UCC) já fez uma experiência diferente deste modelo, tendo enviado alunos para o Instituto Politécnico de Macau no 1º e 2º ano. Estes alunos experimentaram muitas dificuldades de início, pois quase todos os professores eram portugueses. No entanto, embora alguns tenham desistido, a maior parte dos alunos fez um grande esforço de adaptação e, dois anos depois, muitos deles apresentavam níveis de conhecimento e utilização da língua portuguesa bastante superiores aos dos seus colegas de outras Universidades.

Nas universidades chinesas, a maior parte das disciplinas comuns concentram-se nos 1º e 2º anos (Gráfico I). Ora, como a maior parte das Universidades não tem possibilidade de flexibilizar o currículo, uma vez que as disciplinas comuns correspondem a uma exigência do Estado, torna-se difícil, para essas Universidades mandar os alunos para países estrangeiros nos 1º e 2º anos. Tal é o que acontece, por exemplo, na UCC.

Como os alunos já têm os conhecimentos gerais sobre os países lusófonos nos sectores da política, da cultura, da economia, da sociedade, quando eles chegam a esses países vai-lhes ser mais fácil fazer as suas observações e formar as suas próprias opiniões. Em comparação com os alunos do 1º ano que não conhecem quase nada dos países lusófonos, os alunos do 3º ano vão descobrir mais diferenças entre os dois países e isto ajuda muito a desenvolver o espírito crítico dos alunos chineses.

Quadro I

Plano Geral do Ensino da Língua Portuguesa na Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin

Tipo de disciplina	Créditos	Horas	Horas por semana							
			1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre

Disciplinas de tronco comum	Disciplinas Comuns Obrigatórias	52	1350	22	19	11	9	6	4	4	
	Disciplinas Comuns Optativas	2									
Disciplinas Profissionalizantes	Disciplinas Básicas de Língua Portuguesa	55	1116	16	14	16	16				
	Disciplinas Obrigatórias de Língua Portuguesa	35	756					14	16	10	4
	Disciplinas Optativas de Língua Portuguesa	4	72								
Total		148	3294	38	33	27	25	20	20	14	4
Prática	Treino Militar	1									
	Estágio	3									
	Tese	5									
	Pesquisa e Investigação Social	2									
Créditos totais		159									

Fonte dos números: «Programa Curricular de Licenciaturas da Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin»

Os principais países que cooperam no ensino de PLE

Presentemente, as Universidades chinesas cooperam com várias universidades estrangeiras, principalmente com universidades portuguesas. Alguns alunos têm apoios financeiros, outros pagam eles próprios os seus estudos. Há ainda universidades que assinam contratos de cooperação bilateral que lhes permite trocar os alunos com as universidades estrangeiras, aliviando assim os custos inerentes à estadia dos alunos em ambas as partes.

A maior parte dos alunos implicados em programas de mobilidade prefere estudar em Portugal. Dentre as razões de tal escolha, podem-se enumerar as seguintes:

Portugal é a origem da língua portuguesa. Como tal, para muitos chineses, falar Português europeu é uma marca de distinção. Por outro lado, há ainda a

considerar que sendo a norma europeia mais complexa do que a brasileira, os que dominam a primeira facilmente adquirem também a segunda.

A nível fonético, a norma do Português de Portugal abarca um leque mais vasto e mais complexo de fonemas. Assim, um estudante chinês que compreenda a norma europeia, entenderá também com mais facilidade a norma do Brasil.

Portugal situa-se na Europa, onde, por regra existe mais segurança, não tendo nem os pais nem as universidades que ter grandes preocupações a esse nível. Já quando se deslocam para o Brasil, os alunos têm que ser acompanhados pelos professores chineses responsáveis.

Dada a sua boa localização, Portugal permite deslocações a outros países europeus onde os alunos podem conhecer a sociedade e a cultura europeias, especialmente as marcas da civilização romana e da civilização grega.

Quadro II

As universidades chinesas e as respetivas universidades cooperantes e apoios financeiros

Universidades Chinesas	Universidades Cooperantes	Apoios Financeiros
Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim	Universidade de Macau	IPOR
Universidade de Estudos Estrangeiros de Xangai	Universidade de Macau Universidade de Lisboa Instituto Politécnico de Macau	IPOR Instituto Camões
Universidade de Comunicação da China	Universidade de Coimbra Universidade de Macau Instituto Politécnico de Macau Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Fundação Oriente
Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin	Universidade do Minho Universidade de Lisboa Universidade de Macau	Instituto Camões
Universidade de Línguas Estrangeiras de Xi'an	Universidade do Minho	
Universidade de	Universidade Nova de Lisboa	

Língua Estrangeiras de Dalian		
Universidade Normal de Harbin	Universidade do Minho	
Universidade de Economia e Comércio Internacional	Universidade de Lisboa	

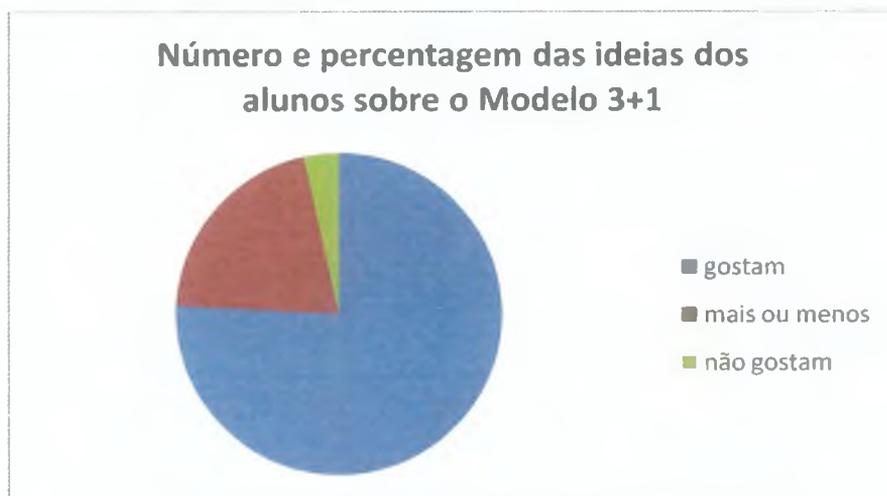
Nota: as universidades cooperantes não são permanentes; como tal, o quadro refere apenas aquelas que têm ou já tiveram acordos de cooperação.

A opinião dos estudantes que participam em programas de intercâmbio

Segundo o *Inquérito aos Alunos do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade das Línguas Estrangeiras de Tianjin*¹, pode-se concluir que a maior parte dos alunos gosta do modelo “3+1”.

Gráfico I

Apreciações dos alunos sobre o modelo “3+1”



Segundo o gráfico XVIII acima apresentado, 22 dos alunos inquiridos, ou seja, 76%, gostam do modelo “3+1”. Alguns deles escolhem o curso de língua portuguesa precisamente porque a ULET tem acordos de cooperação com as Universidades do Minho e de Lisboa e isso abre-

¹ Anexo: Inquérito aos Alunos do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade das Línguas Estrangeira de Tiajin

-lhes a possibilidade de estudarem um ano no exterior.

As razões por que os alunos gostam do modelo “3+1” são principalmente duas:

Têm a oportunidade de estudar na Europa, o que representa o contato com um mundo totalmente diferente;

Têm a possibilidade de melhorar muito as suas competências de produção e compreensão oral, sobretudo, ao serem inseridos num contexto de imersão que lhes proporciona contatos quotidianos com a língua portuguesa.

Os alunos que disseram estar apenas moderadamente satisfeitos com este modelo apontaram as seguintes razões:

Preocupação com os custos inerentes a estadias em países estrangeiros;

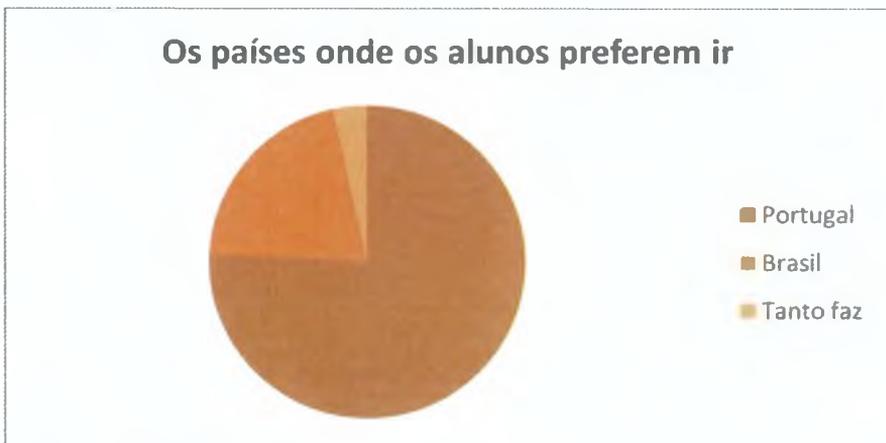
Dificuldade em se afastarem da família;

Intenção de participarem nos exames nacionais para se inscreverem no mestrado, e consequente necessidade de prepararem tal exame no decurso do 3º ano do curso;

Intenção de aproveitar o 3º ano para procurar trabalho.

Gráfico II

Países preferidos pelos alunos



Dentre os 29 alunos inquiridos, 22 dizem que gostariam de se deslocar a Portugal, 6 referem que prefeririam ir ao Brasil, e 1 diz não ter opinião

formada. As razões por que eles preferem Portugal ao Brasil são muito concretas: o Português europeu é considerado mais culto e socialmente mais prestigiante; sendo um país europeu, Portugal permite viajar e conhecer outros países europeus igualmente atrativos do ponto de vista cultural; o Brasil, devido aos problemas sociais que tem, revela-se uma opção menos cativante em termos de segurança.

Para os 6 alunos que dizem preferir estudar no Brasil, as razões são apresentadas são as seguintes: a China e o Brasil formam ambos parte do grupo de países emergentes conhecidos pela sigla BRIC (Brasil/Rússia/Índia/China), o que originou um incremento dos projetos de cooperação entre estes dois países. Assim, estudar um ano no Brasil permite adaptar-se aos hábitos brasileiros e começar a procurar aí oportunidades de emprego. Além disso, alguns estudantes referem também que nos primeiros dois anos eles já aprendem português de Portugal, desejando por isso aprender a norma brasileira para terem mais competitividade quando procuram trabalho.

As vantagens e desvantagens do modelo “3+1”

- As vantagens do modelo “3+1”

Oferecer aos estudantes uma oportunidade de viver num país totalmente diferente. Assim, é obrigatório para eles o uso da língua portuguesa. Através da prática quotidiana da língua, os alunos vão aprender vocabulário e estruturas diferentes do que aprendem nas aulas na China;

Como na atualidade se realiza uma política de filho único na China, a maior parte dos alunos são filhos únicos e os pais protegem-nos demasiado. Como tal, viver num país estrangeiro é uma maneira de treinar a capacidade dos alunos para viverem de forma independente;

Viver num país estrangeiro é estar mais perto dessa cultura. Para além de os alunos poderem conhecer as diferenças a nível da vida quotidiana, também vão ter oportunidade de aprofundar mais os seus conhecimentos sobre aspetos dessa sociedade e cultura, quer do ponto de vista sincrónico, quer histórico (por exemplo, vão poder distinguir fado de Lisboa e fado de Coimbra, saber o que se entende por salazarismo e sebastianismo, etc.);

As bibliotecas estrangeiras fornecem livros diferentes. Além da língua portuguesa, os alunos podem encontrar livros sobre vários aspetos que os ajudam a conhecer a história, a cultura, a sociedade do país de acolhimento.

Eles também podem descobrir livros que descrevem a China sob pontos de vista muito diferentes dos apresentados pelos livros chineses;

A facilidade de localização, tanto de Portugal como do Brasil, oferece a oportunidade de visitar outros países. Especialmente na Europa, onde existem duas civilizações famosas, a civilização romana e a civilização grega. Para os alunos que têm interesse em fazer investigação no futuro, é uma boa oportunidade a aproveitar para conhecer mais profundamente essas culturas.

- As desvantagens do modelo “3+1”

Os custos do modelo “3+1” são muito altos. Se não se obtiver nenhum apoio das instituições, estudar um ano em Portugal pode custar uns 6500 mil euros, incluindo bilhete de avião e propinas, sendo o valor idêntico no caso de uma estadia de um ano no Brasil, pois embora o custo de vida seja mais barata no Brasil do que em Portugal, o bilhete de avião é muito mais caro. Na atualidade, uma família chinesa numa cidade média ganha uns 5000 euros por ano. Pode-se assim dizer que o custo de viver um ano num país estrangeiro excede os rendimentos anuais médios de uma família chinesa. Há várias vias para resolver este problema: a primeira passa pelo estabelecimento de contratos entre as universidades para aliviar as propinas; outra via consiste em requisitar as bolsas de estudo às instituições competentes. Cumulativamente, os alunos podem trabalhar fora das aulas, o que normalmente acontece pois os alunos trabalham em restaurantes, bares, supermercados, lojas chinesas. Por um lado, estas atividades contribuem para treinar a capacidade de usar língua; por outro lado, os estudantes trabalham demasiado, o que vai influenciar negativamente os seus estudos. Eles gastam muita energia no trabalho e não têm muito tempo para estudar.

Para os alunos que se pretendem propor aos exames nacionais de acesso aos Mestrados, este modelo é prejudicial uma vez que lhes retira tempo de preparação para esses exames. Acresce que, muitas vezes, os alunos não pretendem fazer os Mestrados na área das línguas, mas sim noutras áreas como a Economia, as Relações Internacionais, etc. Nestes casos, os prejuízos decorrentes da permanência no estrangeiro são ainda maiores.

Alguns alunos não têm maturidade suficiente para viverem sozinhos num país estrangeiro. Embora isto não aconteça sempre, quase todas universidades são confrontadas com este problema, que não tem uma relação direta com as capacidades linguísticas dos estudantes, mas antes com a sua experiência de

vida. Como já se referiu anteriormente, na atualidade, quase 90% dos alunos são filhos únicos. Antes de entrar na universidade, os pais dedicam-se-lhes inteiramente, dispensando-os da realização de qualquer outra tarefa, com exceção de estudar. Por isso, embora alguns alunos tenham boas notas, eles não têm experiência de vida. Quase todos os responsáveis dos departamentos de língua portuguesa encontraram esta situação. No entanto, se é verdade que a maior parte dos alunos enfrenta dificuldades de adaptação quando vai estudar para o estrangeiro, não é menos certo que quase todos acabam por, com o tempo, resolvê-las eles próprios.

Previsões para o futuro

- Cooperação contínua com Portugal

Pelas razões já anteriormente apontadas – Portugal é o país-berço da língua portuguesa; é um país europeu que permite deslocar-se a outros países europeus; e é um país bastante seguro -, é previsível que as universidades chinesas continuem a escolher cooperar primeiro com as universidades portuguesas. Nos últimos anos, cada vez mais universidades chinesas abrem cursos de língua portuguesa. No futuro esta tendência vai continuar. Por outro lado, recentemente, aprender chinês tem-se tornado cada vez mais popular em Portugal. Depois da fundação do primeiro Instituto Confúcio, na Universidade do Minho, em 2008, fundou-se o segundo Instituto Confúcio na Universidade de Lisboa. Com a fundação destes dois Institutos Confúcio, cada vez mais portugueses querem aprender chinês na China. Por isso, assinar protocolos entre as universidades chinesas e portuguesas é uma medida útil e proveitosa para ambos os países.

Além disso, Portugal também pode pensar em cooperação noutras áreas. Na atualidade, muitos países europeus já recebem estudantes chineses da escola secundária para frequentar as aulas deste grau de ensino nos seus países, ou recebem estudantes que se formam na escola secundária para depois frequentarem os cursos de licenciatura. Este tipo de cooperação ajuda também o governo português a receber mais dinheiro para melhorar a situação financeira.

- Cooperação em desenvolvimento com o Brasil

Na atualidade, só a UCC tem cooperação com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dadas as desvantagens da cooperação com o Brasil, na China, a maior parte das universidades escolhem cooperar com Portugal. Mas como

se analisa no primeiro capítulo, a China e o Brasil têm um espaço vasto para cooperar no futuro. A educação é apenas uma área destas cooperações.

Para desenvolver os laços de cooperação com o Brasil, é necessário começar com as universidades brasileiras que ficam nas zonas mais tranquilas. Porque a segurança é o maior problema com que se preocupam muito os chineses. A UCC começou a cooperação com o Estado do Rio Grande do Sul, porque esta se situa numa zona mais tranquila e onde há menos crimes.

- Cooperação incerta com outros países lusófonos

Como a maior parte dos outros países lusófonos se situam na África, onde o sistema de educação não está estabilizado, as universidades chinesas ainda não têm nenhuma intenção de cooperar com eles.

Mas como a China tem cada vez mais relações de cooperação com Angola, como se analisa no primeiro capítulo, no futuro talvez se intensifiquem os projetos de colaboração com as universidades angolanas. Isto depende muito da evolução da situação político-social de Angola. A manterem-se as condições atuais, uma cooperação consistente a nível da educação afigura-se difícil.

Sobre os outros países, a China não tem muitas colaborações com eles, muito menos no aspeto da educação. A título de exemplo, refira-se que São Tomé e Príncipe ainda não estabeleceu relações diplomáticas com a China.

Conclusão

Este trabalho investiga a opinião dos estudantes sobre o modelo “3+1” e analisa também o modelo “3+1” do ponto de vista da autora.

Como atualmente cada vez mais universidades estão a abrir o curso de licenciatura em Língua Portuguesa, no futuro, poder-se-á pensar numa cooperação entre as universidades chinesas para enviar os estudantes para os países lusófonos para onde eles desejem ir.

Aprender uma língua, não significa só aprender mesmo língua, também é necessário conhecer a cultura dos falantes da mesma. O modelo “3+1” satisfaz este requisito e no futuro continuará a desenvolver-se.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Mário Sérgio Pinheiro Moreira de. *Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – Língua Global. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, 2004.

JIANG, Kunyang. Tem que se estudar a cultura no estudo da língua estrangeira

LÉOPOLD, Essoh Désiré (2006 -- 2007). *A Língua Portuguesa na Sociedade Marfinese*. Département Etudes Ibériques et Latino – Américaines, Université de Cocody. Monografia de Mestrado.

LIN, Yutang. *Entre as Culturas Chinesa e Ocidental*. Editor Huaxia. 2009. Pequim. 林语堂, 《谈中西文化》, 华夏出版社, 2009年, 北京;

Ministério da Educação da China & Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. *Seminário sobre a promoção do estudo e do ensino universitário da língua e cultura: cooperação entre Portugal e a China*. 10 de Dezembro de 2005. Lisboa. 中国教育部, 葡萄牙高教部, 《中葡语言教育双向合作及文化多样化研讨会》, 2005年12月10日, 里斯本;

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL). Publicado em *Diário da República*, 1ª série – Nº. 158 – 17 de Agosto de 2009.

Serviço Académico da ULET. *Programa Curricular de Licenciaturas da Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin*. 2008. Tianjin. 天津外国语学院教务处, 《天津外国语学院本科教学培养方案》, 2008年, 天津;

WANG, Jiangmei (Maio de 2007). *Conceção e Desenvolvimento de Uma Licenciatura em Português na China: Circunstâncias, Princípios, Materializações*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Monografia de Mestrado;

XIANG, Longwan. *Education Overseas*. Editor da Educação de Shanghai. 2004. Shanghai. 向隆万, 《体验海外教育》, 上海教育出版社, 2004, 上海;

YAN, Qiaorong (2008). *De Práticas Sociais a Gêneros do Discurso: Uma Proposta para o Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas*. Porto Alegre, Brasil: Monografia de mestrado;

O Número dos Estudantes nos Países Estrangeiros da China é o Maior no Mundo. 中国海外留学生，人数居全球之冠：

<http://www.forsa.org.cn/News/MLB103/20080630114550.htm>.

Ministério da Educação da China. *Situação Geral da Cooperação e Intercâmbio entre a China e Portugal*. 中国教育部，《中国与葡萄牙教育合作与交流概况》：

<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/level3.jsp?tablename=1307&infoid=1263775254080817>.

Anexo

Inquérito aos alunos do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da Universidade das Línguas Estrangeiras de Tianjin

Nome:

Nacionalidade:

Sexo:

Idade:

Que ano do curso se encontra a frequentar? (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano)

Antes de entrar neste curso, já tinha alguns conhecimentos sobre Portugal ou sobre outros países de língua portuguesa?

Se respondeu afirmativamente, indique:

Sobre qual(ais) país(es) tinha conhecimentos?

Que tipo de conhecimentos tinha? Sobre a língua? Sobre a cultura? Sobre a história? Sobre a situação atual? Sobre as relações com a China? Outros?

Como obteve esses conhecimentos?

Frequenta este curso por escolha própria ou porque a Universidade o colocou nesta opção?

Se foi uma escolha sua, quais as razões de tal escolha?

Se foi colocado neste curso por opção da Universidade, indique:

Qual era o curso que desejava frequentar?

Agora que frequenta este curso, pretende continuar ou, pelo contrário, gostaria de mudar para outro?

Considera que o fato de este curso não ter sido a sua primeira opção dificulta a sua aprendizagem da Língua Portuguesa?

Que estratégias utiliza para ultrapassar essas dificuldades?

Qual(ais) a(s) disciplina(s) que você acha que é(são) mais difícil(eis) e qual(ais) acha que é(são) mais prática(s)?

Que manual(ais) de Língua Portuguesa é (são) utilizado(s) na sua licenciatura?

Acha que esses compêndios ou manuais didáticos utilizados no seu curso são bons e suficientes para desenvolver os seus conhecimentos de língua portuguesa?

Considera as explicações teóricas claras e suficientes?

Pensa que as propostas de trabalho prático são suficientes e adequadas?

Se respondeu negativamente, que aspetos acha que poderiam ser melhorados?

Gosta do modelo de formação “3+1”? Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens deste modelo?

Se pudesse escolher, preferiria Portugal ou o Brasil como destino para aprender a Língua Portuguesa no 3º ano?

12.1. Indique as razões dessa preferência.

Análise do intercâmbio atual da Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an

Chen Di*

Resumo: *O Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an (XISU) inicia-se em 2007. Ao longo destes quatro anos, estabeleceram-se dois programas de intercâmbio oficiais, um com uma universidade portuguesa e outro com uma universidade brasileira. Alguns alunos da XISU candidatam-se a uma destas universidades, ao abrigo dos protocolos oficiais, enquanto outros optam por candidatar-se individualmente a outras universidades lusófonas. O intercâmbio com outras universidades, tanto na sua vertente oficial como individual, apresenta aspetos positivos para os alunos, tais como melhorar o seu nível de proficiência em língua portuguesa e permitir-lhes o contato com docentes detentores de níveis de qualificação e experiência mais elevados; como aspetos negativos, destaca-se o fato de os alunos eventualmente desperdiçarem algumas oportunidades de emprego na China, bem como a possibilidade de realizarem os exames nacionais de acesso aos cursos de mestrado e à função pública, e também uma certa desorganização na escolha das disciplinas opcionais pelos próprios alunos, entre outros. Este texto tem como objetivo analisar o intercâmbio atual da XISU com outras universidades, incluindo os dois programas oficiais e outros dois individuais, analisar os problemas e dificuldades que está a enfrentar e tentar procurar soluções para os ultrapassar.*

Palavras-chave: *XISU; programas de intercâmbio; ensino de português na China*

1. Intercâmbio atual da Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an

1.1 Objetivos do intercâmbio

* Chen Di (陳迪). Docente do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an (XISU)

1.1.1 Aos olhos dos alunos

Em geral, os nossos alunos desejam adquirir uma experiência fora do país durante o seu período de quatro anos de estudo da língua portuguesa com as finalidades seguintes:

a) Conhecer melhor os países de língua portuguesa

Não é difícil entender este ponto de vista. Sendo uma língua minoritária, o ensino do português tem-se desenvolvido com rapidez durante estes últimos cinquenta anos na China. Mas, atualmente, ainda não está muito consolidado. Há poucas universidades que contam com o ensino desta língua tão procurada hoje em dia. Além disso, faltam recursos e materiais didáticos, vídeos, etc. Essa dificuldade parece maior na XISU, por causa da sua localização no interior da China. Raramente os portugueses ou brasileiros escolhem a cidade de Xi'an como uma cidade para viver. Muitas vezes, em vez disso, Xi'an serve apenas como destino exótico de férias. E, normalmente, é na capital ou nas cidades litorais que têm lugar várias iniciativas culturais. Assim, os alunos têm poucas oportunidades de comunicar com falantes de português e, muitas vezes, uma viagem de ida de mais de mil quilómetros, ou mais de doze horas de comboio, não lhes interessa, pela grande despesa envolvida e pelas poucas horas de contato eventual com os falantes de língua portuguesa. Portanto, os nossos alunos têm sempre forte vontade de sair de Xi'an para conhecer, com os seus próprios olhos, os países de língua portuguesa, durante um tempo relativamente longo, de cerca de seis meses até um ou dois anos.

b) Imergir no país onde essa língua é falada para dominá-la melhor

Os alunos chineses dão sempre muita atenção ao ambiente da língua. Desta forma, é natural que eles achem que imergir nos países de língua portuguesa ajude muito ao domínio da língua. É uma forma mais fácil, mais prática e mais direta para se sentir essa língua, até a história e a cultura.

c) Adquirir uma experiência diferente

Quase todos os nossos alunos julgam que a vida universitária deve ser divertida. Após dois ou três anos de estudo na XISU, descobrem que passaram uma vida monótona e querem mudar. O estudo fora do país ajuda-os a receber a educação de uma maneira mais “livre” e “aberta”, bem diferente da China. Deste modo, começam a ter uma forma de pensar e de se comportar diversa e melhor, pelo menos considerada “melhor” por eles

próprios. Além disso, têm a ideia de que essa experiência pode facilitar a procura de emprego e torná-los mais competitivos perante outros alunos.

1.1.2 Na consideração dos professores e da Faculdade

Tendo em consideração a falta de recursos e de docentes com larga experiência de ensino, a Faculdade incentiva e permite que os alunos dos 3º e 4º anos se candidatem ao curso anual de Língua Portuguesa para estrangeiros nas universidades lusófonas.

De momento, cinco professoras chinesas licenciadas, muito jovens (com idades inferiores a vinte e sete anos) trabalham no Departamento de Português da XISU, suportando um curso novo mas muito importante. Possuem apenas conhecimentos básicos da língua e cultura portuguesas, mas um grande entusiasmo pelo ensino. Claro que assim não basta para ser um docente de línguas no Ensino Superior. Falta-lhes uma linguagem e gramática bem sistematizadas, prática linguística e métodos de ensino diversos. Têm competência suficiente para o ensino da fase elementar, nomeadamente os 1º e 2º anos da licenciatura, pois as disciplinas desta fase não exigem conhecimentos da língua, em especialidade, tão práticos quanto as dos 3º e 4º anos. Estas professoras têm, em geral, quatro anos de aprendizagem da língua portuguesa, durante os quais se destaca, por vezes, uma estadia de um semestre a um ano em Macau e nos países cuja língua oficial é o português, ou seja, trata-se de um curto tempo de imersão num bom ambiente onde se fala essa língua fascinante. Esta experiência ajuda um pouco, mas não significativamente, o ensino de português, e por isso não basta. A fim de reduzir o *stress* das professoras e, ao mesmo tempo, melhorar o ensino, a Faculdade tomou uma decisão: enviar parte dos alunos da fase avançada para universidades com boa qualidade de ensino, tanto de forma oficial como livre, ou melhor, individual. Aqui, é necessário esclarecer dois pormenores.

Primeiro, porquê parte dos alunos? Dadas as dificuldades acima referidas, seria melhor enviar a turma toda para estudar fora do país. No entanto, esta situação não é fácil de realizar, devido à condição económica precária de alguns alunos. Sendo a única universidade de estudo de línguas estrangeiras no Noroeste da China, a XISU desempenha um papel marcante no ensino de línguas estrangeiras na região onde se insere. Segundo diretrizes do Ministério da Educação Provincial, todas as universidades da província de Shanxi têm de admitir uma grande quantidade de alunos oriundos da própria província. Normalmente, essa percentagem poderá chegar, ou até ultrapassar,

70%. Dentro desses alunos, há uma parte cuja condição económica da família não é muito boa, ou seja, não é suficiente para suportar o estudo de línguas estrangeiras na universidade, já para não falar da grande quantia (que é geralmente 60.000 yuans por ano em Portugal ou no Brasil) para estudar fora do país. Além disso, têm outras preocupações, como por exemplo, a segurança individual (especialmente no Brasil), que muitas vezes impede os alunos de escolherem certas regiões ou determinados países como destino; os diversos prémios e bolsas de estudo atribuídos pela Universidade, que se dão sempre para alunos dos 2º e 3º anos, baseados nas notas e nos comportamentos dos 1º e 2º anos, etc. Por fim, apenas uma parte dos alunos tem em simultâneo a vontade e a condição económica suficiente para estudar fora, o que corresponde em geral a cerca de dez a quinze alunos em cada turma.

Segundo, de que se trata enviar os alunos de forma oficial e livre? Tal como muitas universidades efetuam, a Faculdade envia alunos sob protocolos assinados pelos responsáveis das universidades envolvidas, definindo juntos o número dos alunos e professores de intercâmbio e quais disciplinas vão cursar. Os alunos chineses sofrem certas avaliações, feitas pela própria universidade a que pertencem. Deste modo, aos alunos selecionados é garantida a transferência de créditos, a frequência de disciplinas de nível adequado, etc. Estudar via intercâmbio oficial é apenas permitido a um certo número limitado de alunos, em geral cerca de cinco. Existem ainda outros alunos que não são escolhidos por causa das suas notas mais baixas, mas que têm forte vontade de estudar fora. A Faculdade tem dado, até agora, permissão e liberdade a esses alunos para estudarem fora, mediante candidatura individual aos cursos de língua e cultura portuguesas, considerando a falta de recursos e de professores. No entanto, o estudo desta forma tem algumas desvantagens, tanto para os alunos como para a Faculdade. Os alunos não terão as mesmas garantias de equivalência, já expostas na parte anterior, que têm os alunos do intercâmbio oficial. São os próprios alunos que escolhem as disciplinas, sem consideração pelo nível de proficiência da língua nem orientação das professoras. E para a Faculdade também apresenta desvantagens. Como já foi referido, os alunos que saem por tal via têm sempre notas mais baixas, ou seja, têm domínio pior e competências menores da língua portuguesa. Isso transmite uma impressão geral negativa do ensino dessa língua na nossa Universidade. Às vezes, até impede o intercâmbio formal entre certas universidades e a XISU, por causa da opinião que se forma de que possui um

nível mais baixo de ensino. Para acrescentar mais um ponto, a Faculdade permite a saída dos alunos facilmente: apenas com o requisito de terem sido aprovados a todas as disciplinas.

Por tudo isto, a Faculdade começa a pensar em procurar soluções para melhorar não só o nível do ensino, mediante envio de professoras a certas universidades a tirar cursos de mestrado, mas também as competências dos alunos.

1.2 Universidades de intercâmbio e outros destinos de estudo

1.2.1 Universidade de São Paulo

Período de Estudo:

Primeiro semestre do quarto ano da licenciatura

Disciplinas: Leitura e Produção de Textos Escritos

Introdução aos Estudos do Português para Falantes de Outras Línguas

Literatura Chinesa Moderna II

Língua Chinesa VIII

Curso Especial de Língua para Intercambiastes Estrangeiros

(Cultura Chinesa)

(Tupi)

(História Económica do Trabalho no Brasil)

A USP é a primeira universidade que estabelece cooperação de intercâmbio de alunos com a XISU. As universidades têm tido relações amigáveis e feito trocas de alunos entre si. No primeiro ano de intercâmbio, a XISU enviou cinco alunas para estudarem na USP. Apresenta-se em seguida o testemunho de uma delas, que neste momento trabalha no nosso Departamento como professora. Os alunos deste programa podem selecionar disciplinas de entre uma lista definida por professores de ambas as partes envolvidas. As disciplinas entre parênteses são outras alternativas dos alunos.

Quanto à minha experiência de ser intercambiastes na USP, sempre me lembro das minhas “receitas” no conhecimento da mesma língua.

Matriculei-me em total cinco disciplinas de Leitura e Produção de Textos Escritos, Introdução aos Estudos do Português para Falantes de Outras Línguas, História Económica, Política e Social, Geral e do Brasil, Literatura Chinesa Moderna II e Língua Chinesa VIII além do Curso Especial de Língua para Intercambistas Estrangeiros.

Primeiro, queria compartilhar sobre Curso de Língua para Intercambistas Estrangeiros em que a professora corrigiu muito na minha Gramática. Nesse curso, a maior parte dos conhecimentos já tinha aprendido na China, mas os textos de exemplo e as palavras explicadas à maneira brasileira me impressionaram tanto até que compreendo melhor e exatamente o uso delas. Numa palavra, esse curso me ajuda muito em utilização certa do vocabulário.

Nas aulas de Leitura e Produção de Textos Escritos, discuti os temas quentes no Brasil com os cidadãos locais, aproximando a realidade da vida recente do povo brasileiro; vi os filmes e fiz resumos, experimentando a arte de estilo brasileiro; li as teses de pesquisa dos eruditos, vendo os pensamentos acadêmicos das elites. Dessa forma, progredi na leitura e pratiquei as técnicas de Produção de Textos Escritos, alargando a minha visão sobre o país e o povo. Aproveitei esta oportunidade e me diverti dentro das matérias.

A razão por que escolhi a disciplina de Introdução aos Estudos do Português para Falantes de Outras Línguas é que já decidi que serei uma professora de português um dia. Queria muito naquele tempo para conhecer a situação de ensino da língua, preparando a minha carreira. E graças a Deus, recebi muitas informações sobre como dar as aulas de língua com eficácia além de conhecer a história de desenvolvimento de ensino de português no Brasil.

História Econômica, Política e Social, Geral e do Brasil foi uma disciplina especial para os intercambistas, destinando-se a deixar uma impressão geral do Brasil para cada um. É um pouco difícil pois contém conhecimentos específicos, mas útil por nos dar uma paisagem das características típicas da história, religião, formação de população, costumes, arte, música e índios, etc.

Desconfiante em que consegui receber todos os conteúdos nas aulas totalmente dadas em português, escolhi Literatura Chinesa Moderna II e Língua Chinesa VIII em que escrevemos textos em português enquanto os alunos brasileiros da USP fizeram em Chinês com o mesmo tema sobre a China e o Brasil. Depois eles corrigiram as redações nossas e nós corrigimos as deles. Com o auxílio um a um, descobrimos os detalhes em que fizemos errada ou inadequadamente.

1.2.2 Universidade do Minho

Período de Estudo:

O quarto ano da licenciatura (também o 1º ano de mestrado)

O segundo ano de mestrado

Disciplinas: Comunicação intercultural

Gramática aplicada

Comunicação intercultural e tradução

Aspetos interculturais do empreendedorismo

Fundamentos de aprendizagem de português língua estrangeira Fundamentos de aprendizagem de chinês língua estrangeira

Os alunos do quarto ano vão à Universidade do Minho tirar o curso de mestrado, num total de dois anos, adquirindo o certificado da licenciatura da XISU e o do mestrado da Universidade do Minho. Os alunos têm muita vontade de perseguir esse programa porque, na opinião deles, significa uma redução de um ano de estudo para obter dois certificados.

Aqui cito uma apresentação das disciplinas do curso de mestrado em Estudos Internacionais Português/ Chinês, escrita por aluna que, neste momento, está a frequentar o segundo ano lá.

No primeiro ano de mestrado, as aulas principais são Comunicação Intercultural e Gramática Aplicada. Na aula de Comunicação Intercultural, temos um professor doutorado que ensina principalmente os conhecimentos sobre a sociedade portuguesa, a história portuguesa e o desenvolvimento cultural, outro professor mestrado que escolhe algum tema para aprofundar os conhecimentos e em particular, liga os dois países, a China e Portugal em vários aspetos, na filosofia, na religião, na sociedade e na política. Na aula de Gramática Aplicada, lemos muitas histórias infantis, cujas expressões são os conteúdos mais importantes, além disso, praticamos a oralidade, a compreensão oral e escrita.

No segundo ano de mestrado, nas aulas de comunicação Intercultural e Tradução, temos uma professora doutorado que conhece muito bem a cultura chinesa e a cultura portuguesa, e os conteúdos têm principalmente que ver com as diferenças entre as culturas e a tradução. A aula de Aspetos Interculturais do Empreendedorismo são muito interessantes e úteis, porque os conhecimentos interculturais do empreendedorismo vão favorecer o nosso trabalho. Fundamentos de Aprendizagem de Português Língua Estrangeira e Fundamentos de Aprendizagem de Chinês Língua Estrangeira são as duas aulas sobre os conhecimentos fundamentais nas duas línguas, como os caracteres, os conceitos fundamentais.

1.2.3 Universidade de Coimbra

Período de Estudo:

O terceiro ano da licenciatura

Disciplinas: Língua Portuguesa

Conversação/Composição

Laboratório

Terra Portuguesa

História de Portugal

Arte Portuguesa

(Linguística)

(Literatura Portuguesa)

(Portugal Contemporâneo)

Escolher a UC é pela sua fama internacional. Considera-se que, sendo a universidade mais antiga de Portugal e uma das primeiras da Europa, a Universidade de Coimbra tem grande prestígio e a melhor qualidade de ensino. Neste caso, atrai muitos alunos chineses, incluindo os nossos.

Em baixo está o que se aprende no Curso Anual para Estrangeiros, do nível intermédio. Para esclarecer um pouco as disciplinas acima referidas, as que se encontram entre os parênteses são do nível avançado.

1. Língua Portuguesa: destina-se aos estudantes que terminaram a aprendizagem a nível elementar para aperfeiçoar e alargar o seu domínio de português europeu.

2. Conversação e Composição: Sob orientações dadas pelos professores, ajuda os estudantes a escrever a maior parte dos textos necessários a situações comunicativas do quotidiano; no que diz respeito às aulas de Conversação, inspira-os a participar em discussões sobre diversos temas da atualidade em Portugal ou no Mundo. Com efeito, chamar-lhes as responsabilidades sociais.

3. Laboratório: tem o objetivo de ensinar as fonéticas e as características acústicas, por via do percurso de prática e de avaliação na aula, melhorando a capacidade dos alunos para utilizarem a língua no dia-a-dia e em contexto de trabalho.

4. Terra Portuguesa: dar a conhecer o panorama de Portugal.

5. *História de Portugal: introduz-lhes a História desde o século II AC até período Contemporâneo.*

6. *Arte Portuguesa: constroem as noções na estética e na arquitetura, apreciam as obras ilustres de cada etapa de Arte.*

1.2.4 Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Período de Estudo:

O terceiro ano da licenciatura

Disciplinas: Projetos

Canção Brasileira

Intermediário I

Literatura Brasileira

Cinema Brasileiro

Leitura e Produção de Texto

Também se trata de um destino comum e popular no Brasil pelo qual os alunos têm sempre grande interesse, por causa do ambiente mais seguro, comparando com outras cidades brasileiras. Foi em 2009 que os alunos da XISU foram estudar a esta universidade pela primeira vez e há cada vez mais alunos que a consideram uma boa opção. São os alunos que, em geral, contactam esta universidade e se candidatam. Até agora, as duas universidades ainda não fizeram nenhum documento oficial do intercâmbio. Apresenta-se em seguida a descrição das disciplinas e algumas opiniões dos alunos do terceiro ano.

1. *PROJETO, Os alunos podem escolher um projeto por que se interessam. E depois fazem o trabalho juntos, organizam o cronograma e põe tudo em prática. No final do semestre, precisam entregar um trabalho final e o professor vai fazer uma avaliação para todos alunos.*

2. *CANÇÃO BRASILEIRA, Este curso é sobre canção brasileira. A professora vai introduzir vários tipos de música brasileira. Vai escutar uma música típica, tem que conhecer mais sobre o clima, os instrumentos, as letras e o ritmo. Depois os alunos vão fazer uma comparação entre as músicas brasileiras e as dos países de origem.*

3. *INTERMEDIÁRIO I. Este curso é mais útil, como a aula de gramática e intensiva. A professora vai ensinar-nos gramática e às vezes gírias em POA.*

De vez em quando, fazemos PPT. O método de ensino é bem diferente do da China, e sempre precisamos discutir.

4. LITERATURA BRASILEIRA, Um curso de literatura brasileira. Sobre um tema, por exemplo, UFANISMO, lemos os episódios dos livros clássicos do Brasil ou as letras de música e discutimos sobre isso. A gente terminou de ler um livro irônico durante um mês e na última aula fizemos um debate.

5. CINEMA BRASILEIRO. Não só assistimos aos filmes, mas também precisamos escrever resenhas ou introduções dos filmes. E o professor vai apresentar um pouco da história ou da situação atual do Brasil. Além disso, a gente vai aprender muitas expressões locais no filme.

6. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO. Neste curso, a gente vai ler muito, discutir e escrever muito. Através da leitura de muitos textos, fazemos atividades na aula. Finalmente a gente precisa de entregar uma produção textual por semana.

2. Pontos positivos e negativos do estudo no estrangeiro

2.1 Quanto ao estudo no quarto ano, sob o protocolo oficial

A visão geral dos programas de intercâmbio acima apresentada refere-se a dois programas de estudo durante o quarto ano da licenciatura: o da USP e o da Universidade do Minho. De entre os dois, destaca-se o da USP porque tem influências não muito positivas, tanto para os alunos como para a Faculdade. Como se sabe, o primeiro semestre do quarto ano tem uma função significativa para os finalistas, por causa da procura de emprego. Nos últimos anos, as empresas têm chegado às universidades a procurar alunos de português com cada vez mais antecedência, por vezes a meio de Outubro. Chegando à Faculdade, expressam a urgente necessidade de recrutar empregados, e realizam prontamente entrevistas para avaliar o nível de português e as potencialidades dos alunos. Tudo corre bem, muito depressa. Podemos dizer que, logo que se ganha um bom emprego, o futuro, ou seja, a carreira profissional de um aluno está a começar. Ainda por cima, os alunos chineses prestam sempre muita atenção ao primeiro emprego e não têm muita vontade de mudar. Por isso, podemos dizer que a procura desse primeiro emprego é muito importante. Conhecendo essa situação, vamos ver quais as influências negativas que tem o estudo fora do país nesse período sensível para os alunos e também para Faculdade.

Para os alunos

No caso dos alunos do programa com a USP, saem da China no final de Julho e voltam em Janeiro. Cinco meses de estudo fora do país não é suficiente para se sentir a língua portuguesa porque precisam de mais de um mês, até muito mais tempo, para se adaptar às novas circunstâncias: conhecer melhor a cidade onde moram e estudam; estar a par das aulas e do estilo de ensino de cada professor; organizar bem o tempo; resolver diversas dificuldades e desafios, etc. E durante esse período, o que os alunos que estão na nossa Faculdade fazem? Além de terem aulas, têm entrevistas a fim de procurar um emprego; preparam a tese final e discutem-na com as orientadoras; participam como estagiários em algumas iniciativas, tal como a Feira de Guangzhou; fazem traduções diversas para ganhar uma pequena quantia de dinheiro; preparam os exames de acesso aos cursos de mestrado na China ou as candidaturas a cursos semelhantes no estrangeiro, e ainda a prova de acesso à função pública do país, entre outros. Portanto, os alunos de intercâmbio perdem muitas oportunidades de entrevista face a face com empresas qualificadas (apesar de poderem ter algumas no Brasil, com empresas chinesas no local) e muitos exames importantes (os dois essenciais: de acesso aos cursos de mestrado nacionais e à função pública nacional), por causa de não estarem no país. Quando voltam em Janeiro, já quase tudo acabou.

Para a Faculdade

Devido à falta dos dez melhores alunos da turma do quarto ano (normalmente encontram-se cinco a estudar na USP e a outra metade no Minho), a Faculdade não consegue fornecer os alunos de melhor qualidade e satisfaz apenas uma parte das necessidades do mercado de trabalho doméstico. Em consequência, está a ser ponderada uma alteração do período de intercâmbio para evitar ou reduzir essa desvantagem ao mínimo.

2.2 Relativamente ao estudo do terceiro ano, sem protocolo oficial

Esta parte diz respeito aos alunos que se candidatam individualmente à Universidade de Coimbra e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O terceiro ano é um período de ouro para aperfeiçoar o nível de linguagem para alunos cuja língua-materna não é o português. Nesse caso, mesmo a Faculdade prefere que os nossos alunos estudem no estrangeiro, considerando a melhor qualidade de ensino. No entanto, esses alunos não estão ao abrigo de um protocolo oficial entre a XISU e essas universidades,

trazendo-lhes muitas dificuldades, quer no processo de pedir visto à Embaixada quer na escolha das disciplinas.

As três universidades, a USP, a do Minho e a UC divulgam, na generalidade, um plano de estudo de níveis diferentes para os alunos seguirem, muito bem organizado. Só os alunos que frequentam a UFRGS necessitam escolher disciplinas por eles próprios. Aqui são as disciplinas dessa universidade: Projetos, Canção Brasileira, Intermediário I, Literatura Brasileira, Cinema Brasileiro, Leitura e Produção de Texto. A seguir, são as da UC: Língua Portuguesa, Conversação/Composição, Laboratório, História de Portugal, Arte Portuguesa, Terra Portuguesa, Linguística, Literatura Portuguesa, Portugal Contemporâneo. Em comparação com as da UC, as da UFRGS parecem um pouco “livres”. Se forem opção pelos professores, serão aulas no âmbito de Linguística, Literatura, História, Uso da Língua, etc. - algo mais acadêmico, mais rigoroso. Em vez disso, os alunos não têm muito interesse por essas coisas mas mais pela diversão. É por isso que o resultado parece muito “livre” mas nada “rigoroso”.

Dentro dessa circunstância, também existem pontos negativos para a Faculdade. É semelhante à procura de empregos. Refere-se à falta de alunos de melhor nível da língua, porque estes, normalmente, optam por seguir o programa oficial da Universidade, que se apresenta com mais formalidade.

2.3 Acerca da limitação das disciplinas opcionais

A limitação que se pretende mostrar é sobre as áreas de curso limitadas. É um grande problema que se resolve com bastantes dificuldades. Quando procuram empregos, os alunos descobrem que o que estudaram - Literatura, História, etc. - parece que não é muito útil. Os alunos têm forte vontade de receber informações vastas, como por exemplo, conhecimentos jurídicos, informáticos, comerciais, e da construção civil. No entanto, este objetivo realiza-se com dificuldade, porque os alunos não possuem conhecimentos básicos nessas áreas, mesmo em chinês. Talvez seja uma preocupação comum de todas as universidades que têm o curso de português.

3. Conclusões e perspectivas futuras

O intercâmbio é uma boa forma de aperfeiçoar o nível de língua estrangeira dos alunos chineses. Reconhecendo este fato, a XISU vai continuar a estabelecer programas de intercâmbio com mais universidades. O que precisamos de melhorar, por exemplo, é a organização dos programas atuais:

alterar os intercâmbios oficiais do quarto para o terceiro ano, concedendo aos alunos a liberdade e o tempo suficientes para a procura de emprego; oficializar os intercâmbios individuais, ajudando os alunos a organizar bem a estrutura das disciplinas opcionais; reduzir o número de alunos que estudam fora do âmbito dos protocolos oficiais, salvaguardando a qualidade e o prestígio da Faculdade. Em suma, ainda temos um longo caminho para nos desenvolvermos, e apelamos ao intercâmbio e a outras formas de cooperação com instituições de ensino nacionais e internacionais.

(Revisto pelo professor João Simões)

Prós e contras para os alunos chineses quanto ao estágio de um ano em países de língua portuguesa num curso de quatro anos de licenciatura

Zhang Minfen*

Atualmente, com a abertura da República Popular da China ao exterior e o incremento do intercâmbio com outros países, os chineses têm vindo a adquirir uma percepção cada vez mais ampla do mundo. Esta realidade reflete-se também na própria vivência académica dos estudantes, almejam sair do país para estudar no estrangeiro durante um ano letivo. Além disso, concomitantemente, registou-se nas últimas décadas um célere ritmo de desenvolvimento económico e cultural na China, aspeto que concorreu para permitir a muitos estudantes tornar realidade o sonho de estudar no estrangeiro. Esta possibilidade era antigamente negada à maioria dos estudantes chineses por ser considerada impossível, tanto devido ao alto preço cobrado pelas escolas estrangeiras como devido ao medo da longa viagem e possíveis choques culturais encontrados nos países longínquos desconhecidos.

Hoje em dia, no campo do ensino do português língua estrangeira (PLE) na China também se espelha o clima de expansão vivido em diversos sectores da sociedade chinesa. No caso concreto do ensino do português, esta expansão manifesta-se pelo aumento da cooperação e do intercâmbio académicos. Os alunos chineses, inscritos em cursos superiores na área académica da língua portuguesa e das culturas lusófonas em universidades chinesas, usufruem da possibilidade de irem estudar um ano para o estrangeiro, para melhorarem as suas competências linguísticas em português.

* Zhang Minfen (張敏芬), docente da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai.

Face ao fato de se registrar um número cada vez maior de alunos de português que foram estudar para os países lusófonos, nomeadamente para Portugal e para o Brasil, fiz uma pesquisa sobre as vantagens e as desvantagens para os alunos chineses quanto ao estágio de um ano em países da língua oficial portuguesa. Com esta finalidade, concebi um inquérito destinado aos alunos do curso de licenciatura que tinham estudado ou ainda estão a estudar português, durante o período de um ano, no estrangeiro, em diferentes universidades chinesas, incluindo a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim, Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, Universidade de Estudos Internacionais de Pequim, a Universidades de Estudos Internacionais de Xi'an e ainda a Universidade de Macau. Recebi, no total, a resposta de trinta e dois alunos destas universidades, a maior parte dos quais frequentam o terceiro ou o quarto ano de licenciatura.

Depois de ter analisado as respostas dos alunos que já têm experiências de estudo ou estão a estudar português em Portugal, Brasil ou Macau, revela-se que, antes de irem estudar português no estrangeiro, todos eles têm enorme interesse em ter uma experiência de estudo no exterior. No que respeita aos elementos favoráveis de estudar português por um ano num dos países lusófonos, os alunos deram respostas muito variadas. Seguem-se as vantagens mais frequentemente ressaltadas pelos estudantes nos referidos inquéritos:

As vantagens ressaltadas pelos estudantes

1. O ambiente linguístico.

A maior parte dos alunos confirma que o ambiente linguístico nos países lusófonos é muito favorável à aprendizagem de português língua estrangeira (PLE), nomeadamente por permitir melhorar as competências de ouvir e de falar (competência oral). A aprendizagem do português, tal como a aprendizagem de qualquer língua estrangeira, implica uma metodologia muito diferente da aprendizagem das ciências, em cursos como a engenharia, as ciências informáticas, a matemática, entre outras. Assim, de acordo com o testemunho dos estudantes inquiridos, usar frequentemente a língua é a melhor maneira de dominar uma língua estrangeira, ou seja, é preciso ter um ambiente linguístico de imersão durante a aprendizagem de uma língua estrangeira para se poder aprender a falar rapidamente e com correção. Neste processo de aprendizagem, falar e ouvir são mais importantes do que ler e escrever, por isso, a partir do momento em que iniciam a frequência do curso de português, surge-lhes sempre a ideia de ter uma experiência de estudar no

estrangeiro, onde certamente se regista a existência do ambiente ideal para praticar português com os nativos todos os dias. *“Desde que haja a oportunidade, gostaria de ir estudar português por um ano nos países de línguas oficial portuguesa não só para melhorar o meu nível de português, mas também para conhecer novas culturas, novos povos, entre outros.”* Estas palavras, proferidas por um aluno da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, testemunham o interesse e as principais razões e perspetivas da maior parte dos alunos, em relação ao estágio de um ano em países de língua portuguesa, a ter lugar durante o curso de licenciatura. Os países para os quais os alunos preferem ir são Portugal e o Brasil. Na opinião de alguns alunos, Portugal é a terra natal do português, pelo que, para adquirir um sotaque autêntico, é mais positivo ir estudar para Lisboa e falar frequentemente com os portugueses; no entanto, atraídos pelo futebol, pela paisagem natural formosa, pelo samba caloroso, entre tantos outros aspetos da atrativa cultura brasileira, alguns alunos preferem ir estudar para o Brasil, dizendo que os brasileiros são muito mais abertos, animados, cordiais, por oposição aos portugueses, considerados relativamente mais fechados, sobretudo no que se prende com a aceitação de culturas exteriores à portuguesa e de indivíduos estrangeiros provenientes de outras culturas. *“Os brasileiros são muito alegres e entusiásticos. É fácil para eles aceitarem os outros, por isso, é muito fácil e natural começar uma conversa com eles e fazer amigos.”* Além de poderem aperfeiçoar rapidamente a sua competência de ouvir e falar, podem também aprender muitas maneiras típicas de expressão e palavras correntes, que não se aprendem no próprio país.

2. O ambiente cultural

Outro fator que atrai bastante os alunos chineses do curso de português é o ambiente multicultural nos países estrangeiros. *“Embora tenhamos sempre um professor de Portugal, não temos muitos contatos com ele, muito menos conhecer a sua vida, o seu pensamento, etc. O que nós sabemos de Portugal e dos portugueses é dos livros, é muito limitado. Ao chegar a Portugal, tenho a oportunidade de ver e conhecer Portugal e os portugueses de distância curta, o que me fascina muito.”* Os alunos consideram que, para aprender bem uma língua, urge conhecer bem o país e o povo, porque a língua e a cultura são inseparáveis dos respetivos falantes nativos. Um aluno referiu ainda, no inquérito, que, depois de ter mais conhecimentos sobre a cultura portuguesa durante o estudo em Portugal, ficou muito mais interessada em aprender bem a língua portuguesa e gostaria de ter a oportunidade de realizar o mestrado em

Portugal, após o término do curso de licenciatura. Além de poderem conhecer melhor a cultura portuguesa, muitos alunos acharam que, em comparação com a China, em Portugal, e especialmente no Brasil, que é um país de imigração por excelência, coexistem mais culturas estrangeiras, portanto, eles podem contactar de perto com outras culturas e outros povos. Por isso, do ponto de vista de alguns alunos, com o estágio de um ano nos países de língua portuguesa, eles conseguem conhecer diretamente tanto as culturas diferentes e povos de diversos contextos, como as diferenças de pensamento e o modo de agir entre povos diferentes, para além de contactarem com as mais avançadas posições ideológicas vividas no Ocidente, ampliando significativamente a sua visão sobre o mundo e sobre a sociedade, do que decorre um largo enriquecimento das respetivas experiências académicas e vivenciais. Esses conhecimentos considerados excelentes exercerão, sem dúvida, uma influência significativa tanto para a vida atual como para o trabalho no futuro. Alguns alunos acham que vão ter mais facilidade em conviver, comunicar ou trabalhar com os povos da língua portuguesa no futuro, porque já conhecem bastante a sua cultura, a sua maneira de viver e a sua forma de trabalhar, por conseguinte, podendo eventualmente vir a ter uma vantagem superior numa entrevista de trabalho a realizar no futuro, quando ingressarem na vida ativa.

3. Aulas de professores estrangeiros

De modo geral, os alunos gostariam de estudar no estrangeiro no terceiro ano da licenciatura, porque, se forem mais cedo, não vão aproveitar bem o curso por não terem conhecimentos básicos sobre a língua, muito menos a cultura; porém, se forem mais tarde, por exemplo, no quarto ano da licenciatura, poderão ter problemas em arranjar um emprego, por este ser o ano de conclusão do grau de licenciatura. Os alunos do terceiro ano, embora já dominem os vocabulários básicos de português, a gramática, e tenham conhecimentos básicos sobre a cultura e literatura, sabem escrever, mas não conseguem expressar oralmente as suas ideias; sabem ler, mas não conseguem perceber as palavras de um falante estrangeiro, o que também é um fenómeno geral registado entre os alunos do curso de português. Portanto, para a maioria dos alunos, quando estudarem no estrangeiro durante o período de um ano letivo, todas as aulas são dadas por professores estrangeiros, pelo que os discentes sentem a obrigação e a necessidade de comunicarem com os professores em português, e, paulatinamente, começam não só a conseguir conhecer a pronúncia e o tom autênticos dos nativos, mas também a perceber

o que os estrangeiros dizem, a melhorar a sua pronúncia, a adquirir uma dicção aperfeiçoada, a aprender muitas expressões correntes e idiomáticas e muitas formas de se expressarem que nunca se ouvem nas aulas dos professores chineses, como também conseguem ter mais coragem e mais confiança em expressarem as suas próprias ideias. Um aspeto relevante é ainda conseguirem conceber a maneira de pensar em língua estrangeira, evitando gradualmente “fazer tradução” prévia ao discurso. Além disso, alguns alunos acham que as aulas de professores estrangeiros são mais animadas, mais divertidas, fazendo com que os alunos tenham mais interesse em assistir às aulas, e impulsionando neles a vontade de responderem às perguntas colocadas pelos professores, por oposição à situação vivida quando estavam a estudar na China – talvez por uma questão cultural – onde eram mais tímidos e calados e não queriam falar, mesmo quando tal lhes era solicitado pelo professor. Ao mesmo tempo, o que fascina os alunos chineses são os métodos didáticos ocidentais, em que há mais interação entre alunos e professores, discutem-se mais as culturas. É permitido aos alunos falar mais, o que difere muito dos métodos dos professores chineses, que monopolizam o discurso, com um método excessivamente exposto, caracterizado uma escassa interação entre os professores e alunos, ou seja, adotando um método de ensino muito centrado no professor, por oposição às metodologias ocidentais, centradas no aluno. Além disso, é muito mais fácil para eles conhecerem bem as culturas e os costumes dos países de língua portuguesa quando aí frequentarem cursos. De acordo com o ponto de vista de alguns alunos, os temas e as formas de ensino nas aulas de professores estrangeiros são mais diversificados e discute-se mais profundamente sobre a cultura, sendo-lhes facultados conhecimentos sobre a elite cultural do país.

4. Materiais abundantes de aprendizagem

Como se sabe, é mesmo muito difícil encontrar materiais da língua portuguesa tais como livros, CDs, jornais, revistas, entre outros na China, embora cada dia mais pessoas queiram aprender português. *“O que me fascina muito estudar nos países lusófonos é uma grande quantidade de materiais de português facilmente acessível todos os dias, com os quais, não só aumentei a minha competência de leitura, como também enriqueci significativamente o meu vocabulário.”* A resposta citada, referente a um aluno da Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim, representa a opinião da maioria dos alunos. Quando chegam a Portugal ou ao Brasil, vêem-se materiais de português por todo o lado e os alunos já podem escolher

à vontade o que gostam de ler. Durante a aprendizagem no estrangeiro, depois das aulas, os alunos podem ir à biblioteca, onde podem folhear revistas, jornais, ou qualquer tipo de livros de português, e quando voltarem para a residência, podem ver filmes e telenovelas em português na televisão, discutindo os enredos da história com a senhoria, para praticar português. Ao fim-de-semana, eles vão ao cinema ver filmes em português, os quais se encontram praticamente indisponíveis na China. Alguns alunos consideram que, por meio da leitura de materiais de temas diversificados, lhes advém não apenas o enriquecimento do vocabulário e um incremento do modo de se exprimirem oralmente e por escrito com correção, mas também um aprofundamento dos conhecimentos sobre a cultura e costumes locais. Para além dos aspetos referidos anteriormente, o mais importante é adquirirem uma visão diferente tanto da situação mundial como da situação de cada país, passando os estudantes estrangeiros a incorporar uma visão mais geral e madura sobre o mundo e a sociedade. Quando terminam o estudo no estrangeiro, a maior parte dos alunos vão à livraria comprar CDs, livros ou dicionários.

5. Outras vantagens

De acordo com as respostas dos alunos, com o estágio de um ano nos países de língua portuguesa (PLP), há ainda outras vantagens, além da melhoria da competência linguística e conhecer bem a cultura e os costumes dos outros povos, referidos nos pontos anteriores. Exatamente como um aluno disse: *“A meu ver, com o estudo no estrangeiro, o que obtive não apenas nos aspetos académicos, mas as capacidades de vários aspetos, por exemplo, a capacidade de autoadministração, a de resolver problemas sozinho, entre outros. Pelo menos não me parece muito estranho o país estrangeiro. Melhorou muito a minha capacidade de adaptação.”* Esta geração de alunos, que agora partem sozinhos para o estrangeiro, são quase todos filhos únicos na China, onde levam uma vida muito feliz no seio das suas famílias, tratados como “pequeno imperador” e “pequeno sol” pelos seus familiares, achando todos que constitui um desafio bastante grande para eles saírem sozinhos para estudarem num lugar tão longe. Uma parte dos alunos até ficou muito preocupada antes de partida. No entanto, no final do desafio, prova-se que conseguem superar todas as dificuldades. Na opinião deles, o estágio nos países estrangeiros não só enriquece a sua experiência de estudo e de vida, como também vai ser sem dúvida favorável para os respetivos futuros pessoais e profissionais na China. Confirmaram que, em comparação com os

alunos que nunca tiveram uma experiência de estudo no estrangeiro, iriam ter mais vantagens se, no futuro, trabalhassem numa empresa estrangeira. Outra vantagem que se referiu mais frequentemente pelos alunos é a possibilidade surgida de viajarem por mais países estrangeiros limítrofes e poderem fazer mais amigos estrangeiros. Uma aluna que foi estudar para Portugal disse que tinha passeado por quase toda a Europa, contactando com diferentes povos, costumes, gostos, comidas, conhecendo muitas coisas que não existem nos livros, experimentando uma vida típica ocidental. Ela disse ainda que tinha feito muitos amigos de países diferentes, o fruto mais precioso do ano passado no estrangeiro a estudar.

Mas por outro lado, os alunos também enumeraram algumas desvantagens em relação de estágio de um ano nos países de língua portuguesa.

Desvantagens de estágio nos países de língua portuguesa

1. Desarticulação entre as cadeiras dos currículos nacionais e estrangeiros

Na China, os alunos geralmente estudam seguindo o plano de estudo feito pela universidade. Depois de terem estudado dois anos desta forma, eles vão para Portugal ou para o Brasil, onde as cadeiras não têm continuidade face às cadeiras que eles frequentaram na China previamente. Verifica-se, pois, uma desarticulação entre as cadeiras da China e as cadeiras da universidade estrangeira, e, por conseguinte, uma desarticulação de conteúdos e métodos de estudo entre os dois países. Na opinião dos alunos chineses, as aulas de gramática no estrangeiro são muito fáceis para eles, porque já aprenderam todas as gramáticas básicas durante os dois anos de aprendizagem de português na China, portanto, nas aulas de gramática, é fácil perder o interesse, constituindo uma perda de tempo para eles. Alguns inquiridos afirmaram também que os professores estrangeiros conversavam muito, não prestando atenção aos exercícios, pelo contrário, na China, depois de explicar cada ponto gramatical ou uso de verbos ou expressões linguísticas, os professores chineses concedem sempre alguns exercícios para os alunos fazerem quer nas aulas quer fora das aulas, no sentido de consolidarem o que tinha sido estudado nas aulas. Depois, corrigem todos os exercícios feitos pelos alunos e realizam um levantamento posterior, perante toda a turma, dos erros típicos cometidos pelos discentes. Assim, os alunos vão ter uma consciencialização profunda sobre o que estudam nas aulas. Como se referiu anteriormente, a maioria dos alunos acha interessantes as aulas dos

professores estrangeiros, mas também lhes parece que os professores estrangeiros dão aulas mais à vontade, geralmente conversam muito, não há objetivos específicos de ensino em cada aula; pelo contrário, os professores chineses têm uma planificação da aula muito clara e restrita e conseguem alcançar sempre o seu objetivo. Uma das maiores desvantagens que os inquiridos referiram é perder a importante aula de tradução, que não existe nas universidades estrangeiras, o que também constitui uma desarticulação de conhecimentos entre as universidades nacionais e a universidade estrangeira que frequentam.

2. Perda de aulas de outras disciplinas

Tal como mencionado anteriormente, os alunos chineses têm de estudar seguindo o plano de estudo feito pela universidade, ou seja, além de estudarem português, eles têm ainda aulas de chinês, de inglês, de informática, entre outras. Mas, quando vão estudar um ano no estrangeiro, a universidade estrangeira só lhes oferece as aulas de português, por isso, só têm crédito de português, por conseguinte, quando regressam para a China, têm de compensar as aulas perdidas e fazer os respetivos exames, o que constitui não só uma preocupação para a maior parte dos alunos, mas também um peso grande, visto que, quando regressam para a China, já são finalistas, geralmente estão muito ocupados não só em assistirem às aulas do quarto ano de licenciatura, mas também em escreverem a dissertação de licenciatura, além de terem de procurar o emprego. Alguns acharam ainda que o seu nível de inglês piorou bastante por não falarem nem estudarem inglês durante um ano, nos países lusófonos onde só se fala português. Quando voltam para a universidade para compensar as cadeiras perdidas, não podem estudar bem simultaneamente tantas disciplinas, por não disporem de tempo suficiente. Portanto, uma parte dos alunos sente pressão e preocupação ao decidirem estudar no estrangeiro durante o terceiro ano da licenciatura.

3. Desarticulação entre os conhecimentos adquiridos nos países estrangeiros e a situação real da China

Na opinião de uma parte dos alunos, quando se encontram no estrangeiro, contactam todos os dias com os estrangeiros, lêem os jornais deles, falam com eles. Embora também prestem atenção ao que está a acontecer na China, acabam por não poder acompanhar cabalmente a situação e a vida nos seus países, situação que terão de recuperar quando terminarem o estudo e regressarem um ano depois. No ponto de vista dos alunos, as aulas dos

professores estrangeiros dão mais importância à cultura, enquanto os professores chineses prestam mais atenção ao uso prático da língua, o que será mais favorável para a procura de emprego no futuro. Na opinião da maior parte dos alunos, o que eles estudam nas aulas da universidade estrangeira aumenta a sua competência linguística e enriquece certamente os seus conhecimentos culturais sobre o respetivo país, no entanto, não vão ter mais vantagem à procura de emprego no futuro, porque o que os professores chineses ensinam é mais prático, mais adaptável à situação chinesa e ao perfil dos alunos chineses. Portanto, quando questionados se teriam mais vantagens do que os alunos que não saem para estudar no estrangeiro em termos de arranjar emprego, a maior parte deles respondeu que não. Pelo contrário, os inquiridos consideraram que os que ficam na China é que terão mais oportunidades, porque, por um lado, os professores dão mais orientação ao uso prático de português, combinando com a situação real da China. Por outro lado, alguns deles já tinham estágio em alguma empresa, alguns já haviam feito trabalhos de tradução para várias entidades, porém, os alunos que estudam um ano no estrangeiro não estabeleceram quaisquer contatos com o mercado de trabalho chinês.

4. Dificuldades de adaptação à vida no estrangeiro

Uma outra desvantagem muito mencionada pelos alunos é a questão de adaptação à vida num país tão longínquo da China e com culturas e costumes completamente diferentes dos do seu próprio país. Alguns alunos dizem que não se acostumam à vida no estrangeiro e não se adaptam por muito tempo aos costumes estranhos. Mencionou-se que os países de língua portuguesa ficam muito longe de casa, os alunos têm todos os dias muitas saudades da família, andam a pensar nos pais e nos amigos, por isso, esses alunos também disseram que não melhoravam o seu nível de português e era uma perda de tempo o estágio de um ano no estrangeiro para eles. Segundo alguns alunos, é difícil desenvolverem amizades profundas com estrangeiros, muito menos entrar no círculo da vida deles. Além disso, alguns estrangeiros, especialmente os europeus, têm uma sensação de superioridade e excluem os outros, mantendo sempre uma certa distância com eles e dificultando a comunicação amigável. Uma aluna disse no inquérito: *“O problema mais difícil de superar é uma ‘profunda nostalgia’ que sempre sinto em Portugal. Foi uma enorme dor e tristeza quando não conseguir alcançar outros alunos da turma mesmo que tenha estudado muito; quando voltar para a residência com tristeza, descobri que foi roubada a minha carteira; quando estiver*

doente, fico sozinho no quarto apertado sem consolação de ninguém, porém, digo aos pais que estava muito bem quando me telefonarem.”

5. Outras desvantagens

Há ainda outras desvantagens que os alunos referiram no inquérito, tais como o problema de segurança no estrangeiro, a vida mais cara, entre outros aspetos. Para os alunos que estudam no estrangeiro sem bolsa de estudo, ficam sempre com uma pressão psicológica, pensando estar a gastar muito dinheiro da poupança dos pais.

Uma das desvantagens mais mencionadas pelos alunos é perder as boas oportunidades de fazer trabalhos de tradução ou interpretação. É verdade que, devido ao intercâmbio cada vez mais intenso, ocorrem à China muitos estrangeiros, incluindo pessoas dos países lusófonos. Neste contexto, os alunos do curso de português, geralmente a partir do terceiro ano, já começam a ter bastantes oportunidades de fazer trabalhos de tradução ou interpretação. Podem ser intérpretes nas feiras internacionais de todos os tipos, também podem servir como guias para turistas estrangeiros. É uma pena para os alunos que estudam no estrangeiro perder essas experiências, que também lhes parecem muito boas e preciosas, tanto para o estudo como para o futuro trabalho.

Alguns alunos que já estão acostumados à forma tradicional chinesa dizem que não se adaptam ao modo de ensino dos professores estrangeiros, que não explicam muito claramente a gramática ou uso dos verbos ou algumas expressões, ou falam muito rapidamente, por conseguinte, não percebem muito bem o significado exato de algumas palavras. Estes alunos pensam, portanto, que não progridem de acordo com as expectativas e constitui uma perda de tempo e dinheiro estudar no estrangeiro por um ano.

Conclusão

Enfim, após a pesquisa, descobrimos que a maioria dos alunos defende a importância de realizar um estágio de um ano nos países lusófonos. Segundo eles, o ambiente linguístico e multicultural é muito favorável para eles melhorarem a competência de falar, ouvir, ler e escrever, além de desenvolverem o hábito de pensarem em português. Além disso, têm mais acesso aos materiais originais para estudar a língua, como jornais, revistas, telenovelas, etc. Simultaneamente, o que fascina os alunos chineses são os métodos didáticos ocidentais. Com as aulas dos professores portugueses,

enriquecem não só o seu vocabulário e expressões correntes e idiomáticas, mas também aprofundam os seus conhecimentos culturais, ficando com uma visão muito mais ampla sobre o mundo e a sociedade. Mas por outro lado, os alunos também referiram no inquérito desvantagens quanto ao estudo no estrangeiro. Além de terem muitas saudades da família e de considerarem difícil adaptar-se à vida e aos costumes estrangeiros, a desvantagem mais mencionada pela maior parte dos alunos é a desarticulação entre as cadeiras e os conhecimentos dos currículos das licenciaturas chinesas e as aulas oferecidas pela universidade estrangeira. Na opinião dos alunos, os professores estrangeiros dão mais importância ao aprofundamento dos conteúdos culturais, ao passo que os docentes chineses prestam mais atenção ao uso prático da língua. Considera-se que o ideal seria a combinação destas duas componentes do ensino da língua e da cultura portuguesas.

Em suma, face ao exposto, a maioria dos alunos inquiridos considerou que o balanço da oportunidade de terem uma experiência de estudo em países de língua portuguesa era muito positivo, face às desvantagens existentes registadas.

As vantagens e desvantagens da frequência do curso anual da língua portuguesa em Portugal

Zhang Li

Há dez anos atrás, o Departamento de Português da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai começou a mandar alunos de português do terceiro ano para a frequência do curso anual da língua portuguesa em Portugal. Nos últimos três anos, o número dos alunos que obtiveram a oportunidade de estudar em Portugal aumentou. Em 2009, mandámos 5 alunos para a Universidade de Lisboa; em 2010, mandámos 12. No próximo mês de Outubro, mais 12 alunos vão a Portugal. Efetuei um inquérito sobre o estudo dos alunos em Portugal, e também sobre as suas possíveis experiências que pudessem influenciar no melhoramento da língua portuguesa e no domínio dos conhecimentos diversos sobre Portugal. Depois da análise do resultado do inquérito, acho que podemos tratar mais objetivamente o estudo dos estudantes nos países lusófonos, nomeadamente em Portugal.

I. A frequência do curso anual da língua portuguesa

A frequência do curso anual da língua portuguesa é a tarefa principal dos alunos. Este curso visa aperfeiçoar a língua portuguesa dos alunos que possivelmente vêm de diversos países, bem como difundir a cultura portuguesa, oferecer oportunidades de praticar português e fomentar o intercâmbio entre alunos e também entre alunos e professores nas aulas.

a) Sobre as disciplinas

Conforme o resultado do inquérito, quase 90% dos alunos queixam-se do programa das disciplinas do curso anual da Universidade de Lisboa, e só 10%

* Zhang Li (張黎), Docente da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai.

dá a resposta positiva. A maior parte das queixas concentra-se na monotonia do programa, porque só há disciplina de língua, apesar de que os materiais oferecidos pelos professores possam referir temas diversos. A falta de diversidade de disciplinas faz com que os alunos não possam receber outros conhecimentos sistemáticos nas aulas e assim não é boa para o melhor conhecimento da cultura e história de Portugal. A meta de estudo dos alunos em Portugal não é só melhorar a língua mas também conhecer melhor Portugal, o seu país, o seu povo, a história, os costumes, a arte, a religião, etc., neste sentido, uma boa programação de disciplinas é muito importante, a qual ajuda os alunos a saber mais de Portugal e até aumenta o interesse dos alunos pela língua.

b) Sobre o ensino dos professores portugueses

No inquérito, quase metade dos alunos mencionam o fenómeno de um professor dar todas as aulas do curso na Universidade de Lisboa, o que, claro, não é aceitável por causa de monotonia do estilo e maneira de ensino. Apesar disso, muitos alunos dão comentários positivos ao ensino dos professores portugueses. Alguns apreciam o entusiasmo e o estímulo dos professores nas aulas, alguns gostam do ambiente agradável e ativo das aulas e das interações entre professores e alunos, outros dão valor a muitas oportunidades de prática oral e a questões abertas.

Em comparação com o ensino dos professores chineses, os professores portugueses têm vantagens evidentes porque eles falam um português vernáculo, eles conhecem melhor o seu país, eles podem oferecer aos alunos um ambiente ideal de estudar português, um ambiente “todo português”.

No inquérito, os alunos também referiram os pontos fracos e as desvantagens dos professores portugueses no ensino, por exemplo, a falta do plano e da organização, dificuldades na compreensão por causa da diferença das duas culturas e da rapidez com que falam os professores.

c) Sobre os manuais ou materiais escolhidos

Segundo o inquérito, os alunos não tinham manuais quando estudavam na Universidade de Lisboa. Os professores escolhem materiais de temas diversos e oferecem-nos aos alunos. Os materiais têm características positivas e também negativas. O conteúdo dos textos é mais próximo à vida, mais prático e mais rico, e dá às vezes aos alunos espaços para imaginar e pensar mais. Mas a gramática e a prática da gramática não são os elementos tão

sublinhados como aqui nas universidades da China, por isso, alguns alunos se sentem fracos na gramática depois da volta à pátria. Além disso, como a escolha dos materiais depende do interesse e da opinião dum determinado professor, é mais subjetiva e limitada e pode causar a falta da sistematização.

II. Outros fatores que possam influenciar no melhoramento da língua e no melhor conhecimento de Portugal

Não podemos negar a importância da frequência do curso de língua, mas devemos admitir que o curso não é a única via da aquisição dos conhecimentos. Os alunos têm ainda muitas outras vias para estudar e melhorar a língua portuguesa, para adquirir conhecimentos que devem ter ou em que têm interesse. Entre as vias diversas, queria destacar as seguintes e já as mencionei no inquérito.

a) O contato com os portugueses

Não como aqui na China, em Portugal, os alunos, se quiserem, têm muitas oportunidades de contactar e comunicar com os portugueses. O problema é como aproveitá-las bem. No inquérito, coloquei uma pergunta, que é, “com quem é que mora, com chineses, ou com alunos portugueses, ou com famílias portuguesas?” Felizmente, todos os alunos moram com os portugueses, isso é o que nós professores esperamos, porque assim, eles podem praticar mais português, podem conhecer de perto o povo português. Claro, o contato com os portugueses nas aulas e em casa é muito importante, mas não é suficiente. Ainda existem muitas outras ocasiões, por exemplo, atividades universitárias, viagens, etc., que também podem ser oportunidades preciosas para os alunos contactarem e comunicarem com os portugueses. Se querem aproveitá-las ou não, isso, em certo sentido, depende do carácter dos alunos. Os alunos sociáveis e comunicativos, após terem passado um ano em Portugal, podem ter muitos progressos na expressão oral, enquanto os tímidos e calados ficam na mesma. Portanto, os professores devem estimular os alunos a comunicar ativamente com os portugueses e, se for possível, podem ensinar-lhes algumas técnicas de comunicação com os portugueses.

b) O aproveitamento dos recursos de mídias

As mídias, sobretudo, os jornais e a televisão, dão-nos grande quantidade de informações e conhecimentos. Não só isso, assistir a televisão pode treinar a audição e ler jornais pode treinar a capacidade de leitura e ambos os meios podem aumentar o vocabulário e melhorar a compreensão. Mais de 70% dos

alunos assistem a televisão com frequência e 30% lêem jornais ou revistas, ou ouvem noticiário na Internet. Portanto, concluímos que entre todas as mídias, a televisão tem o maior peso na vida dos alunos em Portugal.

c) O aproveitamento dos recursos da biblioteca

Sabemos que aqui na China, por razões diversas, contamos com poucos livros em português e a biblioteca tem poucos livros disponíveis para emprestar aos professores e alunos, o que, às vezes, traz algumas dificuldades no estudo, ensino e investigação. Em Portugal, os alunos quase não têm esse problema, eles podem comprar ou pedir emprestados quase todos os livros que querem. Mas infelizmente, a maioria dos alunos não aproveita bem os recursos da biblioteca. Cerca de 30% dos alunos dizem que nunca foram à biblioteca, mais de 40% dizem que raramente foram, e só 30% dos alunos têm a resposta “às vezes”. Essa situação informa-nos de que boa parte dos alunos estudam passivamente, ou seja, só estudam e acabam o que os professores mandam, não sabem o que lhes interessa, e que área querem indagar e estudar ainda mais. Isso é um fenómeno comum entre os alunos chineses. É por isso que lhes custa definir o tema da tese de licenciatura, e uma vez que o tenham definido, faltam-lhes pontos de vista e opiniões próprias. Assim “pedir emprestadas opiniões de outrem” é a maneira comum de alguns alunos. Acho que esse fenómeno deve chamar a atenção dos professores.

d) O contato com a cultura portuguesa

O contato com a cultura portuguesa tem formas muito variadas: visitar museus, exposições, igrejas, cidades históricas ou patrimónios históricos e culturais, ver filmes, peças de teatro, assistir ao concerto, passar feriados junto com os portugueses, participar nas atividades universitárias, etc. No inquérito, fiz três perguntas a respeito, elas são:

1. Já visitou vários museus em Portugal?
2. Assistiu às palestras com frequência?
3. Participou nas atividades da escola? Se já participou, diga qual atividade?

Quanto à 1ª pergunta, cerca de 60% dos alunos dizem que sim, e 40% dizem que nunca ou raramente. Quanto à 2ª, a resposta predominante é “nunca” ou “rara vez”. Quanto à 3ª, 15% dizem que sim, e o restante diz que nunca ou raramente. E sobre as atividades em que já participaram, a maioria mencionou uma, que foi a festa de boas-vindas. E alguns até dizem que foi a única

atividade que a faculdade organizou. Conforme os resultados do inquérito, notamos que alguns alunos não aproveitaram bem a oportunidade preciosa de estudar e viver em Portugal. Eles não têm muita motivação de conhecer mais sobre a história e a cultura de Portugal, por isso não sabem procurar oportunidades e só as aceitam, e alguns até as perdem. É uma pena!

III. As vantagens e desvantagens da frequência do curso anual da língua portuguesa em Portugal

Depois de vários meses de estadia e estudo em Portugal, se a colheita é rica ou não, isso depende de cada um, depende dos esforços que já fez. No entanto, todos os alunos obtiveram progressos na língua e no conhecimento de Portugal. Segundo o inquérito, o maior progresso consiste na audição e na expressão oral, e também alguns alunos mencionam o melhor conhecimento da cultura portuguesa. Isso são as vantagens que traz o estudo em Portugal porque existe ali o ambiente vivo, o ambiente favorável para melhorar a língua e conhecer a cultura, o ambiente inatingível aqui na China. Os alunos podem ver, ouvir, sentir e experimentar pessoalmente muitas coisas vivas, podem ganhar conhecimentos e experiências diretas.

Quanto às desvantagens, cerca de 60% dos alunos falam sobre a falta de conexão entre as disciplinas em Portugal e as na China, motivo pelo qual eles não conseguiram adaptar-se rapidamente ao ritmo de estudo na China; 20% queixam-se do recuo na gramática portuguesa e outro 20% lamentam ter perdido algumas oportunidades na China, tais como oportunidades de estágio, de prática social.

Apesar das desvantagens, todos os alunos acham que as vantagens são maiores que as desvantagens, por isso vale estudar em Portugal.

IV. As possíveis soluções para superar as desvantagens

Todas as coisas têm dois lados: o positivo e o negativo. Como mantemos e até desenvolvemos o positivo enquanto diminuimos e até superamos o negativo? Isso merece a nossa reflexão.

Antes de mais nada, devemos afirmar que estudar em Portugal é uma oportunidade preciosa e os alunos devem apreciá-la. No que diz respeito às desvantagens, algumas são inevitáveis e algumas temos que arranjar soluções para superá-las

Entre as três desvantagens mencionadas pelos alunos, podemos negligenciar a última porque é muito natural perder alguma coisa enquanto ganhar alguma coisa, isso não é a culpa de ninguém.

Quanto à segunda desvantagem, na minha opinião, deve-se à maneira de estudo dos alunos. Os professores portugueses, não como os professores chineses, analisam detalhadamente os fenômenos gramaticais, os alunos próprios devem prestar-lhes atenção e sabem analisar e resumi-los. Além disso, antes de irem a Portugal, eles já terminaram de estudar a maior parte da gramática e quase todos os tempos e modos, e devem ter capacidade de resolver muitos problemas gramaticais. O problema é: se eles têm consciência de fazer tudo isso ou não.

Agora, vamos focar a primeira desvantagem, que merece a atenção e a reflexão dos professores.

A meu ver, para superar a primeira desvantagem, o mais importante é resolver o problema de programação das disciplinas. Existe uma diferença muito grande na programação das disciplinas entre o curso anual da língua portuguesa da Universidade de Lisboa e o nosso Departamento de Português. O nosso Departamento tem como disciplinas obrigatórias dos alunos de português do terceiro ano as seguintes disciplinas: história de Portugal, gramática portuguesa, cultura dos países lusófonos, tradução, entre outras. Entretanto, o curso anual só oferece uma disciplina, que é língua portuguesa. Assim, os alunos que estudam em Portugal não têm oportunidade de receber conhecimentos sistemáticos de outras áreas, tais como história, cultura, etc., eles queixam-se muito dessa falta de conexão e também consideram como a primeira desvantagem de estudo em Portugal.

Para resolver esse fenômeno, é preciso o esforço de ambas as partes. O mais ideal é fazerem as duas partes negociações sobre a programação das disciplinas. Mas não sei se isso é executável ou não. Difundir a cultura portuguesa é uma das metas do curso anual da língua portuguesa, portanto para os alunos estrangeiros poderem conhecer melhor a história e a cultura portuguesa, é melhor o curso regular disciplinas e acrescentar disciplinas tais como história portuguesa, arte portuguesa, geografia portuguesa, etc. O enriquecimento das disciplinas não só divulga conhecimentos mais sistemáticos e amplos como também estimula o interesse dos alunos pela cultura brilhante de Portugal.

No mundo de hoje em dia, a globalização é uma tendência. Com o fortalecimento de cooperação e intercâmbio entre universidades, mais e mais alunos vão ter oportunidades de estudar no estrangeiro. A experiência no estrangeiro não só abre o horizonte dos alunos mas também enriquece conhecimentos e a vida deles. Eles podem aprender e experimentar coisas que não podem aprender e experimentar na terra natal. Neste sentido, a experiência no estrangeiro é muito significativa.

Voltamos ao nosso tema da frequência do curso anual da língua portuguesa em Portugal. Também é uma experiência muito especial e significativa para os alunos. Apesar de alguns elementos insatisfatórios, os alunos apreciaram esta oportunidade e obtiveram progressos em várias áreas. As vantagens são evidentes e as desvantagens devem chamar a atenção de todos nós. Como professores de português, a nossa meta é comum, isto é, formar alunos excelentes, com um bom domínio não só da língua portuguesa mas também dos conhecimentos sobre Portugal, Brasil e até outros países lusófonos. Para alcançar a meta, devemos fazer o melhor aos alunos. É óbvio que a oportunidade de estudar em Portugal é boa, mas se pudermos superar algumas desvantagens e fazer algumas mudanças, a oportunidade vai tornar-se melhor e os alunos vão beneficiar mais dela, isso é o que esperamos!

Elaboração dum material de fonética de português destinado aos aprendentes chineses

Xu Yixing*

Resumo: *A elaboração dum material didático de fonética de Português destinado aos aprendentes chineses constitui um grande desafio para os docentes de Português na China. Tomando em consideração o papel importante dum material para o processo de aprendizagem/ensino, é necessário escolher com cuidado os conteúdos na fase de preparação dum material, além de prestar atenção às características do público alvo.*

Palavras-Chave: *material didático, fonética, público alvo, conteúdos*

I. Introdução

É considerado didático o material que *reúna meios e recursos que facilitem e auxiliem o ensino e a aprendizagem. Costuma ser utilizado no âmbito educativo para facilitar a aquisição de conceitos, habilidades, atitudes e destrezas.*¹ Os especialistas defendem que, para ser considerada didática, uma obra deve ser comunicativa (sendo de fácil compreensão para o público alvo), ter uma estrutura (sendo coerente nas suas partes e ao longo do seu desenvolvimento) e ser pragmática (de modo a oferecer os recursos suficientes que permitam ao estudante verificar e exercitar os conhecimentos adquiridos).

Na China, não é fácil encontrar um material didático de Português como Língua Estrangeira, ainda mais difícil encontrar materiais exclusivamente

* Xu Yixing, Catarina (徐亦行), Docente de Português na Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai.

¹ <http://conceito.de/material-didactico>.

destinados aos aprendentes chineses. Portanto, a elaboração de materiais didáticos de PLE constitui um grande desafio para os docentes de PLE, sobretudo para os docentes chineses, que conhecem melhor as características do seu público alvo.

II. Público alvo

Considera-se como primeira prioridade, o(s) público(s) a que o curso se destina (Casteleiro, João; Meira, Américo; Pascoal, José; 1988:13). Portanto, a nossa primeira tarefa é definir o público alvo. Não é difícil fazê-lo, porque temos pouca gente que aprende a língua portuguesa na China, embora atualmente esse número seja muito mais do que nos anos anteriores. E neste caso concreto nosso, o público alvo limita-se aos aprendentes chineses do Curso de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas, com duração de quatro anos.

Esses aprendentes são iniciantes de PLE e nenhum deles tem conhecimento da língua portuguesa antes de começar a aprendizagem. Contudo, todos têm um nível razoável de Inglês, o que ajuda, sem dúvida nenhuma, a aprendizagem de Português, porque as duas línguas são mais semelhantes em comparação com as diferenças encontradas entre a língua portuguesa e a língua materna dos aprendentes, o Chinês. Mas ao mesmo tempo, o domínio do Inglês pode também criar algum problema na aprendizagem de PLE por causa das interferências de língua.

Ao longo da aprendizagem, os aprendentes podem enfrentar diferentes dificuldades. Contudo, as primeiras dificuldades encontram-se geralmente no que diz respeito à fonética. Sem o domínio perfeito da fonética, elemento fundamental para a aprendizagem duma língua estrangeira, eles têm medo ou vergonha de abrir a boca para falar. Por isso, é imprescindível a elaboração dum material de fonética de Português para um público alvo específico.

III. Dificuldades encontradas pelo público alvo

A seguir, vamos analisar as dificuldades que os aprendentes têm no processo de aprendizagem da fonética de Português.

Antes de começar a analisar as dificuldades, não podemos deixar de referir a questão de dialetos chineses. O mandarim, que deve ser chamado a língua dos Hans, o maior grupo étnico da China, tem como a sua base o dialeto de Beijing e tem em si muitas variedades, isto é, muitos dialetos regionais, os

quais se diferenciam sobretudo foneticamente uns dos outros, apesar de terem em comum a representação gráfica. Assim, os nossos aprendentes de Português podem ter facilidade ou dificuldade de pronunciar todos ou alguns fonemas de Português, dado que vêm de diferentes lugares da China e falam portanto diferentes dialectos locais. Quer dizer, alguns dialetos chineses têm todos os fonemas de Português exceto o /r/ e outros só têm uma parte. Por isso, um aluno de Cantão, por exemplo, pode ser incapaz de pronunciar o /z/; um aluno de Sichuan, pode não conseguir distinguir o /l/ e o /n/; um aluno do Norte pode não ser capaz de distinguir as consoantes sonoras e brandas, e um aluno de Xangai pode não conseguir pronunciar bem o /r/ (porque nos dialetos de Xangai e das regiões periféricas tais como Zhejiang e Jiangsu, existem todos os fonemas de Português, menos o /r/). Surge aqui o problema das interferências, dos hábitos linguísticos já fortemente enraizados, que são os da língua materna. Através das experiências ganhas ao longo do ensino, os docentes chineses já sabem bem quais são as maiores dificuldades para os aprendentes chineses no âmbito de fonética. Desta maneira, quando se elabora um material didático, têm já os pontos de foco, a fim de vencer eventualmente esses hábitos de audição e de fonação da parte dos aprendentes.

IV. Metodologia de preparação do material e escolha dos conteúdos

Um material didático de fonética, a nosso ver, tem que ser composto pelas seguintes partes:

Noções detalhadas sobre a fonética do(s) fonema(s), como forma de pronúncia, regra de pronúncia, etc.;

Exercícios de leitura para ler um fonema, como leitura das sílabas ou palavras;

Exercícios de leitura para distinguir certo fonema de um outro, como ditado de palavras;

Jogos para treinar a língua, como trava-línguas;

Exercícios de leitura para aprofundar o conhecimento do(s) fonema(s), como leitura de parágrafos que contam com o(s) fonema(s).

Como os aprendentes chineses se preocupam sempre com as noções gramaticais, é sempre necessário que se explique, e em chinês, as noções de fonética de Português para os aprendentes ficarem cientes de todos os pormenores da fonética dum fonema. Por isso, é aconselhável que um

material didático de Português para aprendentes chineses seja bilingue, sobretudo na fase inicial.

Não é fácil dominar a pronúncia dum fonema, e para chegar a esse alvo, a prática faz o mestre. Por isso, temos de impor os exercícios de leitura no material didático, mesmo que sejam monótonos e nada interessantes. A distinção entre diferentes fonemas é tão importante como a leitura dos próprios fonemas porque quando soubermos com antecedência quais são os fonemas mais difíceis e mais confundíveis para os aprendentes, já podemos colocar essa questão em frente dos aprendentes na leitura de distinção para tirar previamente dúvidas dos mesmos.

E além dos exercícios monótonos de leitura, ainda temos outras maneiras para treinar a fonética. São os jogos, cujo objetivo é igual ao dos exercícios. Contudo, constituem uma cena mais atraente para os aprendentes, sem dúvida nenhuma. Mesmo que sejam alunos universitários, os aprendentes chineses começam a aprender Português tal como um menino chinês de seis anos que começa a aprender Chinês, e muitas vezes, nem conhecem tantas coisas sobre o Português como um menino de seis anos em relação ao Chinês. Por isso, o essencial é estarem motivados porque *quem negará que só se aprende bem aquilo que se quer realmente aprender?* (Girard, 1997: 18)

Vale a pena acrescentar que na parte de leitura de parágrafos, é bom que os alunos leiam alguns textos autênticos, tais como poemas ou textos literários de autores famosos, a fim de deixá-los ter os primeiros contatos com a literatura portuguesa. Assim, a fonética já não é a fonética em si própria, mas sim, ligada a uma série de amplas áreas, incluindo a da literatura, da história, da cultura, entre outras. *O conhecimento do mundo constitui uma das competências gerais dos aprendentes das línguas*, conforme definido pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001:148). Também de acordo com o mesmo Quadro, as capacidades fonéticas gerais tais como a de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos, a de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos, a de, como ouvinte, decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos (ou seja, dividi-lo em elementos distintos e significativos), são distintas da capacidade para pronunciar uma dada língua (2001:154, 155).

V. Um exemplo

Agora, vamos citar uma lição dum material didático de fonética destinado aos aprendentes chineses¹, sobre os fonemas /l/ e /r/.

Parte 1: Exercício de *warming-up*

Lucia lustrava o lustre listrado e o lustre listrado com luz, luzia.

Fala, arara loura. A arara loura falará.

Um limão, mil limões, um milhão de limões.

O rato roeu a roupa do rei de Roma e a rata roeu a rolha da garrafa da rainha.

O rato roeu a roupa do rei da Rússia e o rei, com a raiva, rasgou o resto da roupa.

A lara agarra e amarra a rara arara de Araraquara.

Nesta parte, através da leitura de alguns trava-línguas, faz-se um exercício de *warming-up*, introduzindo os dois fonemas de foco desta lição, /l/ e /r/, e deixando os aprendentes ter a primeira impressão sobre a diferença entre os dois fonemas e as dificuldades que possam ter na leitura. No entanto, o mais importante é tornar a questão de fonética uma coisa interessante, visando motivar os aprendentes.

Parte 2: Noções sobre a fonética dos fonemas

Nesta parte, com a explicação em chinês, os aprendentes podem tomar conhecimento das noções detalhadas sobre os fonemas, sabendo como pronunciar corretamente os fonemas e como utilizar as regras de fonética para pronunciar-los bem, além de escrevê-los corretamente quando ouvirem os sons. Pode-se usar nesta parte a fonética de Chinês para efeitos de comparação com a fonética de Português, a fim de facilitar, em alguns casos, a questão de pronúncia dos fonemas de Português.

Parte 3: Exercícios de leitura e de distinção

Depois de saber como pronunciar o(s) fonemas, os aprendentes vão fazer uma série de exercícios para dominar melhor a pronúncia, os quais são progressivos, dum grau de dificuldade bastante baixo até a um mais elevado.

¹ De autoria de Xu Yixing, previsto para ser publicado em 2012 em Xangai.

Exercício 1: Os alunos vão ver uns grupos de palavras, sendo 2 palavras por grupo, que contam com os fonemas /l/ e/ou /r/. A tarefa é distinguir se os fonemas a ser ouvidos são iguais ou não aos que vêem.

Exercício 2: Os alunos vão ver uns grupos de palavras, sendo 2 palavras por grupo, que contam com os fonemas /l/ e/ou /r/. A tarefa é distinguir quais são as palavras a ser ouvidas.

Exercício 3: Os alunos vão ver uns grupos de palavras, sendo 2 palavras por grupo, que contam com os fonemas /l/ e/ou /r/. A tarefa é ler as palavras, prestando atenção à diferença dos dois fonemas.

Exercício 4: Os alunos vão ouvir umas palavras. A tarefa é escrever as palavras a ser ouvidas. Neste caso, além dos fonemas a serem lecionados, também se treinam outros fonemas, incluindo as vogais e as consoantes.

Parte 4: Exercício/jogo de leitura

1. *Não quero, não quero não
Ser soldado nem capitão (...)
Não quero muito do mundo
Quero saber-lhe a razão
Sentir-me dono de mim
Ao resto dizer que não.
Eugénio de Andrade, Aquela Nuvem e Outras*
2. *As armas e os Barões assinalados
Que, da Ocidental praia Lusitana,
Por mares nunca de antes navegados
Passaram ainda além de Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados,
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram...
Luís de Camões, Os Lusíadas*
3. *Verbo Tagarelar no Futuro do Pretérito*

- Eu	<i>tagarelar<u>ia</u></i>
- Tu	<i>tagarelar<u>ias</u></i>
- Ele	<i>tagarelar<u>ia</u></i>
- Nós	<i>tagarelar<u>íamos</u></i>

-	<i>Vós</i>	<i>tagarelarieis</i>
-	<i>Eles</i>	<i>tagarelariam</i>

Agora, entra-se num outro exercício tipo jogo, mas que tem mais tendência para levar os aprendentes a um mundo mais completa de fonética, além do primeiro contato com o mundo literário e gramatical de Português. Através desses versos, um pouco semelhantes aos trava-línguas e muito diferentes destes, treina-se a competência fonológica dos aprendentes: conhecimento e capacidade de percepção e de produção das unidades fonológicas da língua e a sua realização em contextos específicos, dos traços fonéticos que distinguem os fonemas, da composição fonética das palavras, da fonética da frase, da redução fonética, etc. E é óbvio que também se mostra a eles algo típico de Português – a Literatura e a Gramática.

VI. Conclusão

O material didático contribui, por si próprio, para complementar, e indispensavelmente, o processo de aprendizagem/ensino com os seus conteúdos devidamente escolhidos e sistematicamente organizados. Seja como for o material didático, não deve maçar os alunos, uma vez que o aborrecimento é o inimigo mortal da eficácia pedagógica.

Um material didático de fonética pode ser considerado a porta principal pela qual os aprendentes entram no mundo duma língua e não pode ser elaborado somente com noções de fonética, a fim de chamar a atenção dos aprendentes para obterem mais conhecimentos sobre o mundo de Português, nas áreas de Literatura, História, etc. Por isso, é sempre bom que os aprendentes tomem consciência, logo no início da aprendizagem e já na fase de aprendizagem da fonética, dos conhecimentos gerais do mundo e do mundo de Português, em especial.

Enfim, não é nada fácil elaborar um material didático de fonética de Português. Contudo, esperamos que o nosso trabalho possa inspirar mais ideias sobre a elaboração de materiais didáticos adequados para aprendentes chineses, que poderão sentir prazer ao aprender o Português quando utilizar um material bem elaborado.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida Filho, José Carlos P. de. 1993. *Dimensões comunicativas no ensino de língua*. Campinas: Pontes Editores.
- Almeida Filho, José Carlos P. de. 1997. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: SAPEC Pontes.
- Casteleiro, João Malaca; Meira, Américo; Pascoal, José. 1988. *Nível Limiar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho da Europa. 2002. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Alfragide: Edições ASA.
- Cunha Celso e L.F. Lindley Cintra. 1984. *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Girard, Denis. 1997. *Linguística aplicada e didática das línguas*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Reis Grosso, Maria José dos. 2007. *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- Stern, H.H. 1987. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Elaboração de exercícios de avaliação

Cristina Água-Mel*

O sistema de ensino chinês está orientado para e é condicionado por um tipo de avaliação escrito. O exame imperial, ao qual todos os cidadãos chineses se podiam candidatar, funcionava como método de reconhecimento socioeconómico que não se restringia ao indivíduo, mas abrangia todo o seu clã familiar (Chen, Warden & Chang, 2005:613). No século XXI, o sistema nacional de avaliação de acesso à universidade e ao funcionalismo público continua, compreensivelmente, a atrair milhares de candidatos conscientes de que um lugar numa universidade pública ou um posto nas estruturas administrativas dos diferentes níveis governativos representam o corolário máximo do seu desenvolvimento pessoal, mas sobretudo social e económico. Os alunos que obtêm as notas mais elevadas nestes (e noutros) exames são considerados por muitos professores, pais e até mesmo entre os seus colegas, como alunos exemplares, elevando consideravelmente o seu estatuto social e, por osmose, o estatuto dos seus familiares diretos, contribuindo assim diretamente para a ascensão social do núcleo familiar do aluno. Tendo em conta que ainda não existe na China um sistema generalizado de segurança social, a obtenção de uma licenciatura e/ou de um emprego na função pública representa igualmente uma promoção económica individual que se irá beneficiar significativamente a estrutura familiar. Não espanta, portanto, que os exames escritos aos quais os candidatos à universidade ou função pública se submetem adquiram frequentemente uma importância que chega a ultrapassar o razoável e conduz a uma pressão excessiva sobre os estudantes que, em situações extremas, recorrem a meios ilegítimos para a obtenção dos tão desejados resultados positivos.

* Prof.^a. Dr.^a. da Universidade de Economia e Negócios Internacionais (UIBE na sua sigla inglesa), aguamelc.uibe@gmail.com. Texto escrito de acordo com as regras do acordo ortográfico de 1990.

Acrescente-se ainda que o número candidatos torna inviável qualquer outro tipo de avaliação e mesmo nas poucas universidades onde existe uma entrevista de seleção, só acedem a esta os alunos que passaram numa bateria de exames que teve início na escola primária. Os alunos chineses estão, portanto altamente condicionados para realizar exames escritos e desde muito cedo que professores e alunos centram todos os seus esforços de aprendizagem em tópicos e metodologias orientados para a obtenção dos pontos necessários para passar um exame escrito. O método adotado nas aulas centra-se naturalmente no professor, o qual “enche” os alunos de conhecimentos que estes devem, fora das aulas, decorar. Para além de memorizar o que os professores dizem nas aulas, os alunos chineses devem também decorar o que está escrito nos manuais, pois estes contêm todas as informações e situações que irão ser avaliadas nos exames escritos realizados a nível regional e, posteriormente, nacional.

A filosofia confucionista sugere que o sucesso académico e artístico-literário é conseguido através de esforço e não de aptidão natural e encoraja a memorização dos clássicos e sua reprodução. Ao descrever as características dos alunos de tradição confucionista, Guangwei Hu (2002:100-101) avisa contra os perigos de se confundir memorização com “memorização mecânica” e “papaguear” (*rote learning*), dois aspetos que, a par da (re)produção escrita, são frequentemente sobrevalorizados e sobreutilizados como metodologia pedagógica nas aulas de língua estrangeira em contextos chineses. Apesar da consciência que existe do problema, a reforma educacional tem sido lenta e continua-se a recompensar a dedicação (medida em horas intermináveis de estudo, revisão, e prática dentro e fora da sala de aula) e a memorização de estruturas que os alunos reproduzem sem chegar verdadeiramente a compreender. Não surpreende portanto que, perante este tipo de tradição de aprendizagem e depois de doze anos de estudos primários e secundários regidos por metodologias assentes na memorização de fatos, figuras, números e até frases e textos completos, a grande maioria dos alunos chineses acabem por se tornar passivos e perder a sua natural curiosidade para descobrir, adquirir e assimilar conhecimentos de forma independente ou até aderir a outras metodologias e práticas-pedagógicas. É igualmente compreensível que professores e alunos sintam relutância em quebrar uma tradição secular de exames escritos previsíveis que lhes permitem conseguir as médias necessárias à sua progressão profissional. Este tipo de avaliação é altamente apreciado por pais, alunos e professores porque tudo o que os aprendentes

necessitam de fazer é memorizar uma série de informações, revistas milhares de vezes em sala de aula, que debitarão na folha do exame, por forma a obter notas excelentes.

No ensino de línguas estrangeiras, a situação é particularmente preocupante porque conduz a um tipo de “aprendente-mudo” (Xu Yixing, SIMELP, 2010) que, tendo memorizado centenas de palavras e regras de gramática, não consegue produzir uma frase. Os professores de línguas estrangeiras chineses citados por Frank L. Tang e Marta Martino (2000:45) concordam que o principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem é comunicativo, mas fazem notar que a grande maioria dos aprendentes terá pouca necessidade ou oportunidades de comunicar oralmente em língua inglesa. Um desses professores afirma:

If the standardized English exam continues to test how much the students know about English rather than how much they can do with English, it is a waste of time for us to develop student's communicative competence in listening and speaking.

Na aprendizagem de línguas estrangeiras, a memorização de vocabulário ou das desinências verbais é necessária e exige frequentemente o recurso a exercícios repetitivos, descontextualizados e elaborados somente para os alunos consolidarem os seus conhecimentos. Mas, quer os professores, quer os alunos, devem estar conscientes que esses exercícios não estimulam o desenvolvimento de estratégias cognitivas ou competências de produção escrita ou oral. Infelizmente, na China, os manuais desenvolvidos para o ensino do Português como Língua Estrangeira continuam a dar primazia à gramática sobre práticas comunicativas e exercícios de aplicação prática dos conteúdos e os exercícios de avaliação reproduzem este tipo de exercícios de preenchimento de espaços de acordo com instruções rigorosas que condicionam os alunos a um tipo de resposta que estes pura e simplesmente automatizaram. Num artigo intitulado *Assessment of Language Acquisition*, Peter A. de Villiers e Jill G. de Villiers notam que um aprendente pode ser capaz de executar uma tarefa linguística que, numa situação de avaliação, lhe é apresentada de forma contextualizada ou condicionada, sem que seja capaz de aplicar essa mesma estrutura em conversas do dia-a-dia (2010:232). O tipo de metodologia de ensino, reproduzida e encorajada pelo processo de avaliação, cria situações caricatas em que alunos obtêm notas elevadíssimas no exame escrito sem serem capazes de as aplicar oralmente.

A abertura da China aos mercados internacionais exige um número cada vez maior de verdadeiros falantes de línguas estrangeiras que saibam comunicar com falantes nativos. No caso do português, a necessidade de formar falantes com elevadas competências comunicativas orais e escritas é particularmente premente, já que a grande maioria dos licenciados irá trabalhar, pelo menos nos primeiros anos da sua carreira, como tradutor-intérprete num país de língua oficial portuguesa. É por isso fundamental abandonar estratégias de ensino e metodologias de avaliação que premeiam os conhecimentos adquiridos em termos quantitativos e substituí-los por exercícios nos quais os aprendentes apliquem o vocabulário e estruturas gramaticais em contextos linguísticos reais.

Nas páginas seguintes iremos debruçar-nos sobre as características e objetivos de vários tipos de exercícios de avaliação, tentando perceber se cumprem ou não os requisitos de avaliação das competências de um aprendente que se está a preparar para trabalhar como tradutor-intérprete num país de língua oficial portuguesa.

Características gerais de um exercício de avaliação

O processo de aprendizagem deixou de estar centrado, ou só no ensinante, ou só no aprendente, para ser partilhado por todos os intervenientes do processo. Um número cada vez maior de professores tenta incluir os aprendentes no processo de definição dos objetivos de aprendizagem e, sobretudo, encorajá-los a responsabilizarem-se pelo resultado final do processo de aprendizagem. Neste novo ambiente de ensino-aprendizagem, o ensinante já não funciona como detentor-

-máximo de conhecimentos transmissíveis, mas antes como um mentor que orienta e facilita o processo de aquisição de conhecimentos, e o aprendente deixou de ser um recetáculo e tornou-se um participante ativo em todas as fases do processo, desde a definição de objetivos a alcançar até à elaboração de critérios de avaliação. Neste novo contexto pedagógico, o processo de avaliação de conhecimentos não pode realizar-se meramente com base em exercícios cuja repetição contribuiu para criar, em lugar de verdadeira aquisição, apenas automatização.

Kimberly L. Geeslin nota que a valorização da capacidade comunicativa dos aprendentes não foi acompanhada pela inclusão de procedimentos de avaliação que identifiquem essa competência, muito provavelmente devido à subjetividade que lhe está inerente (2003:858), mas se esta situação não

mudar em breve arriscamo-nos a continuar a formar “aprendentes-mudos” ou incapazes de comunicarem com falantes nativos. Em contextos educacionais chineses, onde os exames influenciam significativamente o tipo de metodologias de aprendizagem adotadas pelos intervenientes nos processos de ensino-aprendizagem, é fundamental começar por incluir no processo de avaliação exercícios que identifiquem a capacidade de USAR a língua. Existem inclusivamente autores que defendem a ideia de incorporar, em níveis mais avançados ou específicos de língua, exercícios que avaliem a capacidade de pensamento crítico dos aprendentes (cf. Egbert & Maxim, 1998). Nenhum ato de fala surge descontextualizado e todos eles possuem um emissor e um destinatário. Consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua viva requer conhecimentos que vão para além dos significados das palavras ou das estruturas gramaticais e que terão necessariamente de ser avaliados.

O processo de avaliação é uma das tarefas mais difíceis de todo o processo de ensino-aprendizagem e exige uma reflexão aprofundada quanto aos objetivos e critérios. No seu livro *Testing for Language Teachers*, Arthur Hughes afirma que a grande maioria dos testes realizados são de má qualidade, e têm um impacto negativo no processo de ensino-aprendizagem. Hughes admite que frequentemente os testes não são capazes de medir aquilo que deveria ser medido, pois é extremamente difícil avaliar as capacidades linguísticas de um aprendente (2000:1-2). Segundo este autor, a primeira coisa que devemos definir antes de começar a produzir um exercício de avaliação são os objetivos a alcançar (2000:7). Por exemplo:

medir as capacidades dos alunos (mestria ou proficiência);

descobrir até que ponto os aprendentes atingiram os objetivos de um determinado curso;

diagnosticar as fraquezas ou dificuldades dos alunos bem como as estruturas que já estão perfeitamente consolidadas;

definir o nível linguístico dos aprendentes por forma a identificar em que fase do processo de ensino-aprendizagem é que estes se encontram.

No início do ano letivo ou antes de dar início a um curso de língua, seja este intensivo ou não, realizam-se testes diagnósticos (objetivo #4) que permitem identificar o nível de língua dos alunos. Durante o ano letivo podem realizar-se vários testes que têm como principal objetivo avaliar o nível de progressão

dos alunos. Estes testes não servem apenas para ajudar os alunos a consolidar certas estruturas necessárias para a progressão do processo de ensino-aprendizagem antes de se avançar para outras consideradas como mais difíceis ou de nível de exigência mais elevado, mas sobretudo para que os professores verifiquem se as suas estratégias de ensino funcionaram, que estruturas linguísticas apresentam maiores dificuldades para os alunos e, não tendo ainda sido adquiridas, precisam de ser revistas e consolidadas (objetivos #2 e #3). Para além de permitirem aos alunos, mas sobretudo aos professores, identificar as lacunas nos seus conhecimentos, estes testes intermédios têm também um papel fundamental na motivação dos alunos. A consciência dos conhecimentos já adquiridos e das estratégias de aprendizagem que, no caso individual de cada aluno, lhes permitiram alcançar bons resultados, irá certamente ajudá-los a reformular as suas próprias estratégias de aprendizagem ou, se for o caso disso, a cultivar e reforçar as metodologias que funcionaram e, durante esse processo, contribuir de forma significativa para reforçar a motivação e conseqüentemente promover a progressão do processo de aprendizagem. Os exames finais reúnem, de uma forma ou de outra, todos os objetivos que acabamos de descrever: desde a identificação do progresso e nível de língua dos alunos, das suas dificuldades e lacunas, às estruturas consolidadas, e ao sucesso ou insucesso das metodologias adotadas por professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Os exames letivos finais têm ainda uma função de avaliação de conhecimentos linguísticos adquiridos independentemente dos conteúdos do curso seguido (o que Hughes define como objetivo #1).

A seleção entre exercícios de escolha múltipla e/ou Verdadeiro/Falso (V/F) e perguntas de interpretação textual deve depender dos objetivos da avaliação. É comum, na China, distinguir-se entre aulas de leitura e aulas de língua e um exercício de leitura (compreensão escrita) deve incluir apenas exercícios de compreensão textual (do texto selecionado bem como das perguntas feitas), sem recorrer a exercícios de produção escrita. A avaliação das competências escritas dos alunos poderá incluir um exercício de compreensão textual que sirva de base a exercícios de produção linguística do tipo resumo textual e interpretação, mas privilegiando a paráfrase e penalizando a reescrita de tipo copiar-colar. Para além de exigir uma compreensão cabal do conteúdo do texto e identificação das informações mais relevantes, o aprendente deve demonstrar que conhece as regras de escrita de um resumo que foram ensinadas em sala de aula. Sempre que usadas, as perguntas de interpretação

devem fazer apelo à compreensão da informação contida no texto, incluindo a extrapolação de opiniões e conclusões, pessoais ou não, sugeridas pelo leque de leituras possíveis, não apenas da informação fatural, mas também do que se pode frequentemente ler nas entrelinhas. Vejamos dois exemplos de perguntas de interpretação não necessariamente bem conseguidos:

O primeiro problema deste exercício é que confunde dois tipos de competência muito distintas: compreensão e produção textual. Mesmo num nível inicial de aprendizagem (A1-A2), espera-se que os alunos compreendam muito mais do que aquilo que são capazes de produzir textualmente e, no entanto, é pedido que os alunos provem que compreendem o texto (compreensão escrita) produzindo eles próprios uma resposta (produção escrita).

Leia o texto com atenção e responda às seguintes perguntas.

Três amigos encontram-se, depois de muitos anos separados, para fazer uma viagem ao Rio de Janeiro: Marina, Akira e William. Marina nasceu no Rio de Janeiro, mas já vive há muito tempo na Suécia. Ela é jornalista e vai ao Brasil fazer uma reportagem sobre as condições das mulheres. Akira nasceu em São Paulo, os seus bisavós emigraram para o Brasil no início dos anos 20. Akira vive atualmente em Tóquio, onde trabalha numa ONG (Organização Não-Governamental) que desenvolve projetos de proteção ambiental. William é norte-americano e nasceu em Nova Iorque. O pai dele é brasileiro, por isso William tem muito interesse em conhecer e viver no Rio de Janeiro. Ele decidiu trabalhar por seis meses numa escola de línguas no Rio.

O Rio de Janeiro é a cidade brasileira mais conhecida no mundo. É uma cidade com mais de 5 milhões de habitantes. A beleza da cidade e a simpatia de seus moradores sempre encantaram os viajantes. Nossos amigos chegaram no início do Verão, em Dezembro.

Os três amigos estão muito animados por estarem no Rio de Janeiro. Afinal, é sempre bom poder viajar e conhecer outra realidade, diferente daquela à qual estamos habituados. A aventura está a começar agora...

Quais são os interesses profissionais do Akira?

O que é que a Marina vai fazer no Brasil?

Na sua opinião, qual deles tem a profissão mais interessante? E porquê?

Qual dos três amigos tem laços familiares com o Brasil? E como?

Concorda com a afirmação de que “O Rio de Janeiro é a cidade brasileira mais conhecida no mundo”? Explique porquê.

Apesar do objetivo deste exercício ser a avaliação da compreensão textual, apenas as perguntas #3 e #5 avaliam (muito superficialmente) essa competência. Para poderem responder às perguntas, os examinados necessitariam de identificar quais são as profissões dos três personagens e compreender o significado da frase transcrita, mas, na realidade, basta que reconheçam as palavras “jornalista” e “Rio de Janeiro” para que as respostas possam ser consideradas certas. Mesmo que não compreendam o que é que o Akira e o William fazem, pois é algo que não está explícito, podem “agarrar-se” à profissão da Marina e mesmo que não compreendam a frase, sabem que terão de escrever qualquer coisa sobre a cidade do Rio de Janeiro.

A pergunta #4 está claramente mal formulada. Em primeiro lugar é enganadora, pois sugere que apenas um dos amigos (o William) tem “relações familiares” no Brasil. Em segundo lugar, o texto não apresenta todas as informações necessárias para responder de forma cabal a esta pergunta, pois não sabemos qual a nacionalidade dos pais dos restantes personagens. Os pais da Marina são suecos que viviam no Brasil quando ela nasceu ou brasileiros que emigraram para a Suécia depois dela nascer? O nome dela aponta para que seja brasileira, mas também é possível que, tendo nascido no Brasil, os pais tenham optado por um nome local. Segundo o texto, os pais de Akira pertencem à segunda geração de imigrantes japoneses a viver em São Paulo, mas não sabemos se já nasceram no Brasil ou se para lá emigraram quando eram pequenos. É portanto impossível determinar com absoluta certeza se TODOS os personagens têm “relações familiares” no Brasil. A resposta a esta pergunta exige igualmente conhecimentos culturais gerais e específicos como, por exemplo, saber associar cada um dos nomes próprios das personagens a uma determinada nacionalidade, bem como saber que a cidade de São Paulo tem o maior número de emigrantes japoneses do mundo. Acreditamos que o ensino de uma língua estrangeira é indissociável dos conhecimentos culturais que lhe estão associados, mas questiono se esse tipo de conhecimentos deve ser avaliado num exercício de compreensão textual de nível A1-A2.

Restam-nos as perguntas #1 e #2, que podem ser descritas como perguntas *copiar-colar*, pois os examinados podem copiar do texto, palavra-por-palavra, as informações necessárias para responder corretamente à pergunta:

Q#1: “O Akira desenvolve projetos de proteção ambiental.”

Q#2: “A Marina vai ao Brasil fazer uma reportagem sobre as condições das mulheres.”

Se o objetivo deste exercício for a mera compreensão textual, então os examinados souberam: i) ler e compreender as perguntas e ii) identificar o excerto de texto onde se encontram as informações necessárias para responder corretamente às perguntas. E como este não é (ou não deveria ser) um exercício de produção textual, é suficiente — e, provavelmente, até preferível — que os alunos copiem *literalmente* do texto a resposta correta, evitando assim dar erros de produção textual que poderão, inclusivamente, prejudicar o resultado final do exercício de avaliação. Mas não será uma perda de tempo pedir aos alunos que copiem uma frase (ou parte dela) dum texto escrito quando o que se pretende é avaliar a capacidade de compreensão desse mesmo texto?

No exercício que se apresenta de seguida, dirigido a alunos de nível B1-B2, os critérios de avaliação centram-se exclusivamente na avaliação da competência de leitura ou compreensão textual.

Nos questionários de tipo V/F, tal como nas perguntas de interpretação, os aprendentes necessitam de compreender o texto e o enunciado das perguntas. No entanto, o nível de compreensão textual é bastante elevado, já que os alunos devem compreender pequenas *nuances* contidas, quer no texto, quer nas afirmações feitas, pois só assim conseguirão identificar a veracidade destas últimas. Por exemplo, as informações necessárias para responder corretamente à pergunta #6 não se encontram num único excerto de frase, como acontece frequentemente em perguntas de interpretação, mas terão de ser retiradas de duas frases diferentes de um mesmo parágrafo (o último da notícia). E para além de identificar os sinónimos “linhas” e “diretrizes”, os examinados precisarão também de compreender a estrutura sintática da frase: “Presente no primeiro congresso, Mao não foi ao segundo em 1922” — que contém a informação necessária para completar a sua resposta e que é ainda corroborada pela frase que começa: “E no museu da sua primeira casa...”.

In Jornal Hoje Macau

Maria João Belchior, em Xangai, 28 Abril 2011

Casa do 1.º Congresso do Partido reabre em Maio e renovada

Em 1921, quando o Partido Comunista Chinês (PCC) realizou o primeiro congresso em Julho, a velha casa de dois andares numa esquina de uma rua

na concessão francesa em Xangai juntava os primeiros idealistas por um partido inspirado num modelo que chegava da Rússia. Mao Zedong, então com 28 anos, chegou como representante a liderar o grupo de Changsha, capital de Hunan. Hoje, 90 anos mais tarde, a casa é um museu e as indicações espalham-se pelas ruas adjacentes como indicação de um ponto turístico da cidade.

Xangai, primeira célula dos encontros do PCC, está hoje cheia de referências a locais onde aconteceram as primeiras reuniões históricas. A casa original encerrou há uns meses para um processo de renovação e vai reabrir em Maio com uma fachada renovada a marcar o 90.º aniversário do partido. Situada junto a Xintiandi, um bairro onde hoje se encontram sobretudo lojas e restaurantes, faz parte de um dos distritos mais modernos da cidade. Longe do comunismo de outros tempos, as indicações à volta servem para atrair turistas, curiosos de ver em figuras de cera, imagens daqueles que fundaram o partido.

Em 1921 a casa era uma escola feminina situada na concessão francesa. A reunião com cerca de dez membros realizou-se clandestinamente e a história conta que acabou por ser interrompida pela polícia da concessão, tendo os primeiros comunistas acabado o encontro em Shaoxing, uma cidade na província vizinha de Zhejiang.

Chen Duxiu, um dos históricos fundadores do partido na China, não esteve presente na primeira reunião da qual também não ficaram registos escritos. Numa China que lutava contra o imperialismo europeu e asiático na década de 20, o PC chinês iria existir durante muitos anos em clandestinidade.

Mao Zedong destacou-se desde cedo pela capacidade organizativa e em 1923 foi eleito como membro do Comité Central. Contra o anarquismo e o imperialismo, o partido uniu-se na década de 20 ao Kuomintang, partido nacionalista da China. Mas uma década mais tarde seria entre estas duas forças que ia desenrolar-se a guerra civil que terminou com a vitória comunista e a fundação da nova China.

Inscrição que marca a história do PPC

Embora o primeiro encontro tenha um sentido mais simbólico, foi no segundo congresso do partido em 1922 que se delinearam as primeiras linhas do movimento comunista. Publicado em Maio desse ano saiu o primeiro manifesto do partido comunista. E em Julho, publicou-se o Manifesto do

segundo Congresso. Igualmente transformada em museu, a segunda casa está rodeada por um jardim no centro de Xangai e recebe centenas de visitas por semana.

Um pouco como a rota do comunismo, é em Xangai que se encontram alguns dos principais museus da história do partido e de Mao. Várias casas de construção de estilo ocidental mostram hoje à entrada placas em que se explica quem viveu ali. Mao Zedong passou por várias habitações em Xangai. Aquela onde viveu mais tempo nos anos 20 é hoje outro dos museus onde se conta a história do líder no partido ao qual aderiu desde o início. Presente no primeiro congresso, Mao não foi ao segundo em 1922. E no museu da sua primeira casa lê-se que “não esteve presente porque esqueceu-se da morada”

Depois de ler o texto, assinale com um V (verdadeiro) ou um F (falso) as afirmações 1-6.

A casa-museu esteve encerrada para renovação da fachada durante um ano.

A primeira reunião do PCC começou em Xangai e acabou em Shaoxing.

A rota turística do comunismo chinês encontra-se em Xangai porque Xangai estava localizado entre as províncias de Hunan e Zhejiang onde viviam os fundadores do PCC.

Desde muito jovem que Mao Zedong se destacou pelas suas qualidades de coordenação e organização.

Durante 10 anos o PCC e o Kuomintang lutaram juntos contra todos os ocidentais que queriam invadir a China.

As principais diretrizes do PCC foram escritas durante o segundo congresso, mas sem a presença de Mao.

A elaboração de bons enunciados não é uma tarefa fácil e os questionários de tipo V/F e escolha múltipla são particularmente difíceis e morosos de construir. Eis alguns exemplos de perguntas que falharam requisitos básicos de elaboração: A frase usada na pergunta #3 pode até ser verdadeira, mas o texto não oferece informações suficientes que permitam afirmar de forma inequívoca a sua veracidade e, portanto, estamos a pedir ao examinado que tome uma decisão que não tem por base o texto que acompanha a pergunta, mas outros conhecimentos que não compete a este exercício examinar. A frase #5 exige um conhecimento profundo do vocabulário usado, quer no texto, quer na frase, bem como uma compreensão clara das seguintes

estruturas sintáticas: “o partido uniu-se na década de 20 ao Kuomintang” e “uma década mais tarde...” que permitem ao examinado concluir que, segundo o texto, o PCC e o Kuomintang estiveram juntos durante um período de 10 anos e que, conseqüentemente, é possível concluir que “lutaram juntos”. Acrescente-se ainda que não é politicamente correto generalizar a origem dos movimentos anarquistas e imperialistas exclusivamente no Ocidente como a pergunta #5 sugere. Podemos assim afirmar que as perguntas #3 e #5 não são óbvias e poderão confundir os alunos, prejudicando o seu desempenho. De acordo com as recomendações feitas por William Wiersma e Stephen G. Jurs, a construção de exercícios de tipo V/F deve evitar afirmações ambíguas, frases copiadas do texto e perguntas enganadoras — conselhos esses que nem sempre foram seguidos nos exercícios que acabámos de transcrever.

Apresentamos de seguida, um exemplo de um questionário de escolha múltipla desenhado para acompanhar o texto jornalístico que acompanhava o exercício anterior. Opinamos que os exercícios de escolha múltipla acrescentam um nível de dificuldade aos questionários de tipo V/F, pois o examinado terá que escolher entre mais do que duas opções todas elas plausíveis e apresentando apenas ligeiras modificações de sentido e/ou estrutura sintática entre si. É portanto um exercício que, ao contrário dos exercícios de leitura com base em perguntas de interpretação, permite avaliar não apenas o nível de compreensão textual dos examinados, mas também as sua capacidade de análise e processamento das informações retidas.

Wiersma e Jurs explicam que um dos principais problemas dos testes de escolha múltipla é a redação de opções de resposta plausíveis, pois se assim não acontecer estas podem distrair os examinados e inclusivamente prejudicá-los. É também importante que não se teste apenas a informação trivial e facilmente interpretada com base no texto dado. Os mesmo autores recomendam que as instruções dadas aos examinados sejam claras e precisas, que cada resposta apresente três a cinco opções possíveis e que às respostas correspondam frases de comprimento e estrutura semelhante (1990:48-54). Apesar da lista de perguntas transcritas respeitar as instruções dadas por Wiersma e Jurs e não conter, por exemplo, nenhuma resposta completamente fora de contexto, não existe uma progressão de dificuldade e a maior parte das perguntas limita-se a testar a compreensão superficial do texto.

Depois de ler o texto, responda às questões 1-6 escolhendo uma opção entre as quatro dadas.

1. *Os ideais do Partido Comunista Chinês (PCC) vieram*
 - a) *da Alemanha*
 - b) *da União Soviética*
 - c) *da França*
 - d) *da Europa de Leste*
2. *A casa onde se realizou a primeira reunião dos dirigentes do PCC é hoje*
 - a) *a sede do PCC na cidade de Xangai*
 - b) *uma escola de raparigas*
 - c) *a sede nacional do PCC*
 - d) *um museu*
3. *Na primeira reunião do PCC estiveram presentes*
 - a) *10 pessoas, entre as quais, Mao Zedong*
 - b) *todos os fundadores do PCC, incluindo Chen Duxiu*
 - c) *10 pessoas, entre as quais Mao Zedong e Chen Duxiu*
 - d) *apenas os 10 membros do grupo de Changsha liderados por Mao Zedong*
4. *Em 1921 esta casa era*
 - a) *um restaurante*
 - b) *uma escola para rapazes*
 - c) *uma escola situada na concessão francesa*
 - d) *um esconderijo secreto dos membros do grupo de Changsha*
5. *Xintiandi é hoje*
 - a) *uma zona moderna de Xangai com muitos restaurantes e lojas*
 - b) *o distrito económico de Xangai*
 - c) *o distrito comercial de Xangai*
 - d) *um bairro modesto onde se podem visitar muitos museus*
6. *Os turistas gostam de visitar esta casa-museu sobretudo porque*
 - a) *é um local importante da história da cidade de Xangai*
 - b) *podem ver fotografias da primeira reunião que lá se realizou*
 - c) *está situada junto de muitos outros pontos turísticos da cidade*
 - d) *querem ver as figuras de cera dos fundadores do PCC*

Outra consideração que se deve ter perante este tipo de exercícios é a duração do teste ou exercício de avaliação. Deve-se prestar especial atenção ao tempo

que os examinados precisarão para responder corretamente às perguntas. Num exercício de compreensão textual de tipo *copiar-colar*, o aprendente precisará de tempo para ler cuidadosamente o texto e as perguntas, identificar o excerto de texto que lhe permitirá responder às perguntas e copiar excertos de texto ou frases. Ao contrário do que poderá parecer, nos exercícios de V/F e escolha múltipla, os examinados precisarão de mais tempo do que nas perguntas de interpretação, pois a natureza das perguntas exige que ponderem cuidadosamente os enunciados das perguntas, relacionando-os com as informações descritas no texto de forma minuciosa, uma vez que só depois de uma reflexão cuidada conseguirão chegar à resposta correta. Nos questionários de escolha múltipla, a duração do processo de leitura e análise das perguntas e seleção da opção mais correta é necessariamente maior do que nos questionários V/F e de interpretação, não apenas porque existe um número maior de opções que é necessário ler detalhadamente, mas porque os fatores distintivos entre as diferentes opções de resposta são bastante mais complicados do que determinar se a afirmação é verdadeira ou falsa ou parafrasear uma resposta a uma pergunta de interpretação. Eis um exemplo: na pergunta #6, todas as opções podem ser consideradas como corretas, mas apenas uma (d) está de acordo com a descrição textual.

Exercícios de avaliação das competências gramaticais

No Portfólio Europeu para as Línguas, um dos critérios que define o nível mais elevado de conhecimentos linguísticos (C2) de um aprendente é a capacidade de compreender e de se expressar de forma semelhante a um falante nativo. Uma opinião que não é partilhada por Vivian Cook, que prefere comparar os aprendentes de uma língua segunda (L2) com outros falantes, não necessariamente nativos, que usem com sucesso essa língua nas suas vidas diárias para dar resposta às suas necessidades (1995:94). A norma, isto é, o padrão pelo qual os professores se podem reger para avaliar as competências dos seus alunos, devem ser as competências de outros falantes de L2 e não a norma-padrão dos falantes nativos monolíngues. Cook chega mesmo a afirmar que as estruturas gramaticais, o vocabulário e até a pronúncia de um aprendente de L2 devem, portanto, ser avaliadas de acordo com esta fasquia. O importante não é que o aprendente se expresse *como* um falante nativo, mas que seja compreendido por este. A pronúncia, o vocabulário e as estruturas gramaticais precisam apenas de se aproximar o suficiente da norma usada por falantes nativos para que a comunicação se

processe de forma fluente e sem grandes obstáculos ao processo de compreensão empreendido por ambas as partes.

Para comunicar com correção, os usuários de uma língua necessitam de interiorizar regras estabelecida pela gramática dessa língua mas, como notam Dália Dias, Júlia Cordas e Margarida Mouta no seu “tira-dúvidas” *Em português? Claro!*, as várias situações de uso e comunicação conduzem a realizações linguísticas diferentes, todas corretas, desde que utilizadas de acordo com o quadro cultural e social em que ocorrem (2006:19). Em línguas *pós-identitárias* como o inglês ou o português, às quais estão associadas múltiplas expressões nacionais e culturais, a diversidade é enorme e, apesar dos esforços para uniformizar a grafia, não existe uma norma-padrão que englobe todos os países de língua oficial portuguesa. Ainda que conscientes da diversidade linguística do português, ou talvez por causa dela, os professores chineses, condicionados pelo mandarim e sua metodologia de ensino, insistem em agarrar-se às regras da gramática e aos exercícios de memorização com base na repetição de frases-padrão e estruturas descritas nas gramáticas prescritivas mas não necessariamente usadas pelos falantes nativos. Nas páginas seguintes analisaremos vários exercícios de avaliação de estruturas gramaticais que permitem apenas verificar a maior ou menos capacidade de um aprendente “papaguear” uma estrutura supostamente aprendida mas não necessariamente adquirida.

O primeiro exercício, usado num exame intermédio de nível A1, pretende avaliar a capacidade dos aprendentes em distinguir o pretérito perfeito do imperfeito e para tal é apresentada uma lista de frases nas quais o verbo a utilizar no tempo verbal correto está transcrito entre parêntesis. Entre os verbos dados encontram-se dois verbos irregulares (num total de dez) e apenas dois usos do pretérito imperfeito que é na realidade o tempo verbal que mais dificuldades apresentam. Acrescente-se que os dois contextos linguísticos que irão obrigar o aprendente a usar o pretérito imperfeito são aqueles que os alunos mais facilmente compreendem e mais rapidamente dominam: a descrição de uma ação continuada no passado: “o casaco que *estava* na montra” e o uso de imperfeito em vez do condicional em frases que pretendem expressar, sobretudo na primeira pessoa do singular, pedidos formais ou desejos: “*Gostava* imenso de ir à tua festa”. Das dez possibilidades de preenchimento de uma pessoa, verbo e tempo, metade correspondem a primeira pessoa do singular e a outra metade a terceira pessoa igualmente do singular.

Conjuga os verbos no pretérito mais-que-perfeito composto.

A secretária eficiente...

Quando o Diretor de Programas chegou, ela já _____ (abrir) o correio. _____ (fazer) o café. _____ (marcar) a reunião com os principais atores da telenovela. _____ (enviar) um fax. _____ (telefonar) para o advogado. _____ (ver) os e-mail. _____ (contactar) com o novo apresentador de um programa de sucesso.

Completa as frases com os verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo ou no pretérito imperfeito do indicativo.

Ele _____ (entrar) na loja e _____ (pedir) o casaco que _____ (estar) na montra.

Ontem o técnico _____ (estar) no escritório das duas às seis da tarde, mas não _____ (conseguir) pôr o computador a funcionar.

Quando _____ (passar) pela padaria, _____ (ver) a tua mãe e _____ (reparar) que ela _____ (ter) um saco muito giro.

_____ (gostar) imenso de ir à tua festa, mas tenho uma reunião nesse dia.

O exercício permite avaliar a aquisição do Pretérito Perfeito e de dois usos do Pretérito Imperfeito, e das desinências verbais dos verbos irregulares: TER e VER. Note-se, no entanto, que este último verbo não é irregular na primeira pessoa do plural e nunca saberemos se os alunos não estão a aplicar a este verbo as terminações dos verbos regulares em *-er* e se conhecem as desinências das restantes pessoas verbais. Apesar de ser um verbo de uso frequente, cuja conjugação os alunos devem dominar, o tipo de “irregularidade” que apresenta (mudança da vogal “e” para “i”) é consideravelmente pequeno quando comparado com outros verbos igualmente frequentes como, por exemplo, VIR. Neste exercício não é fundamental que o aprendente compreenda as frases transcritas, pois tudo o que lhe está a ser pedido é que coloque um verbo numa pessoa dada, implícita ou explicitamente, e num tempo verbal sugerido. Os alunos nem sequer precisam de conhecer o significado dos verbos, já que estes são dados entre parêntesis no local apropriado e basta que os consigam reconhecer como

regulares ou irregulares. Resumindo, este exercício avalia os seguintes conhecimentos: i) desinências verbais dos verbos regulares na primeira e terceira pessoa do singular e ii) a irregularidade do verbo TER na terceira pessoa do singular — o que nos parece claramente insuficiente para um exercício que deveria verificar a capacidade dos alunos para utilizar uma das estruturas da língua portuguesa mais complicadas e difíceis de explicar.

No segundo exercício pretende-se saber se os alunos dominam os usos do Pretérito Mais-que-Perfeito composto, mas tudo o que realmente se está a avaliar é a aquisição do particípio passado irregular dos verbos ABRIR, FAZER e VER, e do particípio dos verbos irregulares em *-ar*, numa única pessoa verbal.

O seguinte exercício avalia conhecimentos de um maior número de verbos irregulares no particípio passado (seis em oito), bem como de processos de formação da frase passiva que incluem o recurso ao verbo auxiliar e à preposição *por*. O exercício apresenta frases na negativa que exigem conhecimento adicionais de formação desse tipo de estruturas, mas é particularmente repetitivo, sobretudo se tivermos em consideração que, mais uma vez, exige muito poucos conhecimentos dos alunos: basta que saibam identificar o verbo principal da frase, conhecer os particípios passados irregulares que lhes correspondem e, em duas frases, identificar o género do complemento para proceder à contração da preposição *por* com o artigo definido que a antecede: “pelo jornalista”, “pela D. Ana”. \

Note-se ainda que os exercícios podem ser realizados de forma automática, não exigindo que os aprendentes conheçam o significado do verbo que estão a usar ou compreendam a frase na qual o estão a inserir.

Passa as seguintes frases para a voz passiva, utilizando o particípio passado.

Uma empresa estrangeira ganhou o 1º prémio.

O jornalista Jorge Martins escreveu esse artigo.

Milhões de pessoas lêem esse jornal.

Viram o criminoso perto da fronteira sul.

Responde às seguintes perguntas, utilizando o particípio passado.

— *Foste tu que fizeste o almoço?*

— *Sim, sim,...*

— *Foi a D. Ana que abriu a janela?*

- *Não, não,...*
- *Foram eles que aceitaram o convite?*
- *Sim, sim,...*
- *Foram vocês que entregaram o relatório?*
- *Não, não,...*

Uma variante deste tipo de exercícios, em que os verbos não são apresentados entre parêntesis mas listados no enunciado da pergunta, obrigará os examinados a conhecer o significado dos verbos dados, bem como o contexto em que estes podem ser usados. No exemplo transcrito não é oferecida aos aprendentes nenhuma instrução precisa sobre qual o tempo verbal a usar e essa decisão terá de ser tomada com base no contexto linguístico da frase. Consequentemente, é um tipo de exercício bastante mais difícil, no qual os alunos precisam de dominar, não apenas as regras da gramática, mas noções básicas de vocabulário e usos específicos da língua. Este exercício obriga os alunos a compreender o que estão a ler e consequentemente a identificar a mensagem ou texto que está a ser transmitida pois só assim poderão selecionar a palavra e o tempo verbal corretos. Apresentam-se de seguida dois exemplos deste tipo de exercícios que, para além de avaliar, várias competências, ajudam a identificar com maior precisão potenciais dificuldades como, por exemplo, desconhecimento vocabular (sempre que não for escolhida a ação correta no contexto apresentado), problemas na conjugação verbal (quando existirem erros ortográficos), ou incompreensão da situação comunicativa (tempo verbal que não se adequa ao contexto linguístico).

Preenche os espaços usando os verbos listados: *acordar, estudar, fazer, limpar, ter, tomar*

No próximo sábado _____ cedo, porque _____ muitas coisas para fazer: estudar chinês, limpar a casa e jogar mahjong. _____ o pequeno almoço enquanto vejo o telejornal português como é o meu hábito. Quando acabar de tomar o pequeno-almoço, _____ chinês durante uma hora e meia e _____ todos os tpcs. E depois disso _____ a casa.

Preenche os espaços com os seguintes verbos: *dar, estar, falar, mandar, saber, ser, ter*

Yuri _____ mais ou menos da altura das gémeas. _____ a pele escura e uma expressão muito viva nos olhos brilhantes, escuros também. O nariz arrebitado _____-lhe um ar atrevido. _____ pelos cotovelos e _____ tudo sobre os dois países a que a sua vida _____ ligada. Como o pai _____ diretor de um jornal _____-lhe constantemente notícias.

Nestes exercícios existem várias possibilidades de preenchimento dos espaços. No primeiro exercício, os alunos podem optar por usar o auxiliar ir + infinitivo, o presente do indicativo ou o futuro simples e, no segundo, podem escolher o presente do indicativo ou o pretérito imperfeito. Os professores não devem prescrever uma resposta correta ou “mais correta” que outra, mas aceitar as respostas que sejam válidas num processo de compreensão linguístico. Apesar do que dizem as gramáticas prescritivas sobre os usos de língua, não existe uma única fórmula que defina a norma-padrão de uma determinada língua, mas várias variantes e possibilidades múltiplas de usos linguísticos em contextos que se estendem do formal ao informal, passando pelos discursos técnicos e especializados que requerem diferentes graus de compreensão e produção. Segundo Cook, “o que precisamos de avaliar é a eficiência com que os alunos usam as suas línguas-segundas enquanto falantes multicompetentes e não como ‘pagagaios-de-imitação’ dos falantes nativos” (1995:97). É verdade, que nos exercícios que acabámos de transcrever, sacrificam um processo de avaliação prescritivo que permite quase medir e contabilizar as respostas certas em prol de um exercício de avaliação da qualidade textual produzida com o mínimo de erros e de meios. Numa só palavra: passámos a avaliar a eficiência de falantes linguisticamente multicompetentes, como recomenda que se faça Vivian Cook.

Os primeiros exemplos de exercícios analisados correspondem ao que Hughes (2000:14-15) descreve como “testagem direta” e exigem que o examinado demonstre que possui as capacidades que o examinador deseja medir; enquanto os últimos exercícios podem classificar-se como “testagem indireta”, isto é, um tipo de teste que pretende medir as capacidades inerentes à competências que pretendemos avaliar. Vejamos mais um exemplo de diferentes exercícios de avaliação de tipo direto (Exercício 1) e indireto (Exercícios 2 e 3):

1. Completa as seguintes frases, utilizando o imperativo afirmativo ou negativo.

(você) (vestir) _____ a camisola.
(vocês) (pôr) _____ a mesa.
(tu) (ler) _____ o jornal.
(os senhores) (vir) _____ cá a casa.
Não (tu) (fazer) _____ barulho.
Não (falar) _____ alto. Os teus irmãos estão a estudar.
Menino, não (comer) _____ tantos chocolates!
(vocês) (dizer) _____ a verdade.
— Está muito calor aqui. (tu) (abrir) _____ a janela.
— Temos sede. (vocês) (beber) _____ um sumo.

2. Dá quatro conselhos ao José, seguindo o exemplo.

O José chega todos os dias atrasado às aulas, faz muito barulho a entrar na aula. Ele come na aula e depois deita o lixo para o chão. Ele não presta atenção à professora e está sempre a falar com os colegas. Às vezes, ele adormece na aula.

Ex. Porte-se bem, José!

Preenche os espaços.

Conselhos para poupar água

_____ o ambiente, _____ água de forma moderada.

Ao _____ os dentes, _____ a torneira para não desperdiçar água.

_____ energia, _____ o ar condicionado.

Curiosamente, os mesmos alunos que obtiveram resultados excelentes no primeiro exercício, tiveram dificuldades em realizar os dois exercícios seguintes, por duas razões muito simples: em primeiro lugar, por não

estarem familiarizados com este tipo de perguntas “indiretas” cujo objetivo é perceber se os alunos são capazes de executar uma tarefa linguística de forma minimamente satisfatória; e, em segundo lugar, porque “automatizar” regras gramaticais, i.e. preencher, num tempo verbal descrito, uma lista de verbos dados, requer um tipo de competência linguística bastante diferente daquele que é necessário para aplicar essas mesmas regras a uma situação comunicativa consideravelmente mais próxima do uso real da língua. As dificuldades diagnosticadas provaram que a memorização das regras gramaticais (neste caso as desinências verbais do imperativo/presente do conjuntivo) não é suficiente para que os alunos executem, de forma independente, o processo de transferência de conhecimentos necessário à execução de uma tarefa linguística.

Antes de concluirmos a análise deste tipo de exercícios de avaliação, gostaríamos de chamar a atenção para o fato dos exames de proficiência de língua desenvolvidos pelos governos brasileiro (CELP-BRAS) e português (DEPLE, DIPLE, DAPLE, e DUPLE) optarem por não fazer qualquer referência à gramática, preferindo um tipo de exercício indireto de avaliação de competências com base em critérios pré-definidos. Os alunos que não estiverem familiarizados com este tipo de exercício terão inevitavelmente maiores dificuldades em atingir aquelas que seriam as suas expectativas e sentir-se-ão frustrados quando existir um grande desfasamento entre as notas que costumam ter e a nota que obtiveram neste(s) exame(s).

Algumas recomendações

O processo de avaliação de conhecimentos linguísticos apresenta duas vertentes (cf. Nunan, 1988 e Ângelo, 1991— citados em Geeslin, 2003:859): saber se os objetivos do processo de ensino-aprendizagem foram alcançados e, em casos onde tal não aconteceu, identificar as razões para, no futuro, colmatar o problema. Os exames de avaliação intermédia (médio-semestrais) devem valorizar a identificação das dificuldades de aprendizagem para que o ensinante possa atempadamente desenvolver estratégias que contribuam para ajudar os aprendentes a superar essas dificuldades antes do final do período letivo. O exame final deve centrar-se na avaliação da capacidade de uso da língua em contextos próximos de ambientes linguísticos reais.

Um aspeto importante que deve ser cuidadosamente planeado é a gestão do tempo. Um exercício de compreensão textual com respostas de escolha múltipla requer muito mais tempo de resolução do que um exercício de

interpretação de texto acompanhado de produção escrita, pois para além de ler e compreender o texto, o aprendente necessitará de tempo para ler e compreender as respostas, incluindo as pequenas nuances de significado que as diferenciam. Habitados a exercícios de preenchimento de espaços nos quais é apenas necessário identificar (quando não estão transcritos no enunciado) o infinitivo do verbo, o tempo verbal mais adequado ao contexto e pessoa verbal, ou de reescrita de tipo copiar-colar, os quais requerem pouco tempo de resolução, os aprendentes chineses necessitam de mais tempo para resolver exercícios de reconstrução de estruturas verbais sem indicadores ou para escrever frases originais. Em termos de gestão de tempo, a planificação de um teste ou exercícios de avaliação deve também considerar fatores como a capacidade de atenção (attention span) e limites de fadiga dos aprendentes (Wiersma & Jurs, 1990:36).

Geralmente a disposição dos exercícios no enunciado do teste ou exame segue a ordem na qual foram sendo ensinados e não a sua relevância ou dificuldade. Quando o aprendente inicia a resolução da segunda parte do teste (que geralmente inclui os exercícios mais complicados e o exercício de produção escrita), já se encontra cansado e, nalguns casos de má gestão de tempo, sem tempo suficiente para responder de forma adequada às perguntas. É óbvio que os aprendentes devem saber gerir o seu tempo, mas algum do stress ou nervosismo associado ao processo de avaliação de conhecimentos poderá ser consideravelmente diminuído através de uma planificação cuidada da ordem das perguntas.

A formatação do enunciado do exame também pode contribuir para a diminuição de certas situações de stress durante o processo de avaliação. O texto e as perguntas de interpretação devem aparecer numa única folha ou em páginas contíguas e nunca na frente e verso de uma única folha de papel, para evitar que o aprendente seja obrigado a virar repetidamente a página. O espaço entre as linhas do texto e os espaços deixados em branco para os alunos preencherem devem ser suficientemente amplos para permitir a inclusão de caligrafias de várias dimensões e até correções. Para resposta aos exercícios de produção textual livre, nos quais se deve sempre impor um número mínimo de palavras e nunca de linhas, deverá disponibilizar-se uma página de papel pautado com um espaço entre linhas razoavelmente largo (1.5) pelos mesmos motivos atrás citados. Deve-se, no entanto explicar aos examinados que o espaço existe para sua conveniência e que a qualidade será mais valorizada do que a quantidade.

Na China, é frequente encontrarem-se testes e exames finais que fazem uso de vocabulário não trabalhado na sala de aula e, para facilitar a vida aos examinados, os significados dessas palavras novas são apresentados entre parêntesis ou, quando se trata de um texto, em glossários português-chinês. À exceção de exercícios de tradução escrita, onde o tradutor tem a obrigação de usar todos os recursos ao seu dispor, não existe nenhuma situação linguística real em que um aprendente possa interromper o processo de comunicação para procurar um significado num dicionário. A obsessão partilhada pela maioria dos aprendentes chineses em memorizar e reconhecer listas de palavras, da mesma forma que memorizam milhares de caracteres da sua língua materna, limita consideravelmente a sua capacidade de compreensão textual e não deve ser encorajada. Em nenhuma situação de avaliação, seja ela intermédia ou final, devem surgir elementos (palavras ou estruturas) com os quais os aprendentes não estejam direta ou indiretamente familiarizados. A inclusão do significado de palavras desconhecidas de forma pontual ou em glossários contradiz uma prática recorrente no uso de uma língua, seja ela nativa ou estrangeira: a capacidade do aprendente saber extrair significados através do contexto.

Um último aspeto de carácter geral que é importante salientar é a inclusão de referências adicionais ao texto transcrito, tal como acontece na vida real, onde nenhuma comunicação se apresenta completamente descontextualizada. Nos exercícios de avaliação que recorrem a artigos de jornal ou excertos de texto, é raro incluir-se a fonte (autor, local e data de publicação), no entanto, esses dados são fundamentais para que o examinado identifique os objetivos do autor e saiba contextualizar o texto no tempo e espaço, por forma a proceder à sua leitura na posse de todos os dados, como aconteceria em situações reais.

As perguntas de interpretação podem parecer incontornáveis em exercícios de avaliação da compreensão textual (leitura) e produção escrita (redação), mas a sua formulação não deve encorajar os aprendentes a simplesmente copiar as respostas do texto. Identificar palavras ou excertos de frases como a resposta correta a uma pergunta não significa que o aprendente compreendeu a pergunta que lhe foi feita, a resposta que está a copiar ou sequer o texto que acaba de ler. É importante construir perguntas de interpretação que obriguem o aluno a parafrasear o texto e a tirar as suas próprias conclusões sobre o significado e conteúdo do texto. Quando o exercício de compreensão textual vem acompanhado de perguntas de interpretação, então é necessário que estas

sejam avaliadas em função, não apenas da competência de leitura do aprendente, mas também da sua capacidade de produção escrita.

Existem outros tipos de perguntas do tipo Verdadeiro/Falso, escolha múltipla e emparelhamento que avaliam a compreensão textual do aluno a nível do texto e da pergunta. É muito importante que o ensinante consiga identificar com precisão os objetivos do exercício de avaliação que irá realizar e, com base nesses objetivos, crie questionários que não apenas examinem os conhecimentos dos aprendentes mas permitam identificar problemas e deficiências da aprendizagem. Vejamos algumas recomendações feitas por Wiersma e Jurs sobre a produção de exercícios de avaliação recorrendo a perguntas Verdadeiro/Falso, escolha múltipla e emparelhamento.

Os questionários Verdadeiro/Falso deve respeitar as seguintes regras (1990:44-48):

clareza: as perguntas V/F não devem apresentar qualquer ambiguidade, nem subtilezas de ideias ou linguagem para não confundir os aprendentes; deve-se evitar tornar as frases falsas através de pequenas mudanças de sentido ou linguísticas para que o aluno não perca tempo a tentar discernir o significado.

paráfrase: as perguntas não devem ser copiadas do texto mas reescritas ou parafraseadas pois assim saberemos se o aluno compreendeu o texto bem como a pergunta; dependendo dos objetivos da avaliação poder-se-á fazer perguntas que não estão necessariamente descritas no texto e para as quais o aprendente necessita de recorrer a outros conhecimentos adquiridos.

formulação cuidada: as perguntas devem evitar generalizações, pois é difícil dizer se um conceito ou ideia se aplica em TODOS os casos; e também não devem ser enganadoras.

formatação cuidada: o comprimento das frases deve ser semelhante e deve-se evitar padrões de resposta de tipo VFVVFVVFVVF que possam ser identificados pelos aprendentes.

variação: é possível expandir este tipo de questionário pedindo ao aluno que:

corrija as frases falsas

explique o porque das suas escolhas

explique se uma afirmação é um fato ou uma opinião do autor

dê a sua opinião

No que toca aos questionários de escolha múltipla, para além das sugestões atrás descritas, Wiersma & Jurs sublinham a importância de não “dar pistas” aos aprendentes, repetindo palavras ou usando respostas que não sejam plausíveis, e criticam o recurso a soluções do tipo “nenhuma das / todas as opções acima mencionadas estão corretas” ou “as opções A e C estão corretas” (1990:48-53).

Um outro tipo de exercício possível é emparelhar dois itens listados geralmente em duas colunas diferentes, comparando-os ou equiparando-os. Para Wiersma e Jurs, este tipo de exercício, que serve sobretudo para testar relações entre palavras e conceitos e definições, é bastante prático porque permite condensar uma vasta quantidade de informação numa pergunta clara e direta que requer relativamente pouco tempo de resposta (1990:55). Mais uma vez, recomenda-se que todos os itens listados sejam plausíveis e que exista uma relação direta entre eles. Para que os aprendentes não consigam deduzir a resposta correta, pode-se acrescentar itens a uma das listas para que a correlação entre as duas não seja exata, ou usar mais do que uma resposta para uma única premissa, pois assim os aprendentes terão de provar os seus conhecimentos. As listas de itens devem ser apresentadas por ordem alfabética para que os aprendentes que conheçam a resposta a encontrem facilmente (1990:54-59).

A avaliação funciona como corolário dos esforços partilhados pelos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Está diretamente relacionada com o reforço da motivação dos alunos e funciona como instrumento de identificação de dificuldades na progressão da aprendizagem, bem como de definição e redefinição de objetivos e critérios, quer do processo de aquisição de língua, quer da própria avaliação. Consequentemente, tem de ser criteriosa e cuidadosamente pensada e elaborada. Esperamos que este artigo tenha contribuído para levantar algumas questões que alimentem essa reflexão.

BIBLIOGRAFIA

Cook, Vivian. “Multi-Competence and the Learning of Many Languages”. in Bensoussan, Marsha, Isabelle Kreindler and Eoghan Mav Aogáin (eds). *Language, Culture and Curriculum: Special Issue Multiculturalism and Language Learning*. 8(2). 1995:93-98.

Chen, Judy F., Clyde A. Warden & Huo-Tsan Chang. "Motivators that do not Motivate: The Case of Chinese EFL Learners and the Influence of Culture on Motivation". *TESOL Quarterly* 39(4). 2005:609-633.

Cumming, Alister. "Language Assessment in Education: Tests, Curricula, and Teaching". *Annual Review of Applied Linguistics*. 29. 2009:90-100.

Dias, Dália, Júlia Cordas & Margarida Mouta. *Em português? Claro!* Porto. Porto Editora. 2006.

Egbert, Maria & Hiram Maxim. "Incorporating Critical thinking and Authenticity into Business German Testing". *The Modern Language Journal*. 82(1). 1998:19-32.

Geeslin, Kimberly. "Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom". *Hispania*. 86(4). 2003:857-868.

Heberle, Viviana Maria. "Aspetos de Teorias de Aquisição de uma Segunda Língua e o Ensino de Línguas Estrangeiras". *UFSC - Revista de Divulgação Cultural*. 61. 1997. acessado em http://www.nuspple.cce.ufsc.br/teoricos_teorias_de_aquisicao.htm a 21/07/2007.

Tang, Frank L. & Marta Martino. "Whole Language Instruction in China: Teachers' Beliefs in Theory versus Practice and Constraints". *College ESL*. 9:(1-2). 2000:35-48.

Villiers, Peter A. de & Jill G. de Villiers. "Assessment of Language Acquisition". *WIREs Cognitive Science*. 1. 2010:230-244.

Wiersma, William and Stephen G. Jurs. *Educational Measurement and Testing*. (2nd edition). Boston. Allyn & Bacon. 1990.

Português Global 1 – Como pensar um manual?

Carla Vargas de Oliveira *

É com grande prazer que estou neste 1º Fórum Internacional sobre o Ensino de Português na China, organizado conjuntamente pela Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim e pelo Instituto Politécnico de Macau, para a apresentação do manual *Português Global 1*. *Português Global 1* é sem dúvida o resultado da nossa experiência enquanto autoras de outros materiais didáticos, mas também enquanto professoras nos cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) da Faculdade de Lisboa.

Devo dizer que a nossa experiência de ensino na Faculdade de Letras, que para nós tem funcionado como um verdadeiro laboratório de observação e de experimentação, nos proporcionou as ferramentas necessárias para estarmos aqui hoje a apresentar este manual.

Ao longo destes 20 anos quer eu quer a professora Luísa Coelho temos trabalhado frequentemente com alunos orientais oriundos quer da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) quer da República Popular da China e pudemos constatar que alguns dos materiais existentes estavam desadequados para este público-alvo. Assim, e como todos os professores que estão aqui concordarão, há já algum tempo que se vinha sentindo a falta de materiais específicos para o ensino / aprendizagem do português como língua estrangeira a este público específico.

Deste modo, *Português Global 1* foi construído especificamente para o público chinês.

Antes de falar mais concretamente sobre o manual *Português Global 1*, sobre isso falará mais adiante a minha colega Luísa Coelho, gostaria de falar um

* Carla Vargas de Oliveira, Professora de Português Língua Estrangeira (PLE) na Faculdade de Letras de Lisboa e autora de vários materiais didáticos na área de PLE.

pouco sobre o que está na base da criação de um manual específico para o ensino de português como língua estrangeira.

Em primeiro lugar, irei analisar tudo o que está subjacente à criação de um manual e, de seguida, falarei mais especificamente sobre o programa adotado pelo *Português Global 1*.

Quando se elabora um manual, é necessário refletir sobre diversos aspetos, nomeadamente quais são os objetivos de aprendizagem (que para nós são definidos em termos comunicativos); que tipo de peso deve ter o trabalho das quatro competências; como poderemos definir o público-alvo para o qual estamos a trabalhar e, por fim, mas não menos importante, de que maneira se poderá criar um programa coerente, progressivo e, principalmente, adequado aos objetivos de aprendizagem estabelecidos.

No que se refere aos objetivos de aprendizagem, nós temos-nos baseado desde sempre numa conceção de ensino/aprendizagem dinâmicos. Os objetivos de aprendizagem são sempre estabelecidos tendo em conta as necessidades comunicativas dos aprendentes.

De nada nos serve uma língua se com ela não pudermos comunicar eficazmente, adequando o que aprendermos às diversas situações comunicativas que vão surgindo no nosso dia-a-dia, quer no domínio informal do uso da língua (com amigos, na rua, etc.) quer num domínio mais formal (em situações profissionais, em situações institucionais, etc.).

Assim, já em 1988 o *Nível Limiar*, publicado pelo ICALP, com a coordenação do professor doutor Malaca Casteleiro (pág. 3), defendia que “A finalidade do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é que os aprendentes se tornem aptos a comunicar nessa língua para satisfazerem as suas necessidades. Esta conceção leva a que os objetivos de aprendizagem sejam definidos em termos comunicativos, o que só se pode fazer com base no levantamento das necessidades comunicativas do aprendente.”

Em relação ao trabalho das quatro competências, cabe ao autor de materiais didáticos tentar dar o mesmo peso ao trabalho de todas estas competências.

Quanto ao público-alvo, quando estamos a preparar um material didático é para esse público que estamos a trabalhar. Na sua definição, devemos ter em conta diversos aspetos como por exemplo: a nacionalidade dos aprendentes e a sua língua materna; as competências anteriores - se são iniciantes, falsos iniciantes ou aprendentes com um conhecimento prévio da língua; quais são

os objetivos de aprendizagem; qual o contexto de aprendizagem (na escola com um professor, auto-aprendizagem, etc.).

Em relação a este manual, o público-alvo poderá ser caracterizado com sendo um grupo de alunos orientais de iniciação que têm como língua materna o mandarim ou cantonês.

Em relação ao programa desenhado para um manual, também temos de considerar alguns aspetos, nomeadamente as necessidades do público-alvo, a organização do curso; o número de horas do curso, a evolução da aprendizagem, entre outros aspetos.

Deste modo, este material didático foi concebido segundo a metodologia da abordagem comunicativa e adequa-se aos princípios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEQR), elaborado e publicado em 2001 pelo Conselho da Europa nas edições inglesa e francesa, sendo a versão portuguesa do mesmo ano e da responsabilidade do Ministério da Educação.

Português Global 1 corresponde aos níveis A1/A2 do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR).

Como se sabe, o QEQR descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. O Quadro Europeu Comum divide o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões: A - Falante básico (A1 Iniciante A2 Básico); B - Falante independente (B1 Intermédio B2 Utilizador independente) e C - Falante proficiente (C1 Proficiência operativa eficaz C2 Domínio pleno).

O QEQR apresenta para estes todos os níveis de referência: os domínios sociais de comunicação; as situações de comunicação; os tipos de texto escritos e orais; as estratégias de comunicação; os atos de fala, os temas, as noções específicas e gerais que se prevê serem necessárias ao uso da língua nas atividades comunicativas.

No final do nível A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência, os aprendentes deverão ser capazes de atingir objetivos comunicativos dentro das quatro competências, como por exemplo:

Compreensão da leitura e expressão escrita

Compreender informações/instruções simples constantes de avisos afixados em ruas/estradas e espaços de serviço público, nomeadamente lojas, supermercados, bancos, correios, hospitais;

Ler horários, por exemplo, de transportes, de abertura/fecho de serviços;

Compreender informações simples relativas a orientação e deslocação no espaço;

Compreender informações/instruções básicas relativas ao alojamento;

Identificar as componentes gerais de uma ementa;

Compreender indicações básicas para uso de medicamentos, nomeadamente o fim a que se destinam (*dor de cabeça/garganta*) e posologia (*tomar depois das refeições*);

Compreender informações gerais sobre produtos expostos;

Compreender mensagens de bilhetes/recados, postais;

Identificar as secções de jornais/revistas, como, por exemplo, desporto, anúncios classificados;

Compreender a informação básica de notícias, anúncios classificados e legendas simples de jornais;

Preencher impressos relativos a informação pessoal, por exemplo, de entrada num hotel, abertura de conta num banco ou inscrição em instituições de prestação de serviços;

Escrever textos informais como, por exemplo, um postal ou uma carta com uma mensagem simples sobre assuntos de natureza pessoal;

Escrever pequenas mensagens ou fazer pedidos simples a colegas sobre questões de rotina.

Compreensão do oral

Compreender intervenções simples de carácter social, a saber: cumprimentar, agradecer, perguntar por/dar informações sobre alguém, felicitar, brindar, formular votos;

Compreender informações gerais ao nível da identificação e caracterização pessoal (relações familiares, profissionais, estudos, ocupação de tempos livres);

- Compreender questões/instruções de rotina em postos de fronteira;
- Compreender instruções simples sobre orientação e deslocação no espaço;
- Compreender instruções simples relativas a horários e datas;
- Compreender informação básica previsível sobre um lugar a ser visitado;
- Compreender instruções simples sobre aluguer (preço, condições muito gerais) e funcionamento de um quarto ou de uma casa (horários de refeições, uso da cozinha, etc.);
- Compreender informações simples relativas à alimentação;
- Compreender informações relativas a preços de produtos e pagamentos;
- Compreender perguntas e instruções simples relacionadas com a saúde;
- Compreender informações/instruções básicas em correios e bancos;
- Compreender convites feitos de forma muito simples;
- Compreender informações e opiniões, dadas de forma simples, sobre acontecimentos da atualidade;
- Compreender mensagens telefónicas simples.

Expressão oral

- Intervir em trocas comunicativas simples, geradoras de relações sociais: cumprimentar, agradecer, perguntar por alguém/responder ao solicitado, felicitar, brindar, formular votos;
- Dar informações gerais relativamente à identificação e caracterização pessoal: relações familiares, profissionais, estudos, ocupação dos tempos livres, centros de interesse;
- Responder a questões/instruções de rotina em postos de fronteira, dando a informação requerida;
- Solicitar informações/instruções, de forma simples, sobre orientação e deslocação no espaço a pé ou de transporte público;
- Reservar (face a face) um quarto num hotel ou num espaço equivalente, fazer perguntas simples, de natureza fatural, sobre o alojamento e fazer observações/reclamações simples sobre o serviço;

Pedir produtos expostos em estabelecimentos comerciais e informações simples sobre os mesmos;

Chamar o empregado de forma apropriada e pedir uma refeição num restaurante, se os pratos estiverem expostos ou se houver alguma ilustração dos mesmos; colocar questões simples sobre a ementa;

Fazer reclamações/observações simples, sobre, por exemplo, a comida, o alojamento, etc.

Pedir informações e fazer pedidos simples nos correios ou no banco;

Dar informação básica sobre um problema de saúde;

Em situações de emergência, pedir ajuda;

Em situação de turismo, solicitar informações simples, relacionadas com um lugar, um monumento...

Intervir, numa conversa simples, em situação informal, sobre experiências pessoais, centros de interesse, acontecimentos da atualidade, expressando opiniões e sentimentos.

Algumas das situações comunicativas apresentadas anteriormente foram adequadas às necessidades comunicativas do nosso público-alvo, sendo os atos de fala necessários a essas realizações trabalhados ao longo do manual.

Desta forma, como já se disse, de nada nos serve uma língua se com ela não pudermos comunicar de modo adequado e eficaz. Assim, o manual *Português Global 1* apresenta um conjunto diversificado de situações comunicativas que vão surgindo no nosso dia-a-dia, quer no domínio informal do uso da língua quer num domínio mais formal.

De seguida, a minha colega Luísa Coelho apresentará do manual propriamente dito, a sua organização interna, a sua estrutura e progressão.

BIBLIOGRAFIA

Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério Da Educação/Gaeri, Edições ASA.

Casteleiro, Malaca, Américo Meira e José Pascoal (1988), *Nível Limiar*, ICALP, Lisboa.

Genouvier, Emile e Jean Peytard (1985), *Linguística e Ensino do Português*, Livraria Almedina, Coimbra.

Apresentação do Português Global 1, manual de PLE para chineses, (Níveis A1/ A2)

Luísa Coelho*

Depois da exposição da minha colega Carla Oliveira que falou sobre a teoria que suporta a elaboração deste manual vamos agora falar sobre o manual propriamente dito.

Todos nós, professores de línguas, ambicionamos ensinar uma competência de comunicação que cubra todas as componentes: compreensão e expressão oral e escrita. A comunicação é, na verdade, dominar um conjunto de competências, não é apenas ter competência gramatical, por exemplo.

Assim, ao elaborarmos este manual, tivemos em conta um esquema que permita trabalhar em cada bloco de aula as competências já mencionadas.

O manual *Português Global 1* está dividido em 20 unidades. Cada unidade trata de uma área temática prevista para os níveis A1 e A2. Em cada unidade repete-se este esquema:

Como podemos observar, o texto é o ponto de ancoragem a partir do qual se desenrolam todas as outras atividades e todas as atividades remetem para o texto.

Os textos são maioritariamente diálogos e nas primeiras unidades, mini diálogos. Há textos autênticos (bilhetes de transportes, pequenos anúncios, etc.) e textos fabricados.

Como já dissemos, os textos remetem sempre para a área temática da unidade.

Nas primeiras 5 unidades os textos estão traduzidos para chinês.

* Luísa Coelho, docente da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.



Atos de fala

O texto faz o levantamento de alguns atos de fala necessários aos objetivos comunicativos da área temática da unidade.

Embora haja várias realizações possíveis para um mesmo ato (depende do contexto situacional) não é necessário que o aprendente tenha de dominar todas as realizações possíveis. O aprendente e ou o professor farão a seleção de acordo com as necessidades.

Por outro lado, há atos de fala que o aprendente tem apenas de compreender e não precisa de os saber reproduzir como, por exemplo, textos escritos relativos a instruções, avisos, formulários, etc.

Todos os atos de fala apresentados ao longo das 20 unidades estão de acordo com o que está previsto para os níveis A1 / A2 e encontram-se listados no Nível Limiar do Português, um projeto do Conselho da Europa para o ensino/aprendizagem de Línguas vivas com a orientação e participação do professor doutor Malaca Casteleiro.

Vocabulário

A seguir aos atos de fala é listado o vocabulário do texto e também dos atos de fala.

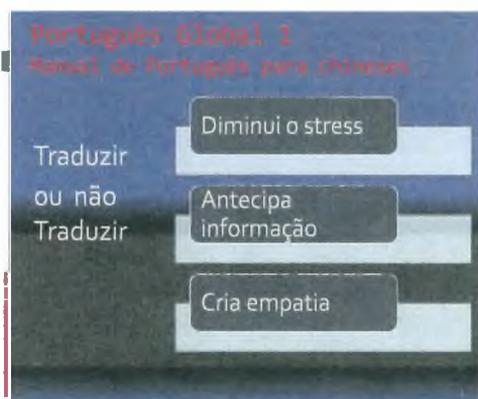
Este vocabulário está traduzido para chinês.

A comunicação passa também pela aquisição do vocabulário necessário a determinados atos de fala.

Em cada unidade, aparece listado o vocabulário novo relativo à área temática, mas os exercícios e os textos remetem sempre para o vocabulário das unidades anteriores.

Traduzir ou não traduzir

Até à unidade 5, os textos, todos os atos de fala, o vocabulário e as instruções para os exercícios (sempre que são utilizadas novas instruções) e a explicação gramatical estão traduzidos para chinês.



Qual é então o objetivo da tradução?

O aluno satisfaz rapidamente a primeira curiosidade em relação à nova língua.

Diminui o *stress* do aluno ao antecipar alguma informação:

O que vai aprender? O que significa o que está escrito no livro?

Cria empatia em relação à língua-alvo.

Expressão oral

Os primeiros exercícios de **expressão oral** aparecem depois do texto, do levantamento dos atos de fala e do vocabulário. Assim, o aluno tem já as ferramentas necessárias para, por sua vez, criar com os colegas diálogos relacionados com a situação comunicativa em curso.

Retoma e consolida o que já aprendeu.

Cria uma situação de comunicação ativa.

Encontra variadas sugestões de exercícios para fazer com um colega ou em grupo.

Compreensão do oral

Tudo o que foi feito até aqui prepara o aluno para aquilo que, normalmente, levanta mais dificuldades na aprendizagem do português: a compreensão do oral.

Para ajudar a colmatar esta dificuldade criámos uma tipologia de exercícios muito variada.

Pequenos diálogos para testar a compreensão com resposta Verdadeiro/Falso ou para preencher espaços lacunares

Exercícios para melhorar a pronúncia (problemas específicos dos alunos chineses)

Exercícios de prosódia (identificar frases interrogativas, exclamativas ou declarativas)

Reconhecer alguns atos de fala

Reconhecer vocabulário temático

Gramática

Apresentação / explicação

Nunca é demais repetir que a gramática, neste nível, não é um objetivo em si, mas um meio para alcançar de forma satisfatória um objetivo comunicativo específico.

Saber automaticamente preencher exercícios lacunares de gramática, não significa que saibamos comunicar. É frequente encontrar alunos que são muito eficientes a fazer exercícios gramaticais e não compreendem sequer o significado das frases que estão a completar. Não falam nem compreendem o que lhes é dito. Isto é muito frequente!

Portanto, cada unidade trata apenas dos aspetos gramaticais necessários para atingir os objetivos de comunicação propostos na unidade. **A comunicação é o mais importante!**

Se o aluno desejar mais informação sobre determinado aspeto gramatical, é remetido para as Notas Gramaticais no final do manual.

Exercícios gramaticais

Os exercícios gramaticais obedecem a uma progressão que está prevista para cada unidade; são variados e incluem o vocabulário da unidade e das unidades anteriores para que os exercícios sejam feitos dentro do contexto temático da unidade e reforcem também as unidades anteriores.

Expressão escrita

A **expressão escrita** nestes níveis é bastante modesta. Os descritores para os níveis A1 e A2 mencionam que o aluno deve saber tomar algumas notas; preencher uma ficha pessoal; escrever um *e-mail*, uma pequena carta ou mensagem.

Todos estes aspetos estão contemplados no Manual.

Testes de revisão

Ao longo das 20 unidades o aluno tem sempre a possibilidade de testar o seu próprio progresso e fazer a sua autoavaliação.

No fim de cada unidade há um teste de revisão que cobre todos os aspetos que foram trabalhados nessa unidade e retoma o que foi aprendido nas unidades anteriores.

Livro do Professor

O Manual *Português Global 1* vem com um Livro do Professor.

O *Livro do Professor* apresenta variadas sugestões para aquilo que o professor pode fazer e como utilizar o manual. São apenas sugestões. Há sempre múltiplas formas de explorar um determinado material didático, depende da dinâmica e das necessidades do grupo e da imaginação do professor.

E nas palavras do professor Malaca Casteleiro “este guião deve ser entendido como um auxiliar pedagógico e não como um receituário impositivo”.

Nós, as autoras, esperamos que seja útil para aqueles que, ainda com pouca experiência, tenham de começar a sua atividade docente.

Novo Acordo Ortográfico da língua portuguesa em Macau

Li Changsen*

Após várias tentativas de se unificar a ortografia da língua portuguesa, a partir de 1º de Janeiro de 2009, passou a vigorar, no Brasil e em todos os países da Comunidade de países de Língua Portuguesa (CLP), o período de transição para as novas regras ortográficas que se finaliza em 31 de Dezembro de 2012. Trata-se de uma novidade de relevante significado em Macau.

O Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa é um tratado internacional assinado em 16 de Dezembro de 1990, em Lisboa, por representantes oficiais de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, com a presença de uma delegação de Galiza. Em 2004, depois de sua independência, Timor Leste aderiu ao acordo. Esse acordo é resultado de negociações iniciadas, em 1980, entre a Academia de Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras. Mesmo após 10 anos de negociações, estudos, pesquisas e troca de informações, o texto final do acordo não obteve consenso, tal como era esperado.

Devido à presença portuguesa em Macau por mais de 400 anos, o governo deste território sempre seguiu as normas de ortografia aplicada em Portugal antes da transferência do poder administrativo para a República Popular da China. Na sequência do Decreto-Lei n.º 101/99/M, de 13 de Dezembro, que regulamenta as línguas oficiais de Macau, o Governador de Macau determinou as normas da ortografia da língua portuguesa com a publicação do Decreto-Lei n.º 103/99/M.

* Li Changsen, James (李長森). Doutor em História e Professor Coordenador do Instituto Politécnico de Macau.

Artigo único

(Ortografia da língua portuguesa)

Até à publicação de novas normas, a ortografia da língua portuguesa rege-se pelo regime previsto no Decreto-Lei n.º 35 228, de 8 de Dezembro de 1945, que aprovou o acordo de 10 de Agosto de 1945, resultante do trabalho da Conferência Interacadémica de Lisboa, para a unidade ortográfica da língua portuguesa, cujos instrumentos, elaborados em harmonia com a Convenção Luso-Brasileira de 29 de Dezembro de 1943, foram publicados no Boletim Oficial de Macau n.º 36 do Dia 7 de Setembro de 1946.¹

Desde a fundação da RAEM, não há nenhuma legislação sobre a ortografia da língua portuguesa, implicando que o documento jurídico de 1945 continua a reger as normas de ortografia até hoje em Macau. O Acordo Ortográfico de 1945 é uma convenção ortográfica assinada em Lisboa, em 6 de Outubro de 1945, entre a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras. Este acordo, ligeiramente alterado pelo Decreto-Lei n.º 32/73, de 6 de Fevereiro, estabelece as bases da ortografia portuguesa para todos os territórios portugueses (que à data do acordo e até 1975 eram Portugal e as colónias portuguesas - na Ásia e África) e o Brasil.

Por seu turno, o Decreto 35.228, de 8 de Dezembro de 1945, composto por uma introdução com mais cinco artigos, explicitou os princípios de fixação para a grafia da língua portuguesa, fixada à data de 1 de Janeiro de 1946 para sua entrada em vigor. Entretanto, por causa de divergências diversas, nunca parou a polémica sobre o acordo ortográfico durante meio século. Agora, os países lusófonos concordaram, finalmente, com a aplicação do novo acordo ortográfico da língua portuguesa, através de repetidas negociações.

A entrada em vigor do novo acordo ortográfico corresponde às necessidades da época em que a tecnologia de informática teve um incrível desenvolvimento e a globalização tornou-se um entendimento comum de toda a humanidade. A nova ortografia da língua portuguesa facilitará os contatos entre os seres humanos, nomeadamente no seio da CPLP, e também trará novas perspectivas para a mesma poder incrementar os intercâmbios em todas as áreas com o resto do mundo, inclusive com a República Popular da China.

¹ Decreto-Lei n.º 103/99/M.

Devido à grande diferença entre as culturas e as estruturas das línguas, a maior parte de chineses não conhecem muito bem o significado do termo “ortografia” na cultura ocidental. De fato, entretanto, a China também viveu um longo período de reforma no que respeita às regras da língua chinesa escrita, passando de caracteres clássicos para caracteres simplificados, em meados do século passado. Neste sentido, o Novo Acordo Ortográfico da língua portuguesa tem o mesmo valor que o Projeto de Simplificação dos Caracteres da língua chinesa, aprovado na 23ª reunião plenária do Conselho de Estado, em 28 de Janeiro de 1956.

Exemplos de simplificação de caracteres chineses

蔔 → 卜 (15 → 2 traços) 廠 → 厂 (15 → 2 traços) 塵 → 尘 (14 → 6 traços)
 擊 → 击 (17 → 5 traços) 籲 → 吁 (32 → 6 traços) 纒 → 才 (25 → 3 traços)
 龍 → 龙 (17 → 5 traços) 戀 → 恋 (23 → 10 traços) 聲 → 声 (17 → 7 traços)
 歲 → 岁 (13 → 6 traços) 蘇 → 苏 (20 → 7 traços) 邊 → 边 (18 → 4 traços)
 譬 → 别 (14 → 7 traços) 叢 → 丛 (18 → 5 traços)

Porém, a caminhada da simplificação dos caracteres chineses não foi fácil. Depois da entrada em vigor do projeto de simplificação, o documento sofreu três atualizações, até Maio de 1964, em que foram simplificados 2,238 caracteres chineses. Por outro lado, a divulgação do projeto foi mais difícil nas regiões remotas e carentes de condições pedagógicas básicas. Por isso, a aplicação do Novo Acordo Ortográfico da língua portuguesa poderá, também, enfrentar dificuldades, embora de outra ordem. No caso do chinês, ainda hoje, se levantam muitas polêmicas em Hong Kong, Macau, Taiwan e mesmo na China Continental.

Macau não tem vinculação com Portugal nem com outros países lusófonos, mas a Lei Básica da RAEM confere uma posição especial a Macau no que refere à política linguística. Segundo o Artigo nº 9 da referida Lei, a língua portuguesa constitui uma das línguas oficiais da RAEM. Neste contexto, Macau pode não ser signatário do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, mas deve respeitar as estipulações do Novo Acordo, pois além de facilitar os contatos com os países da língua portuguesa, a aplicação do novo acordo, em Macau, demonstrará o estrito cumprimento da Lei Básica e a maior atenção à comunidade portuguesa.

Sendo o português uma das línguas oficiais da RAEM, o governo de Macau deverá tomar uma posição explícita, ainda que não haja vínculo a Portugal

nem aos países lusófonos. É lógico que Macau vai seguir a mesma política. Apesar dos passos lentos, até à data, e pelo menos nas próximas décadas, a língua portuguesa foi, é e será uma língua jurídica e administrativa de influência na vida social de Macau. Como primeiro passo, as instituições que ensinam a língua portuguesa têm que divulgar a nova ortografia e introduzi-las nas aulas de língua portuguesa.

Como instituição que oferece um curso de língua portuguesa, nomeadamente a ESLT, que conta com mais de cem anos de história na formação de tradutores e intérpretes, o IPM sempre prestou atenção às normas da língua de Camões. Para coordenar todos os trabalhos académicos e de cooperação entre a China e os países lusófonos, foi criada, no ano passado, a Comissão para Ensino e Investigação da Língua Portuguesa no IPM. Perante esta nova situação da língua portuguesa, a CEIP declara oficialmente ao público que o IPM apoiará, sem reserva, o Novo Acordo Ortográfico e adotará medidas imediatas para introduzir o novo acordo no seu ensino da língua portuguesa.

O IPM apela a todas as instituições de ensino médio e superior e de administração pública ligadas à língua portuguesa da RAEM que adotem medidas uniformizadas para respeitar o Novo Acordo Ortográfico, a fim de facilitar os contatos com o mundo lusófono, em benefício à cooperação e aos intercâmbios cultural, económico, comercial, jurídico e administrativo da China com os países de língua portuguesa via Macau. O assunto também tem contribuído para cumprir a Lei Básica da RAEM e manter a continuação da política de “Um País, Dois Sistemas”.

BIBLIOGRAFIA

- Acordo Ortográfico de 1945;
- Decreto-Lei n.º 32/73, de 6 de Fevereiro;
- Decreto-Lei n.º 101/99/M, de 13 de Dezembro;
- Decreto-Lei n.º 103/99/M;
- Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa;
- Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau;
- Projeto de Simplificação dos Caracteres da língua chinesa da República Popular da China.

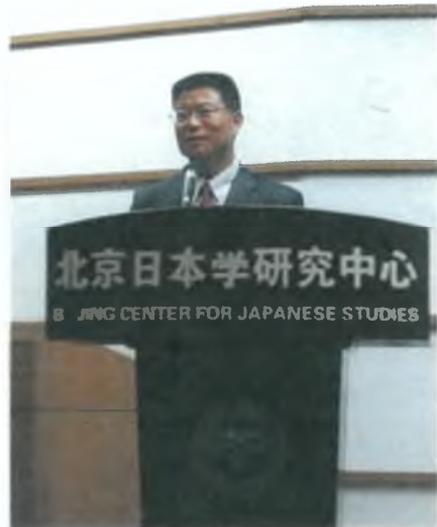
Retalhos do 1º Fórum Internacional do ensino da língua portuguesa na China



Representantes docentes das diversas universidades chinesas



Cerimónia de abertura



O Presidente do Instituto Politécnico de Macau Prof. Doutor Lei Heong lok na cerimónia de abertura



O Presidente da Fundação Macau Doutor Wu Zhiliang na cerimónia de abertura



A Vice-Reitora Jin Li e o Presidente Lei Heong Lok trocam presentes



Debate I



Debate II



Debate em sessão



Professores portugueses



Professores da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim



Professores da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai



Parte de professores do Instituto Politécnico de Macau



Docentes mais experientes na área de ensino da língua portuguesa



Docentes mais jovens da Universidade de Estudos Internacionais de Xi'an



Parte de finalistas formados na UEEB

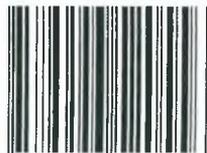


Parte dos primeiros falantes da língua portuguesa na China

Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China

Em Comemoração dos 50 Anos do Curso de Licenciatura
de Língua Portuguesa da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim

ISBN 978-99965-2-055-6



9 789996 520556